

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK BEGAAFD IN BEGELEIDEN



Figuur 1 opgehaald van <http://changeisgood2.blogspot.com/2010/09/>

Naam student:	Michelle Bervoets-van Leeuwen
Studentnummer:	3699889
Studiebegeleider:	Adriaan Ansems
Werkplekbegeleider:	Annemiek Heerema
Onderwerp:	Praktijkgericht Onderzoek Master Educational Needs
Afstudeerrichting:	Begeleiden
Differentiaties:	Leiderschap en Begaaftheid
Datum:	4 mei 2020
Plaats:	Fontys Hogeschool Tilburg

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting.....	4
1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Context	5
1.3 Doel van het onderzoek	6
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag	7
2.1 Leerkrachtcompetenties bij het lesgeven aan MHB-leerlingen	7
2.2 Begeleiden van MHB-leerlingen.....	8
2.2.1 Leerdoel en Leerproduct.....	9
2.2.2 Leeromgeving	9
2.2.3 Leermiddelen.....	9
2.2.4 Leerproces	9
2.2.5 ‘Broodje leren’ op de onderzoeksschool.....	10
2.3 Coachingsbenaderingen	10
2.4 Coachingsvaardigheden.....	12
2.5 Afspraken en routines vastleggen in het beleidsplan	12
2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
3. Onderzoeksstrategie en methoden	14
3.1 Onderzoeksparadigma en strategiekeuze	14
3.2 Onderzoeksmethoden	16
3.2.1 Vragenlijsten	16
3.2.2 Focusgroep	16
3.2.3 Individueel interview	16
3.2.4 Logboek.....	17
3.3 Kwaliteit van het onderzoek.....	17
3.3.1 Triangulatie	17
3.3.2 Validiteit en betrouwbaarheid	17
3.3.3 Ethiek	17
4. Data-analyse en resultaten	19
4.1 Begeleidingsbehoeften van de MHB- leerling.....	19
4.1.1 Handelingsdeel.....	19
4.1.2 Onderzoeksdeel.....	24
4.2 Het GROW-model en het competentiegevoel van de leerkrachten?	25
4.2.1 Handelingsdeel.....	25
4.2.2 Onderzoeksdeel.....	27

4.3 Vaardigheden van de begeleider	28
4.3.1 Handelingsdeel.....	28
4.3.2 Onderzoeksdeel.....	29
5. Conclusie en discussie	30
5.1 Antwoorden op de deelvragen	30
5.1.1 Deelvraag 1.....	30
5.1.2 Deelvraag 2.....	31
5.1.3 Deelvraag 3.....	31
5.2 Antwoord op de hoofdvraag.....	32
5.3 Discussie	33
5.3.1. Algemeen	33
5.3.2 Afstandsonderwijs.....	33
5.3.3 Onderzoeksmethoden.....	33
5.4 Aanbevelingen	34
Nawoord.....	35
Bibliografie.....	36

In dit actieonderzoek met de titel 'Begaafd in Begeleiden' staat de competentie van de leerkrachten bij het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen in de klas centraal. Leerkrachten vergroten hun competentiegevoel en ontwikkelen hun eigen begaafdheid. Begaafde leerlingen worden begeleid door leerkrachten. Daarnaast ontwikkel ik mijn kwaliteiten als begeleider en word ik daarin begaafder.

Uit het vooronderzoek is naar voren gekomen dat leerkrachten te weinig tijd nemen en te weinig kennis en vaardigheden beheersen om de leerlingen te begeleiden bij hun verrijkingstaken. Samen met de leerkrachten wil ik de praktijksituatie verbeteren. Hiervoor heb ik eerst een literatuuronderzoek uitgevoerd naar de leerkrachtcompetenties bij het lesgeven aan begaafde leerlingen, de begeleidingsbehoeften van begaafde leerlingen, coachingsbenaderingen, coachingsvaardigheden en borging. Uit deze literatuurstudie is mijn onderzoeksvraag ontstaan.

Wat is het effect van mijn begeleiding aan de hand van het GROW-model op het competentiegevoel van leerkrachten op het gebied van vragen stellen aan begaafde leerlingen in de klas?

Het actieonderzoek is cyclisch en ik zal volgens het model van Schuman (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) de stappen doorlopen. Het handelingsdeel binnen dit actieonderzoek bestaat uit drie focusgroepbijeenkomsten, die volgens de vaste structuur van het GROW-model (Whitmore, 2000) vormgegeven zijn. Daarnaast zijn de onderzoeksmethoden vragenlijst en interview gebruikt om data te verzamelen. In het onderzoeksdeel is relevante theorie bestudeerd over de onderzoeksvraag, wat de fundering vormt voor mijn eigen kennis & vaardigheden en heb ik gereflecteerd op de kwaliteit van mijn eigen handelen met de PDCA-cyclus (Deming, 1986).

De onderzoeksmethoden leveren data op die ik heb geordend, geanalyseerd en geïnterpreteerd per deelvraag. De eindmeting van deelvraag 1 is door de maatregelen betreffende het coronavirus beïnvloed. Uit de verzamelde data blijkt dat het competentiegevoel van de leerkrachten op het gebied van vragen stellen na de focusgroepbijeenkomsten is toegenomen. Naast de toename binnen het begeleiden van het leerproces op het onderdeel vragen stellen is, tevens vooruitgang te zien op de algehele leerkrachtcompetenties bij het lesgeven aan begaafde leerlingen.

Op basis hiervan is de aanbeveling gegeven om binnen de onderzoeksschool bij het professionaliseren van leerkrachten meer gebruik te maken van focusgroepen met de structuur van het GROW-model.

1. INLEIDING

In deze inleiding worden de aanleiding, de context en het doel van het praktijkgericht onderzoek toegelicht.

1.1 AANLEIDING

“Alle leerlingen verdienen passend onderwijs met passende begeleiding.” Dit is het uitgangspunt van mijn visie over inclusie, waarbij ik voortdurend op zoek blijf naar de balans tussen wat wenselijk en haalbaar is (Pameijer, Van Beukering, & De Lange, 2009) (Van Gerven, 2014).

De Salamanca Verklaring van de UNESCO verklaart dat ieder kind met specifieke onderwijsbehoeften toegelaten dient te worden op een reguliere school en daar de nodige ondersteuning geboden krijgt (Den Otter, 2009). De onderzoeksschool streeft naar passend onderwijsaanbod in de eigen groep. Momenteel wordt de meer- en hoogbegaafde leerling (MHB-leerling) begeleiding geboden in de peergroep (Van Gerven, 2019) genaamd de Kweekvijver. Het is namelijk nog niet haalbaar om het onderwijsaanbod en de begeleiding in de reguliere klas voldoende op de leerling af te stemmen.

Om dit streven te bereiken is door de directie gevraagd om mijn kennis over begaafdheid te delen met de collega's. Zij hebben mij initieel mandaat gegeven (Cauffman & Van Dijk, 2011). Dit betekent dat ik toestemming heb om het huidige onderwijs aan begaafde leerlingen onder de loep te nemen en vanuit die informatie mijn kennis in te zetten om tot onderwijsvernieuwingen te komen. Ik vind het belangrijk dat ik tevens circulair mandaat krijg van mijn collega's. Zij accepteren hiermee mijn rol als coach/begeleider en nemen actief deel aan mijn onderzoek. Samen met mijn collega's ga ik op zoek naar een aanpak waarbij zoveel mogelijk leerlingen in hun eigen groep een passend onderwijsaanbod krijgen.

1.2 CONTEXT

Het onderzoek, waarin de begeleiding van begaafde leerlingen het onderwerp is, vindt plaats op een reguliere basisschool met ongeveer vijfhonderd leerlingen. Het team bestaat uit 25 leerkrachten, een teamcoördinator, een intern begeleider, een remedial teacher, een onderwijsassistent en een directeur.

Momenteel ben ik als leerkracht werkzaam in groep 7 en in het peergroeponderwijs (SLO, 2020) voor MHB-leerlingen van groep 4 t/m 8. Mijn onderzoek vindt op schoolniveau plaats vanuit mijn rol als specialist hoogbegaafdheid. De school heeft reeds een beleidsplan Meer- en hoogbegaafdheid. In de Kweekvijver wordt gewerkt met projecten die aansluiten bij de interesses van de MHB-leerlingen. Tijdens de projecten wordt het creatief denken gestimuleerd en worden presentatievormen gekozen waarbij creativiteit gestimuleerd wordt. De ouders en leerkrachten worden geïnformeerd over de activiteiten in de Kweekvijver. Groepsleerkrachten geven in evaluatiemomenten over de leerlingen van de Kweekvijver aan, dat zij graag meer kennis zouden hebben over de begeleiding van deze leerlingen binnen hun klas.

In het schooljaar 2018-2019 heeft een tevredenheidsonderzoek plaatsgevonden onder alle leerkrachten van de school. Hieruit kwam naar voren dat ten opzichte van het vorige tevredenheidsonderzoek een negatieve verschuiving is waar te nemen wat betreft de ondersteuning aan zowel de meerbegaafde als de minderbegaafde leerlingen. Om deze gegevens te duiden is er input gevraagd van de leerkrachten. Hieruit bleek dat leerkrachten de ondersteuning aan meerbegaafde leerlingen in de vorm van verrijking te leerkrachtgestuurd vinden. Zij vinden dat er meer autonomie en

verantwoordelijkheid oftewel eigenaarschap (Verbeeck, 2010) bij de leerling moet liggen. Daarnaast geven leerkrachten aan dat er te weinig wordt ingespeeld op de behoeften in de begeleiding van de MHB-leerlingen in de klas.

Bovendien heeft het bovenschools-ontwikkelteam 'Meer- en hoogbegaafdheid' op alle scholen binnen de stichting een nul-meting (bijlage 1) uitgevoerd om het onderwijs aan deze doelgroep in kaart te brengen. Het eerste ontwikkelpunt waar de school aandacht aan wil schenken is een passend onderwijsaanbod vormgeven in de eigen klas met passende begeleiding. Aan de hand van de bevindingen uit de nul-meting is er op 21 oktober 2019 een stichtingsbrede scholing uitgevoerd.

In het schoolkoersplan staat voor 2019-2020 op de planning om aandacht te besteden aan het begeleiden van leerlingen bij het stellen van en werken aan leerdoelen en een teamscholing over coaching bij onderzoeksvragen van leerlingen. Deze onderwerpen sluiten aan bij mijn interesse en dit onderzoek, waardoor ik de rol van teacher leader (Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019) op mij zal nemen.

Uit het tevredenheidsonderzoek, de nulmeting, het schoolkoersplan en de evaluatiegesprekken blijkt dat mijn onderzoek relevant is voor de beroepspraktijk.

1.3 DOEL VAN HET ONDERZOEK

Het doel van het uitvoeren van dit PGO is om met kennisuitwisseling mijn beroepspraktijk te innoveren (Carr & Kemmis, 1986). Door het volgen van de modules begaafdheid en het werken in de Kweekvijver is mijn kennis op dit gebied ontwikkeld. Deze kennis wil ik graag delen met collega's, omdat ik uit gesprekken opmaak dat nog niet alle groepsleerkrachten zich competent genoeg voelen om de MHB-leerlingen de benodigde begeleiding in de klas te bieden.

Voor het goed slagen van passend onderwijs is het belangrijk dat de leerkrachten zich competent voelen in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Smeets, Edoux, Regtvoort, Felix, & Mol-Lous, 2015). Op het moment dat de leerkracht zich competent voelt en betrokken is, kan een verandering tot stand komen (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Ik heb onderzocht op welke wijze ik als hoogbegaafdheidsspecialist mijn kennis kan delen met collega's om hun competentiegevoel te versterken. Eerder heb ik bij nieuwe ontwikkelingen collega's begeleid bij implementatieprocessen met andere inhoud. Dit geeft mij veel energie en ik wil mij graag verder ontwikkelen in de rol van begeleider/coach.

In hoofdstuk 2 ga ik in op de theorie die aansluit bij mijn onderzoek.

2. THEORETISCH KADER EN ONDERZOEKSVRAAG

In dit hoofdstuk beschrijf ik de theorie die de basis vormt van mijn praktijkgericht onderzoek. De theorie is gericht op kennisontwikkeling en de competenties van de leerkrachten. De begeleiding van MHB-leerlingen staat centraal. Om de kennis en vaardigheden van de leerkrachten op dit gebied verder te ontwikkelen zijn er verschillende coachingsbenaderingen mogelijk. Mijn coachingsvaardigheden hebben tevens effect op de resultaten van het onderzoek en worden daarom meegenomen in het onderzoek. Daarnaast beschrijf ik literatuur gekoppeld aan het borgen van de kennis en vaardigheden en het proces wat daaraan voorafgaat. Tot slot kies ik de kernbegrippen uit het theoretisch kader om te komen tot een passende onderzoeksvraag.

2.1 LEERKRACHTCOMPETENTIES BIJ HET LESGEVEN AAN MHB-LEERLINGEN

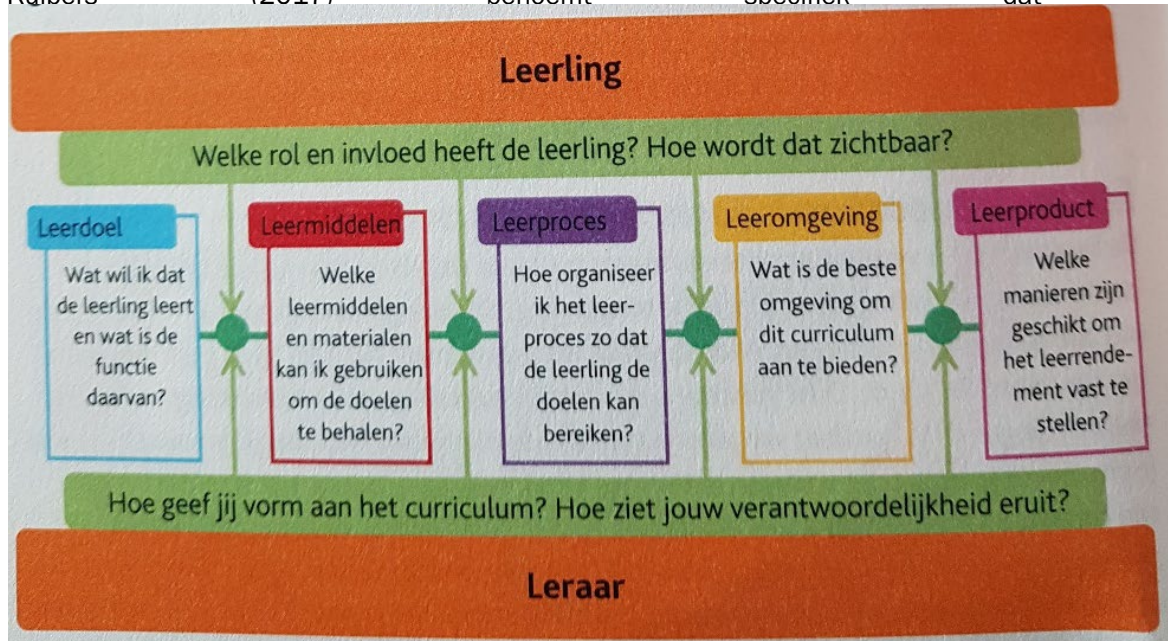
Sinds de invoering van passend onderwijs (Rijksoverheid, 2012) staat de leerbehoefte van de leerling centraal bij de vormgeving van het onderwijsaanbod en de begeleiding. Internationale studies hebben aangetoond dat leerlingen behoefte hebben aan leerkrachten die goed communiceren, effectieve instructie geven, effectieve begeleiding geven en het klassenmanagement op orde hebben (Bakx, De Boer, Van den Brand, & Van Houtert, 2016). In Nederland is goed leraarschap gebaseerd op de drie concepten: vakdidactiek, vakinhoud en pedagogiek.

Van Gerven en Hoogenberg-Engbers (2012) schrijven dat de belangrijkste randvoorwaarde voor goed onderwijs nieuwsgierigheid is. De leerkracht is nieuwsgierig welke begeleidingsbehoeften leerlingen hebben en hoe hij daarop in kan spelen. Door deze kennis is de leerkracht in staat leerlingen nieuwsgierig te maken en te zorgen dat zij vragen gaan stellen.

Voor het onderwijs aan MHB-leerlingen hebben zij de volgende 7 competenties omschreven:

1. De leerkracht begrijpt hoe de ontwikkeling van MHB-leerlingen verloopt.
2. De leerkracht ziet, begrijpt en reageert passend op de onderwijsbehoeften van de MHB-leerling.
3. De leerkracht weet welke interventies er mogelijk zijn op het gebied van leertijd.
4. De leerkracht weet welke interventies er mogelijk zijn op het gebied van leerinhoud.
5. De leerkracht geeft les vanuit een integrerende didactiek, waardoor er interventies plaatsvinden op het gebied van leergedrag en leerlingen mede-eigenaar worden van hun leerproces.
6. De leerkracht houdt rekening met de behoeften van MHB-leerlingen op sociaal-emotioneel gebied.
7. De leerkracht signaleert MHB-leerlingen die daarnaast een leer- of ontwikkelingsstoornis hebben en past de begeleiding hierop aan.

Van deze leerkrachtcompetenties (Van Gerven & Hoogenberg-Engbers, 2012) zie ik dat de integrerende didactiek plaatsvindt in de Kweekvijver en tijdens de 4x Wijzer lessen. Deze competentie is het minst ontwikkeld binnen de school. De andere competenties zijn allemaal in ontwikkeling bij alle leerkrachten, waarbij er onderlinge verschillen tussen individuele leerkrachten aanwezig zijn.



HB-leerlingen behoeften hebben aan een leerkracht die professionaliteit toont op het gebied van inclusie en het leerproces centraal zet in plaats van het eindproduct. De belangrijkste competenties van een goede leerkracht zijn volgens MHB-leerlingen: luistert naar mij, is eerlijk, geeft duidelijk aan wat we gaan doen, zorgt dat ik mij prettig voel, begrijpt mij en geeft mij moeilijke opdrachten (Bakx, De Boer, Van den Brand, & Van Houtert, 2016).

Van Gerven (2014) gaat uit van het model 'Broodje leren', waarbij pedagogische en didactische componenten het beleg van het broodje vormen. Als al deze componenten aanwezig zijn, draagt dit bij aan een evenwichtige ontwikkeling van de leerling met een zo hoog mogelijk welbevinden. Daarbij is het goed om te beseffen dat onderwijs tweerichtingsverkeer is, wat betekent dat zowel de leraar als de leerling een rol hebben.

Figuur 2 'Broodje Leren' (Van Gerven, Knapzak Praktijkguiden Uitdagend Onderwijs, 2014)

In de volgende paragraaf zal ik de begeleiding voor MHB-leerlingen aan de hand van het 'Broodje leren' bespreken en analyseren.

2.2 BEGELEIDEN VAN MHB-LEERLINGEN

Elke leerling heeft behoefte aan relatie, competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2000). Door *voicing* (Den Otter, 2015) (Kienhuis, 2008) toe te passen krijgt de leerkracht meer inzicht in wat de leerling weet en kan. Deze gesprekken zorgen ervoor dat de leerkracht beter kan voortborduren op de al beheerste competenties en de relatie versterkt. Vervolgens kan de leerkracht ook vragen wat de leerling wil leren, waardoor deze autonomie ervaart. Het gesprek tussen de leerkracht en de leerling over het beleg van het 'Broodje' (Van Gerven, 2014) is essentieel om tot passend onderwijs te komen.

2.2.1 LEERDOEL EN LEERPRODUCT

Van Gerven (2014) stelt dat voor MHB-leerlingen de kerndoelen van het onderwijs vaak makkelijk te behalen zijn. De kerntaak van het onderwijs is om leerlingen voor te bereiden op de toekomst waarvan men nog niet weet hoe die eruit zal gaan zien. Dit betekent dat leerlingen vaardigheden nodig hebben om in de toekomst kennis te ontwikkelen die nu nog onbekend is.

De werkgroep MHB-onderwijs van de onderzoeksschool heeft na literatuuronderzoek en het uitproberen van verschillende formats ervoor gekozen om, naast de kerndoelen, doelen te formuleren op het gebied van executieve vaardigheden en op de drie domeinen: leren leren, leren denken en leren leven (SLO Informatiepunt Onderwijs Talentontwikkeling, 2017). Hiermee wil de school verdieping in het onderwijsaanbod te creëren.

De accenten binnen deze doelen zullen variëren per leerling, omdat het van belang is dat het doel aansluit op de leerbehoefte van de leerling. Het doel dient besproken te zijn met de leerling en meetbaar te zijn (Bakx, De Boer, Van den Brand, & Van Houtert, 2016).

2.2.2 LEEROMGEVING

Afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de leerling wordt in eigen klas of in de Kweekvijver aan deze doelen gewerkt.

2.2.3 LEERMIDDELEN

Bij het maken van een plan op het gebied van compacten en verrijken (Van Gerven, 2011) voor een MHB-leerling is het belangrijk te realiseren hoeveel begeleiding de leerling nodig heeft en of dit haalbaar is voor de leerkracht. Om de begeleidingsbehoeften van de leerling in te schatten bij het maken van verrijkingstaken analyseert de leerkracht de begeleidingsbehoeften van de leerling bij reguliere leerstof en de ontwikkeling van executieve vaardigheden (Van Gerven, 2014). Echter ontwikkelen leerlingen hun executieve vaardigheden pas als het leerstofaanbod van het niveau is waarbij deze vaardigheden noodzakelijk zijn (Dawson & Guare, 2009). Het leerstofaanbod/ de verrijkingstaken moeten afgestemd worden op de leerling. Op de onderzoeksschool geef ik twee dagdelen per week les aan leerlingen waarbij de leerkracht niet voldoende tijd en/of kennis heeft om bij de begeleidingsbehoeften van de leerlingen aan te sluiten. Ik zoek voor deze leerlingen passende leermiddelen.

2.2.4 LEERPROCES

Volgens Termeer (2011) wordt het leerproces van de MHB-leerling gestimuleerd door open vragen te stellen, juiste eisen te stellen, te helpen bij het zoeken naar informatie op het juiste niveau, adequate studievoordigheden aan te leren, op hoog verbaal niveau in gesprek te gaan, abstracte en concrete concepten aan te geven, geavanceerde denkniveaus en probleemoplossende strategieën aan te bieden, creatief denken en historisch perspectief te integreren en presentaties en voorstellingen met de leerlingen te ontwikkelen.

Bij het maken van verrijkingstaken in de klas dient de leerling vragen over opdrachten te kunnen stellen, maar de mate van instructie en zelfstandig werken dient afgestemd te zijn op de groep. *Voicing* (Den Otter, 2015), in gesprek gaan met de leerling (Kienhuis, 2008), is essentieel bij de evaluatie van het werk met de leerling. De leerkracht vraagt of het is gelukt om de afgesproken hoeveelheid werk te maken en hoe het komt dat het wel/niet is gelukt. Daarna bedenkt de leerling hoeveel werk hij komende week kan maken en geeft de leerkracht de beschikbare tijd aan. Er worden afspraken gemaakt wat de leerling moet doen als hij het werk niet begrijpt. De leerling werkt in de klas aan de taken, zodat de leerkracht het proces kan volgen (Bakx, De Boer, Van den Brand, & Van Houtert, 2016).

Schrover (2015) heeft een vuistregel opgesteld om te bepalen of een verrijksopdracht geschikt is voor de leerling. Hiervoor moet de leerling de volgende vragen kunnen beantwoorden:

- Wat ben je aan het leren nu? (kennis, begrip en vaardigheden)
- Wat heb je daaraan? (buiten de klas → transfer)
- Wat lukt je al goed? Wat nog niet? Hoe is het voor jou om deze opdracht te doen? (zelfevaluatie en welbevinden)

Om het geleerde te kunnen toepassen op andere momenten dient de doelstelling van de verrijksopdracht bij de start gedeeld te worden met de MHB-leerlingen. Door de transfer worden leerlingen zelfstandiger en krijgen meer zelfinzicht (Schrover, 2015).

Het is essentieel dat de leerkracht krachtige vragen stelt aan de leerling om tot een verdiepende verwerking te komen van de taak. Door deze vragen worden er nieuwe verbindingen aangelegd in de hersenen en wordt de informatie beter onthouden, het denken wordt zo naar een hoger niveau gebracht (Van Hulten, 2017). Het gesprek wordt door de leerkracht veilig gestart met een gesloten vraag die de nieuwsgierigheid en betrokkenheid verhoogt. Daarna is het mogelijk om een compliment vragend te stellen (Hoe is het jou gelukt om..?), waarna er door luisteren en doorvragen een dialoog tot stand komt.

De vragen van Schrover (2015) en Van Hulten (2017) heb ik tijdens het onderzoek gebruikt om de dialoog aan te gaan met leerkrachten binnen de focusgroep. Deze vragen kunnen de leerkrachten na deze dialoog toepassen in hun eigen beroepspraktijk tijdens het begeleiden van MHB-leerlingen.

2.2.5 'BROODJE LEREN' OP DE ONDERZOEKSSCHOOL

In dit onderzoek richt ik mij specifiek op passende begeleiding van de leerkracht. Hattie (2013) geeft aan dat de volgende factoren hierop van invloed zijn: uitdagende doelen stellen, kwaliteit van lesgeven, relatie leerkracht-leerling, feedback geven, leerlingen zaken laten verwoorden en metacognitieve strategieën.

De omstandigheden veranderden gedurende het onderzoek door de maatregelen betreffende het coronavirus. De leerlingen van de onderzoeksschool kregen afstandsonderwijs. Om leerkrachten en ouders te ondersteunen bij het vormgeven van het afstandsonderwijs heeft Hattie (2020) 4 tips beschreven.

1. Maak thuis leren leuk en uitdagend. Leer ze een aantal basisprincipes, zodat ze later sneller toegang hebben tot dieper leren.
2. Sluit aan bij hun interesses en laat ze samenwerken.
3. Laat zien dat ook jij moeite hebt om te leren, dat falen en fouten kansen zijn om te leren.
4. Bespreek aan het einde van de dag niet wat gedaan is (het product) maar wanneer er een AHA-moment was (het proces).

Deze tips sluiten aan bij de begeleidingsbehoeften van begaafde leerlingen die Termeer (2011) aangeeft.

Om te bepalen welke factor de grootste invloed heeft binnen de school heb ik een vooronderzoek (hoofdstuk 3.1) uitgevoerd. Hieruit is gebleken dat op de onderzoeksschool binnen de begeleiding van MHB-leerlingen vooral het gebied leerproces meer aandacht nodig heeft. Binnen het leerproces kwam specifiek het vragen stellen bij het begeleiden van verrijksopdrachten naar voren.

2.3 COACHINGSBENADERINGEN

Coachen is voor mij de ander helpen om inzicht te krijgen in eigen handelen en gedachten en vanuit dat inzicht een eerste stap te zetten richting het gewenste doel. Hierbij ligt het eigenaarschap bij de coachee. Van der Vorst (2011) voegt hier nog aan toe dat er verschillende coachingstechnieken gebruikt kunnen worden en dat de zelfgekozen doelen op het gebied van werk en leven op eigen kracht bereikt worden.

Een effectieve coach heeft het mandaat (Cauffman & Van Dijk, 2011) van de coachee. Zeven leerkrachten geven mij circulair mandaat na mijn presentatie over mijn onderzoek en geven aan deel te willen nemen als respondenten aan mijn onderzoek.

Vanuit de theorie heb ik kennisgemaakt met verschillende coachingsbenaderingen. In dit hoofdstuk bekijk ik welke benadering bij mij en de situatie past. Ik ben iemand die net als Bannink (2006) denkt in oplossingen in plaats van in problemen. Bij een negatieve ervaring sta ik kort stil bij wat er mis ging, waarna ik snel probeer te anticiperen op de situatie. Wat zijn de mogelijkheden binnen het individueel of groepsgewijs coachen? Als ik deze werkwijze toepas, richt ik mij dan op de kennis en vaardigheden of op de houding en drijfveren van de coachee die zich onder de waterlijn bevinden (Lingsma & Scholten, 2001)?

Lingsma en Scholten (2001) bespreken zes stappen waarbinnen de competenties van de coachee zich kunnen ontwikkelen. Zij hebben een stappenmodel voor een competentiegesprek geschreven gebaseerd op verschillende methoden.

Het GROW-model (Whitmore, 2000) spreekt mij aan, omdat het duidelijk afgebakende stappen heeft. Het doel is om iemands potentiële kwaliteiten vrij te maken, zodat hij zo goed mogelijk presteert.

- *Goal*: het bepalen van het doel → op welk gebied voel je je competent?
- *Reality*: hoe gaat het nu?
- *Options*: welke handelingsalternatieven zijn er mogelijk?
- *Will*: hoe gemotiveerd is de coachee om te werken aan het doel? Wat heb je nodig om het doel te bereiken?

De Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) bakent de stappen ook af, maar laat het na het contact leggen vrij in welke volgorde de stappen doorlopen worden. Ik vind de stappen contact leggen en context verhelderen vanzelfsprekend, omdat ik elk gesprek hiermee start. Overigens bepalen deze stappen wel in grote mate het succes van het coachtraject, omdat in deze stappen de verbinding wordt gelegd. Bij gesprekken waarbij het onderwerp nog onduidelijk is, vind ik het prettig om het stellen van een doel pas na het schalen binnen de differentiatiestap te bevragen. Terwijl het doelen stellen bij doelgerichte gesprekken vaak meteen ter sprake komt.

Ik vind het positief dat de Zevenstappendans complimenten geven apart benoemt, omdat ik heb ervaren dat complimenten een positief effect op het gesprek hebben. Complimenten zijn wat mij betreft een aandachtspunt voor de coach, maar ik merk dat als ik hier te bewust mee bezig ben ik mijn authenticiteit verlies en de complimenten minder gemeend over komen.

Oplossingsgericht coachen heeft overeenkomsten met de Zevenstappendans, maar behandelt explicieter de wondervraag (Bannink, 2006).

Al deze coachingsbenaderingen stimuleren de reflectieve houding van de coachee.

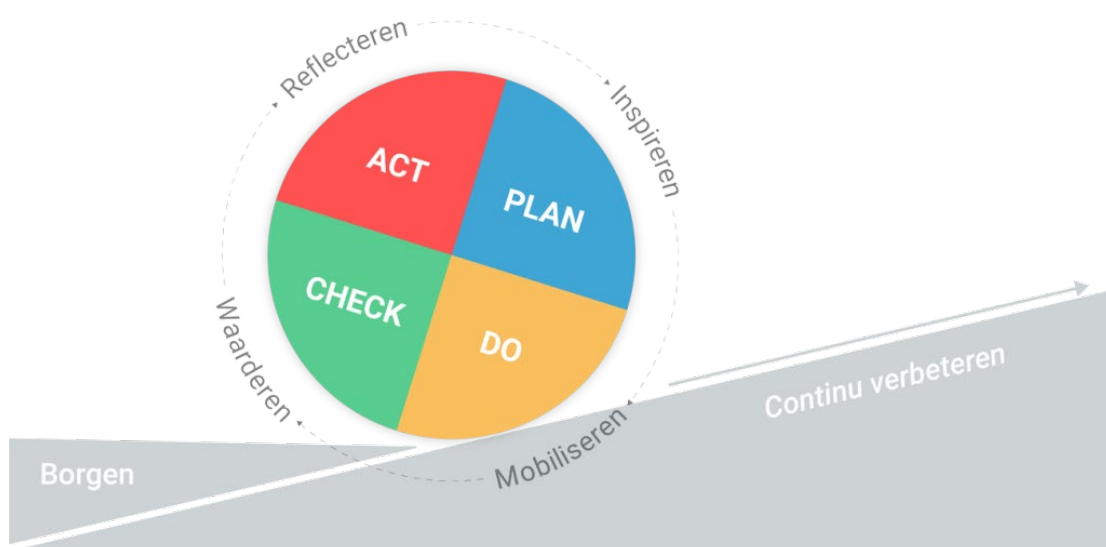
2.4 COACHINGSVAARDIGHEDEN

Binnen dit praktijkgericht onderzoek neem ik de rol van coach op mij. Deze rol heb ik niet eerder bewust gekozen. De vraag is of ik deze coachingsvaardigheden bezit en hoe ik deze kan ontwikkelen. Whitmore (2000) stelt dat de belangrijkste vaardigheid van een coach is om in het begeleidingsproces het bewustzijn en de verantwoordelijkheid van de gecoachte persoon te vergroten door het stellen van vragen. Lingsma & Scholten (2001) schrijven dat een competente coach binnen de context ziet of merkt wat nodig is en bereid is om met datgene aan de slag te gaan waar de coachee behoefte aan heeft. Om mijn beginsituatie te bepalen, doe ik een vooronderzoek naar mijn coachingsvaardigheden(bijlage 7).

2.5 AFSPRAKEN EN ROUTINES VASTLEGGEN IN HET BELEIDSPLAN

Op de onderzoeksschool is een beleidsplan Meer en hoogbegaafdheid opgesteld. De bevindingen uit dit onderzoek zorgen er voor dat een aanvulling of verandering van het beleidsplan wenselijk is. De leerkracht doet er toe (Pameijer, Van Beukering, & De Lange, 2009). In het onderwijs aan meer en hoogbegaafde leerlingen zijn de vaardigheden van de leerkracht essentieel. Nieuwe leerkrachten dienen op de hoogte te worden gesteld van de afspraken en routines in het beleidsplan. Door in vergaderingen structureel het punt leerlingbegeleiding te laten terugkomen blijft er aandacht voor *good practice* en wordt een implementatiedip voorkomen.

Om het onderzoek zorgvuldig uit te voeren, doorloop ik tijdens elke activiteit de PCDA-cyclus (Deming, 1986), waarbij ik reflecteer op mijn plan, mijn handelen en de resultaten. De resultaten koppel ik terug naar mijn *critical friends* en de respondenten en worden geborgd. Vanuit deze bevindingen ontwikkel ik een nieuw plan, waarna ik de volgende cyclus doorloop en verder ga met innoveren.



Figuur 5 PCDA- cyclus opgehaald op 14 april 2020 van <https://www.pdcacyclus.nl/verbetermethoden/plan-do-check-act/>

2.5 ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

Uit de inhoud van hoofdstuk 1 en 2 haal ik de volgende kernbegrippen:

- Leerkrachtcompetenties
- Begeleidingsbehoeften MHB-leerlingen
- Leerproces: vragen stellen bij het begeleiden van verrijkingstaken
- Coachingsbenadering
- Coachingsvaardigheden
- PCDA-cyclus

De leerkrachtcompetentie die centraal staat in dit onderzoek valt binnen het gebied leerproces: vragen stellen aan MHB-leerlingen. Ik heb geëxperimenteerd met verschillende coachingsbenaderingen en gekozen voor het GROW-model, omdat het doel van de leerkrachten duidelijk is en ik dit model overzichtelijk vind.

Onderzoeksvraag:

Wat is het effect van mijn begeleiding aan de hand van het GROW-model op het competentiegevoel van leerkrachten op het gebied van vragen stellen aan begaafde leerlingen in de klas?

Deelvragen:

1. Op welke manier sluiten de vragen van leerkrachten aan op de begeleidingsbehoeften van de MHB-leerling?
2. Welke invloed heeft het werken met het GROW-model op het competentiegevoel van de leerkrachten?
3. Over welke vaardigheden dien ik te beschikken om leerkrachten te professionaliseren op het gebied van begaafdheid?

3. ONDERZOEKSSTRATEGIE EN METHODEN

In dit hoofdstuk verantwoord ik mijn keuze voor de onderzoeksstrategie en de onderzoeksmethodes. Vervolgens benoem ik hoe ik de kwaliteit heb gewaarborgd en daarbij rekening heb gehouden met de ethische aspecten.

3.1 ONDERZOEKSPARADIGMA EN STRATEGIEKEUZE

In de wetenschap zijn er verschillende onderzoeksparadigma's (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Binnen dit onderzoek geldt de kritisch-emancipatorische theorie, omdat ik mij ga richten op verbetering en vernieuwing van de bestaande praktijksituatie. Ik maak als onderzoeker deel uit van onderzoek, omdat ik naast mijn rol als hoogbegaafdheidsspecialist leerkracht ben van groep 7. Bij de kritisch-emancipatorische theorie past de onderzoeksstrategie 'Actieonderzoek' (Van Swet & Munneke, 2017). Het actieonderzoek is cyclisch en ik zal volgens het model van Schuman (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) de stappen doorlopen. Een actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel bestaat uit mijn literatuuronderzoek, wat de fundering vormt voor mijn eigen kennis en vaardigheden en het reflecteren op de kwaliteit van mijn eigen handelen met de PDCA-cyclus (Deming, 1986). In het handelingsdeel gebruik ik als aanpak het GROW-model (Whitmore, 2000). Hiermee wil ik het competentiegevoel van leerkrachten op het gebied van vragen stellen aan begaafde leerlingen in de klas vergroten. Binnen het actieonderzoek wil ik dus niet alleen mijn kennis over begaafdheid overdragen. Ik wil samen met mijn collega's vanuit de theorie ons handelen veranderen. Dit noemt men participatief actieonderzoek (Migchelbrink, 2016).

In de aanleiding komt een handelingsverlegenheid naar voren. Om precies te duiden waar de pijnpunten liggen is er een vooronderzoek uitgevoerd. Tijdens het vooronderzoek heb ik de eerste cyclus van het model van Schuman doorlopen.

1. Formuleren van het probleem

In hoofdstuk 1 staat de aanleiding van het onderzoek.

2. Data verzamelen

Om mijn onderzoeksterrein te bepalen heb ik een vragenlijst (bijlage 2) laten invullen door de leerkrachten. Zo heb ik een beeld gekregen van de beginsituatie betreffende het competentiegevoel van de leerkrachten bij het geven van onderwijs aan meer en hoogbegaafde leerlingen.

3. Analyse van data

Ik heb de verkregen data geanalyseerd per vraag en gebundeld voor groep 1-2-3, groep 4-5-6 en groep 7-8. Hieruit kwamen specifieke vragen opvallend naar voren, maar kon ik nog geen algemene conclusie trekken. Daarom heb ik ook de resultaten per gebied bekeken en daarna de gebieden en groepen gecombineerd (bijlage 3).

Grafiek 1 Competentiegevoel leerkrachten groep 1-8 september 2019

4. Beoordelen van data

Aan het einde van vragenlijst heb ik gevraagd of leerkrachten begeleiding wensen en op welke gebied. Leerkrachten gaven aan dat ze op het gebied leerstof en leerkracht graag meer expertise zouden willen. Uit de vragenlijsten blijkt dat de 4 leerkrachten zich een beginner, 10 een verkenner en 6 een gevorderde voelen op de vraag : 'Ik weet welke vragen ik moet stellen tijdens het begeleiden van verrijkingstaken.' Deze vraag scoort het laagste binnen de vragen op gebied leerkracht.

5. Actieplan

Door het delen van de data uit de vragenlijsten met de directie creëer ik bewustwording. De directie accepteert, herkent en begrijpt de data (Lingsma & Scholten, 2001) en komt hierdoor in actie.

6. Verbeteracties

Er wordt een stichtingsbrede basistraining MHB-onderwijs georganiseerd. Dit zorgt bij de leerkrachten voor bewustwording, acceptatie, herkenning en begrip.

7. Resultaat

Ik geef een presentatie (bijlage 3) aan het team met de data vanuit de vragenlijst. Uit de data blijkt welk onderdeel van de begeleiding aan MHB-leerlingen de prioriteit krijgt van de leerkrachten. Tevens meet ik het effect van de stichtingsbrede scholing door de vragenlijst nogmaals te laten invullen. Uit deze data concludeer ik dat de scholing kennis heeft opgeleverd op het gebied van leerlingen signaleren, de leerstof aanpassen en uit het gebied leerkracht het belang van instructie bij verrijkingstaken. Leerkrachten geven aan dat ze deze kennis nu hebben, maar het lastig vinden om deze in te zetten in de praktijk. Vanuit deze bevindingen start ik het daadwerkelijke onderzoek met de volgende cyclus van het model van Schuman (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

3.2 ONDERZOEKSMETHODEN

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is gezocht naar passende onderzoeksmethoden. In dit hoofdstuk verantwoord ik mijn keuzes.

3.2.1 VRAGENLIJSTEN

In het handelingsdeel van dit actieonderzoek zijn vragenlijsten (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) gebruikt, waarin soortgelijke vragen zijn gesteld aan leerkrachten, leerlingen en ouders. Dit heb ik gedaan om het perspectief van de leerling, de leerkracht en de ouder in beeld te krijgen. Deze vragenlijsten zijn effectief, omdat ze veel informatie geven, de deelnemers weinig tijd kosten en veranderingen duidelijk in beeld brengen.

De vragenlijsten bestaan uit open, gesloten en schaalvragen (bijlage 2, 6 en 7). De schaalvragen zijn gebaseerd op de Likertschaal en op de theorie over oplossingsgerichte schaalvragen (Visser, 2009). Op de Likertschaal heb ik een 4- en 6-puntschaal gebruikt, omdat deze geen middelste categorie heeft, waardoor de persoon die de vragenlijst invult een keuze moet maken. Een neutraal antwoord geven, is niet mogelijk maar er kan wel nuance gemaakt worden. Het construeren van een uitgebreide schaal levert eenduidiger en betrouwbaarder antwoord. Daarnaast heb ik oplossingsgerichte schaalvragen (0-9) toegepast, omdat ik het prettig vind het probleem positief in te steken en mensen te begeleiden naar een verandering (Visser, 2009). Dit was voor mij tevens de reden om voor het kritisch-emancipatorische paradigma te kiezen. Voor de start en eindmeting gebruik ik soortgelijke vragenlijsten voor ouders, leerlingen en leerkrachten, waardoor het mogelijk is de data te vergelijken en de opbrengst in beeld te brengen.

3.2.2 FOCUSGROEP

Met een participatief actieonderzoek stimuleer ik een actieve deelname. Om de leerkrachten eigenaarschap te geven, maak ik gebruik van de onderzoeksmethode focusgroep. Vanuit sociaal-constructivistisch perspectief zet ik de focusgroep in, passend bij mijn onderzoeksparadigma. De deelnemers hebben eenzelfde hulpvraag. Zij gaan in interactie met elkaar en mij als moderator, waardoor er een uitwisseling van ervaringen plaatsvindt. Gezamenlijk gaan wij op zoek naar mogelijkheden, waardoor synergie ontstaat (Covey, 2002). In de focusgroep is er de mogelijkheid om individuele inzichten en ervaringen betreffende mijn onderzoeksvraag in beeld te krijgen (bijlage 8).

Binnen de focusgroep maak ik gebruik van een semigestructureerd interview, omdat dit meer diepgang geeft aan het onderzoek. Dit geeft mij meer zicht op de motivatie, attitude en mening van de leerkrachten (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Zo kan ik beter op de behoeften van de leerkrachten aansluiten. Tevens krijg ik meer inzicht in hun competentiegevoel en komen de behoeften van de leerlingen die bij mij in de groep voor MHB-onderwijs zitten ter sprake.

3.2.3 INDIVIDUEEL INTERVIEW

Om de antwoorden van de vragenlijsten van de leerlingen beter te kunnen duiden, ga ik met een aantal leerlingen een gesprek aan. In een interviewsetting vraag ik toelichting op hun antwoorden, zodat ik de persoonlijke context van de leerling beter begrijp.

De Intern Begeleider en directeur interview ik over hun beeld van het onderwijs aan begaafde leerlingen in hun eigen klas, de competenties van de leerkrachten om deze leerlingen te begeleiden (handelingsdeel) en over mijn functioneren als hoogbegaafdheidsspecialist (onderzoeksdeel). De Intern

Begeleider heeft een duidelijke eigen mening en beleving betreffende dit onderwerp aangezien zij ook hoogbegaafdheidsspecialist is (Van Swet & Munneke, 2017).

3.2.4 LOGBOEK

Binnen het onderzoeksdeel heb ik via de PCDA-cyclus (Deming, 1986) gereflecteerd op mijn handelen en de activiteiten, de leerkrachten binnen de focusgroep om feedback gevraagd op en de Intern Begeleider en directeur geïnterviewd. De vervolgactiviteiten heb ik na elke cyclus aangepast. Ik gebruik een logboek om mijn activiteiten te ordenen en te plannen (bijlage 11). Ik heb de procedure beschreven om een overzicht van alle onderzoeksmethoden en respondenten te hebben (bijlage 4).

3.3 KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

Om de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen is er rekening gehouden met triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethische aspecten.

3.3.1 TRIANGULATIE

Dit onderzoek voldoet aan theorietriangulatie (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) aangezien er in hoofdstuk 2 verschillende denkwijzen zijn besproken over de begeleiding van begaafde leerlingen en de leerkrachtcompetentie die van belang zijn bij het onderwijs aan deze leerlingen. Vragenlijsten, focusgroepen en interviews zijn als onderzoeksmethoden gebruikt bij het verkrijgen van data over hetzelfde onderwerp. Dit is bronnentriangulatie. Voor de kwantitatieve metingen zijn vragenlijsten gebruikt en voor de kwalitatieve metingen is het interview gebruikt. In de focusgroep zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve metingen gedaan door het stellen van schaalvragen, open en gesloten vragen. De metingen zijn betrouwbaar doordat het perspectief van de leerkrachten, de leerlingen, de ouders, de Intern Begeleider, de directeur en de onderzoeker meegenomen is. Daardoor is er ook deelnemerstriangulatie.

3.3.2 VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

In elke stap in het onderzoek is eerst de directie van de school en daarna het team meegenomen. Hierdoor weten collega's wat er van ze verwacht wordt en welke acties ik als onderzoeker onderneem. Daarnaast rapporteer ik aan mijn *critical friends* (studiegenoten, studiebegeleider, werkplekbegeleider en collega's) de resultaten van mijn metingen en helpen zij mij om te zorgen dat de verwerking navolgbaar is in mijn stukken. Metingen bereid ik voor door de vragenlijsten, de opzet van de focusgroep en de interview-vragen eerst te testen en feedback te vragen aan mijn *critical friends*. Met deze onderzoeksmethode meet ik de gegevens die voor een antwoord op mijn onderzoeksvraag en deelvragen zorgen. De validiteit borg ik door te blijven reflecteren op het onderzoeksproces door middel van een logboek. Deze reflecties deel ik met mijn *critical friends*.

3.3.3 ETHIEK

Bij dit onderzoek zijn leerkrachten, leerlingen, ouders, de Intern Begeleider en de directeur betrokken. Alle betrokken hadden de keuze om mee te doen. Niet alle metingen hebben daarom het maximale aantal data. Bij sommige vragen is de keuze gemaakt om niet te antwoorden. Bij de focusgroep is het van belang een veilig klimaat te creëren waarbij men zijn mening geeft en zich openstelt voor nieuwe ideeën (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Vooraf heb ik duidelijk de te doorlopen stappen aangegeven, verwachtingen gepeild en vragen beantwoord. Alle resultaten zullen anoniem

verwerkt worden en de geluidsopnames van de focusgroepen en de interviews zullen na afloop vernietigd worden.

4. DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, heb ik de data geanalyseerd die uit de vragenlijsten, de focusgroepen en de interviews naar voren zijn gekomen. Ik heb de informatie per deelvraag geordend. Per deelvraag bespreek ik in het handelingsdeel de situatie bij de start van mijn onderzoek en meet ik het effect van de acties die ondernomen zijn om verandering tot stand te brengen. Daarnaast reflecteer ik in het onderzoeksdeel bewust op mijn keuzes en handelen in het onderzoek.

De gegevens uit de verschillende vragenlijst heb ik kwantitatief geanalyseerd (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) en verwerkt in grafieken om een duidelijk overzicht te bieden. De kwalitatieve data-analyse gebruik ik bij het verwerken van de data uit de focusgroepen, de interviews met de Intern Begeleider en directeur. De deductieve benadering heb ik gebruikt bij het beantwoorden van deelvraag 1, omdat ik hier vanuit de theorie heb gekeken welke vragen specifiek bij de leerlingen passen. De inductieve benadering heb ik gebruikt bij open vragen in de vragenlijst van de leerlingen, waarbij ik axiaal coderen heb toegepast door ongeveer gelijke begrippen te koppelen. Bij het interview met de Intern Begeleider en directeur heb ik open coderen toegepast (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

4.1 BEGELEIDINGSBEHOEFTE VAN DE MHB- LEERLING

In deze paragraaf staan de verzamelde data om de deelvraag: *‘Op welke manier sluiten de vragen van leerkrachten aan op de begeleidingsbehoeften van de MHB- leerling?’* te beantwoorden.

4.1.1 HANDELINGSDEEL

4.1.1.1 AANDACHT VAN DE LEERKRACHT VOOR DE LEERLING

Om te inventariseren hoe leerkrachten en leerlingen omgaan met vragen stellen over het verrijkingswerk van de Kweekvijver neem ik een vragenlijst af. Ik laat de vragenlijst invullen door leerkrachten, leerlingen en ouders. In de vragenlijst is het mogelijk om te antwoorden met ja (++) meer ja, dan nee (+) meer nee, dan ja (-) en nee (- -). De data van de schaalvragen van de leerlingen die les krijgen van een leerkracht uit de focusgroep resulteerden in grafiek 2 en 3. De overige data uit de vragenlijsten staan verwerkt in tabel 1 en bijlage 5. Het aantal respondenten (n) heb ik in de grafiek of tabel weergegeven. Het antwoord ja en meer ja, dan nee zie ik als een positief antwoord. Meer nee, dan ja en nee als een negatief antwoord.

Grafiek 2 Communicatie tussen leerling en leerkracht focusgroep november 2019

Grafiek 3 Communicatie tussen leerlingen en leerkracht focusgroep april 2020

In grafiek 2 en 3 zie ik bij de startmeting de hoogste score (68%, positief) op vraag 3. Bij de eindmeting is deze score gezakt naar 50%. Vraag 2 en 5 waar net als bij vraag 3 het initiatief bij de leerlingen ligt scoren bij de start- en eindmeting gelijkwaardig. Bij vraag 1 en 4 waarbij het initiatief bij de leerkracht ligt, zie ik grote verschillen. De leerkracht vraagt bij startmeting aan 47% van de kinderen wat de opdracht is en bij eindmeting bij 80%, een toename van 33%. Het vragen stellen door leerkracht is gestegen van 30% naar 50%.

De leerkrachten heb ik soortgelijke vragen als de leerlingen gesteld, zodat ik de verschillende perspectieven kan vergelijken. Ik heb de scores van de leerkrachten in de focusgroep vergeleken met de scores van hun eigen leerlingen uit de Kweekvijver en de ouders. De positieve data heb ik weergegeven in tabel 1.

Totale score van de antwoorden ja ++ en meer ja dan nee +	Leerkracht November 2019 n= 6	Leerling November 2019 n=19	Ouder November 2019 n=12	Leerkracht Maart 2020 n=6	Leerling April 2020 n=11	Ouder April 2020 n=12
1. Vraag je aan de leerlingen welke opdrachten hij moet doen voor de Kweekvijver?	80% (60%+ en 20% ++)	48%	x	80% (20% + en 60% ++)	80%	X
2. Vertelt de leerling uit zichzelf welke opdrachten hij moet doen voor de Kweekvijver?	0%	52%	x	20%	50%	X
3. Spreekt hij met jou af wanneer hij aan de opdrachten van de Kweekvijver werkt?	60%	66%	x	80%	50%	X
4. Stel jij vragen over de opdrachten van de Kweekvijver?	40%	30%	x	100%	50%	X
5. Vraagt hij jou om hulp bij opdrachten van de Kweekvijver?	0%	25%	x	0%	20%	X
6. Heb je genoeg tijd om de leerlingen te helpen bij de opdrachten van de Kweekvijver?	x	x	28%	x	50%	58%

Tabel 1 Communicatie tussen de leerlingen van de Kweekvijver en de leerkrachten uit de focusgroep

In tabel 1 is te zien dat 80% van de leerkrachten vraagt welke opdrachten de leerlingen moeten doen voor de Kweekvijver. Bij de leerlingen zie je een toename van 30% (48-78%) op dit gebied.

Daarnaast stellen de leerkrachten 60% meer vragen over het Kweekvijverwerk. Bij de data van de leerlingen zie ik een toename van 13%. In de focusgroep hebben leerkrachten verteld, dat zij al vragen stelden, maar niet specifiek op dit gebied. Leerlingen vragen vooral hulp aan elkaar, maar niet aan de leerkracht. Ze wachten met hun vragen tot ze weer naar de Kweekvijver komen.

4.1.1.2 SCHAALVRAAG LEERMIDDELEN

Om de deelvraag te onderzoeken is het van belang om te weten of de verrijkingsoopdrachten passen bij de interesses van de leerlingen. Pas als de opdrachten passend zijn, komen de begeleidingsbehoeften van de MHB-leerlingen naar voren. Ik heb een schaalvraag gesteld aan de leerlingen en de ouders om te bepalen of de opdrachten passen bij de leerlingen.

Hoe vind je de opdrachten voor de Kweekvijver? (aan de leerling) Hoe denkt u dat uw kind de opdrachten voor de Kweekvijver vindt? (aan de ouder)								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

De meeste leerlingen en ouders scoren de opdrachten met een 7 of hoger. De leerling met score 3 wil meer proefjes en heeft een hekel aan schriftelijke verwerking. De leerling die een 5 scoort is dezelfde leerling die een 5 scoort bij de ouders. Voor haar geeft het werk veel frustratie qua tijd en moeilijkheidsgraad.

4.1.1.3 BEGELEIDINGSBEHOEFTELEN VOLGENS LEERLINGEN EN OUDERS

Om de begeleidingsbehoeften in kaart te brengen heb ik in de vragenlijst van de leerlingen de volgende open vragen gesteld, gebaseerd op de vragen van Schrover (2015):

- Wat leer je van de opdrachten in de Kweekvijver?
- Waar kan je die kennis bij gebruiken?
- Wat gaat goed/niet goed bij het werken aan de opdrachten van de Kweekvijver in je eigen klas?

Aan ouders heb ik de vraag gesteld: Wat is de meerwaarde van de Kweekvijver voor uw kind?

De antwoorden van de leerlingen en ouders heb ik geclusterd en gekoppeld aan begrippen. Ik geef in tabel 2 aan hoeveel leerlingen en ouders antwoorden gaven die te maken hadden met deze begrippen. Bij de antwoorden van de leerlingen geef ik tevens aan of het goed gaat (positief) of dat ze hieraan nog moeten werken (negatief).

	Leerlingen November 2019 n=33		Leerlingen April 2020 n=14		Ouders November 2019 n=12	Ouders April 2020 N=5
	Positief	Negatief	Positief	Negatief		
Concentratie	1	4	4	4		
Netheid		1		4		
Aan afspraken houden	3	6		3		
Planning volgen	7	2	2	6	3	
Samenwerken	4	2	8			
Nieuwe kennis	19		2			
Werken met Chromebook	1	1				
Leren organiseren	3	1	1	1		
Zelfstandig werken	2		4		4	3
Flexibiliteit		1				
Brainstormen	1		3			
Hulp vragen		1	2		2	2
Uitdaging aangaan		1			8	1
Doorzetten	2				2	
Alles	8					
Leerplezier			1		6	
Andere werkvormen					4	

Tabel 2 Vaardigheden MHB-leerlingen

Als ik van tabel 2 de meting van november 2019 analyseer, blijkt uit de data dat leerlingen het waarderen dat ze in de Kweekvijver nieuwe kennis opdoen, samen een planning leren maken en die te volgen en te leren samenwerken. De hoogste negatieve score is op het gebied 'aan afspraken houden'. De antwoorden die ik heb gekoppeld aan dit begrip zijn: op tijd hun werk inleveren, verder gaan met de opdracht in hun eigen klas of thuis en onderlinge afspraken met hun groepje nakomen. Opvallend is dat 8 leerlingen alles positief scoren. Dit zijn leerlingen uit groep 4 en 5.

In april vinden de leerlingen dat het samenwerken, het zelfstandig werken en het concentreren goed verloopt. De planning volgen, afspraken nakomen, netjes werken en concentratie zijn aandachtspunten voor een aantal leerlingen.

4.1.1.4 AFSTANDSONDERWIJS

De eindmeting van de ouders en leerlingen is per mail ingevuld, terwijl bij de startmeting de leerlingen in de klas de vragenlijst hebben ingevuld. Dit beïnvloedt de data. De leerkrachten hebben de eindmeting al ingevuld voor het afstandsonderwijs. Ik was echter nieuwsgierig hoe zij in deze tijd de begaafde leerlingen begeleidde. De zes deelnemende leerkrachten aan de focusgroep heb ik tijdens een telefonisch interview gevraagd hoe zij het afstandsonderwijs aan begaafde leerlingen vormgeven.

Heb je begaafde leerlingen begeleid via de mail, google meet of telefonisch?

Ik heb gevraagd hoe het werken aan de verrijkingstaken gaat, daarop doorgevraagd en vragen beantwoord. Dit antwoord gaven 5 leerkrachten. De begeleiding gaat bij 4 leerkrachten via google meet, bij 3 leerkrachten via mail en 1 leerkracht begeleidt begaafde kleuters nu niet.

Maken de leerlingen hun verrijkingstaken nu er geen/minder eisen aan gesteld worden?

Dit is heel wisselend en mede afhankelijk van hun eigen inzet en de ondersteuning van ouders. De leerlingen hebben rekenverrijking, *out of the box* en Kweekvijverwerk. Leerlingen die niet ondersteund worden door ouders en in de klas weinig intrinsieke motivatie laten zien, doen nu niets met hun verrijkingstaken. Een aantal leerlingen die normaal geen verrijking hebben, gaat nu druk aan de slag met vrije-keuze opdrachten waarbij verdieping tot stand komt.

Alle ouders geven aan dat hun kinderen vertellen welke opdrachten ze moeten doen (bijlage 5). 36% van de ouders biedt hulp bij de opdrachten. Ouders merken op: *'Mijn dochter doet graag de opdrachten zelf en vraagt weinig om begeleiding thuis.'* Ouders geven aan dat er voldoende tijd (100% positief) is om hun kind te begeleiden bij het afstandsonderwijs.

Leerlingen geven zelf aan:

'Ik kom bijna niet toe aan mijn Kweekvijverwerk, omdat het schoolwerk best veel is en ik pas rond 14.00 uur klaar ben. Ik wil dan graag bewegen en met mijn vriendjes buiten spelen.'

'Ik wil dat de juf in het 'echt' helpt.'

'Ik vind de Kweekvijveropdrachten een leuke afwisseling.'

4.1.2 ONDERZOEKSDEEL

Bij de start van het schooljaar hoorde ik van leerlingen in de Kweekvijver dat er in de klas weinig tijd was om te werken aan verrijking en dat zowel zichzelf als de leerkracht er niet aan dachten. Ik ben vergeten binnen mijn onderzoek een beginscore aan het welbevinden van de leerlingen qua begeleiding te hangen, omdat dit gegeven voor mij zo vanzelfsprekend was. Daardoor is het nu niet mogelijk het verschil te meten.

In november 2019 heb ik voor de eerste keer de vragenlijsten door de leerlingen en ouders laten invullen. De leerlingen hebben hem ingevuld terwijl zij bij mij in de klas zaten en de ouders hebben hem ingevuld via de mail. Deze bevindingen heb ik geanalyseerd en teruggekoppeld naar de leerkrachten. Bij de meting in april 2020 was er sprake van afstandsonderwijs door Corona. Hierdoor heb ik een aantal vragen aangepast en hebben zowel de ouders als de leerlingen de vragenlijsten per mail ingevuld. Dit zijn andere omstandigheden, waardoor de resultaten beïnvloed worden en de conclusie wijzigt.

4.2 HET GROW-MODEL EN HET COMPETENTIEGEVOEL VAN DE LEERKRACHTEN?

4.2.1 HANDELINGSDEEL

Om de deelvraag *‘Welke invloed heeft het werken met het GROW-model op het competentiegevoel van de leerkrachten?’* te beantwoorden, heb ik twee meetinstrumenten gebruikt. Ik heb de vragenlijst van het vooronderzoek herhaald en het competentiegevoel van de leerkrachten gemeten aan de hand van schaalvragen (0-9) binnen het semigestructureerde interview in de focusgroep. De vragen die ik hierbij gesteld heb zijn: ‘Hoe vaardig voel je je nu in vragen stellen aan MHB-leerlingen?’ en ‘Hoe vaardig wil je zijn na deze drie bijeenkomsten?’

Grafiek 6 Competentie vragen stellen aan MHB-leerlingen

Alle leerkrachten zijn gegroeid op de competentie ‘vragen stellen aan MHB-leerlingen’. Ze hebben het gewenste niveau niet behaald. De gemiddelde groei van de leerkrachten is 29%, met grote onderlinge verschillen (7-67%).

Door het herhalen van de meting van het vooronderzoek onderzoek ik hoe de algehele competentie op het gebied van onderwijs aan MHB-leerlingen ontwikkeld is. Ik heb deze vervolgmeting (bijlage 2) alleen bij de leerkrachten die deelnamen aan de focusgroep afgenomen om het competentiegevoel voor en na de focusgroepbijeenkomsten te vergelijken.

Grafiek 7 Competenties leerkrachten moment 1 november 2019, moment 2 maart 2020

Bij het analyseren van deze grafiek valt op dat bij alle gebieden de hoeveelheid beginners gelijk is gebleven of minder is geworden en dat het aantal gevorderden op alle gebieden is gestegen. Gemiddeld is de stijging 23% (15-42%) en bij de tweede meting voelt gemiddeld 9% van de leerkrachten zich een expert. Tijdens de focusgroepen is de nadruk gelegd op vragen stellen, wat valt binnen het gebied leerkracht. Hierbij valt op dat de verkenner zijn afgenomen en zijn veranderd in gevorderden of experts. Het aantal beginners dat gelijk is gebleven is, komt door de lage score op de vraag 'Ik maak tijd om de MHB-leerlingen te begeleiden'.

Daarnaast heb ik twee open vragen gesteld. De uitspraken naar aanleiding van deze vragen staan hieronder.

Ben je tevreden met je eigen groei? Wat ging goed/slecht?
--

<i>Ik ben tevreden.</i>

<i>Het ligt aan de waan van de dag hoeveel tijd ik heb voor de begeleiding.</i>

<i>Leerlingen vinden het leuk om tijd en aandacht van de juf te krijgen.</i>
--

<i>Ik moet de eisen die ik stel aan verrijking blijven herhalen.</i>
--

<i>Leerlingen kunnen verrassend goed antwoorden op de vuistregelvragen.</i>

<i>Planning en instructie geven bij verrijkingstaken helpt mij en de leerlingen.</i>
--

<i>Ik ben nog druk doende met groeien.</i>
--

<i>Deze laatste periode te weinig tijd gehad . Graag zou ik nog meer input willen.</i>
--

Ik ben wel veel wijzer geworden, maar de groei is minimaal omdat ik weinig tijd heb gehad om de kennis toe te passen.

Voldoende, had wel meer groei willen doormaken

Tabel 3 Teverdenheid leerkrachten

Wat hebben leerkrachten nodig om hun competentiegevoel te vergroten?

Tijd om te oefenen, tips en info van jou

Veel informatie, daarna oefenen, zodat het routine gaat worden.

Jij hebt veel info gegeven, ik heb een kleine groep nodig.

Overleg, bevestiging, achtergrondinformatie, uitwisselen ervaringen met anderen

Handvatten vanuit overleg

Tabel 4 Begeleidingsbehoeften leerkrachten

Uit het interview met de directeur en de Intern Begeleider (bijlage 9) blijkt dat zij competentiegroei zien bij de leerkrachten. Leerkrachten proberen in hun eigen klas verrijkingsaanbod te geven aan de MHB-leerlingen. Zij vragen niet meer direct of leerlingen in de Kweekvijver mogen, maar gaan eerst zelf aan de slag en vragen waar nodig ondersteuning van de hoogbegaafdheidsspecialisten.

4.2.2 ONDERZOEKSDEEL

De focusgroep heb ik vormgegeven aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2000). Hierdoor zijn de stappen elke bijeenkomst doorlopen. De tijdsduur per stap en de inhoud van de stap is echter niet altijd gelijk geweest, omdat ik heb aangesloten op de behoeften van de leerkrachten en door heb gevraagd om informatie beter te kunnen duiden. Bij elke focusgroep heb ik de PDCA-cyclus (Deming, 1986) doorlopen. Tijdens de voorbereiding bedacht ik waar de nadruk op moest komen te liggen, voerde mijn plan uit, keek wat de resultaten waren en deed aanpassingen voor de volgende focusgroep. Dit waren kleine nuances in de vragen, waardoor ik informatie kreeg die nog beter aansloot bij de onderzoeksvraag. De eerste focusgroep heb ik meer ruimte geboden om de huidige situatie in beeld te krijgen. De leerkrachten waren enthousiast en leergierig. Bij de start schatten de leerkrachten zichzelf laag in. Via de indeling van de leerfasen van Maslow (NLPcollege, 2020) bleken zij onbewust bekwaam al veel tegemoet te komen aan de behoeften van de begaafde leerlingen. Het gebrek aan tijd was een onderwerp waarbij frustratie loskwam. Het kostte mij moeite om leerkrachten vanuit de *fixed mindset* (Dweck, 2007) 'Ik kan deze leerlingen niet begeleiden want ik heb geen tijd', naar een *growth mindset* te bewegen met de vraag: 'Wat doe je al wel?' Bij de tweede focusgroep had ik meer de focus op de eerste verandering in het handelen en mogelijke handelingsalternatieven. Leerkrachten waren dankbaar met de literatuur die aansloot bij hun interesse. De derde focusgroep heb ik veel aandacht besteed aan de groei in het competentiegevoel en de toekomstwensen.

4.3 VAARDIGHEDEN VAN DE BEGELEIDER

Voorafgaand aan het onderzoek heb ik verschillende acties ondernomen om mijn beginsituatie in kaart te brengen. Op deze wijze ben ik gestart met het onderzoeken van mijn eigen vaardigheden (bijlage 9). Hieruit heb ik doelen afgeleid om actief mee aan de slag te gaan tijdens mijn Praktijk Gericht Onderzoek. Ik heb de leerkrachten in de focusgroep en de directeur en Intern Begeleider gevraagd om mij hierop te beoordelen aan de hand van de zelf samengestelde 'Kijkwijzer coachingsvaardigheden' en open vragen.

4.3.1 HANDELINGSDEEL

Om de vraag: 'Over welke vaardigheden dien ik te beschikken om leerkrachten te professionaliseren op het gebied van begaafdheid?' te beantwoorden heb ik de leerkrachten gevraagd na elke focusgroep onderstaande tabel in te vullen. De minimale score is 0 en de maximale score is 5. In de vragenlijst van de leerkrachten heb ik de 6-puntsschaal met minnen en plussen gebruikt om mijn vaardigheden te scoren.

<i>Kijkwijzer coachingsvaardigheden</i>	-	-	-	- +	+ -	+	++
<i>Doorvragen</i>							
<i>Denktijd geven</i>							
<i>Eigenaarschap</i>							
<i>Zelf oplossingen laten bedenken</i>							
<i>Score voor weergave grafiek</i>	0	1	2	3	4	5	

Tabel 5 Kijkwijzer coachingsvaardigheden

De gemiddelde scores heb ik verwerkt in de grafiek, zodat veranderingen per focusgroepbijeenkomst zichtbaar worden.

Bij focusgroep 1 zijn alle scores boven de 3,5. Dat betekent dat ik bij de start tussen niveau +- en + in zat, dus boven het gemiddelde. Bij focusgroep 3 is de score 4 of hoger, wat niveau + betekent. Eigenaarschap is een half punt hoger bij de tweede focusgroep.

Naast de beoordelingstabel heb ik leerkrachten de ruimte gegeven om complimenten en aandachtspunten te geven. Hieruit kwamen de volgende uitspraken: *‘Open, toegankelijk, ik voelde me welkom, goed voorbereid, je komt deskundig over, fijn hoor en fijne manier van werken.’* Tevens heb ik de leerkrachten gevraagd wanneer zij iemand een goede begeleider vinden.

De leerkrachten die hebben deelgenomen aan de focusgroepen geven aan dat de meeste behoefte is aan een begeleider die
○ <i>Luisteren, meedenken, meebewegen, handreikingen aangeven Michelle, al deze skills draag jij standaard bij je, dank</i> ○ <i>Luisteren, coachen, tips en handvatten; allemaal tops!</i> ○ <i>Goede sturing wanneer wij off-topic gaan. Superfijn!</i> ○ <i>Fijn al die info, meer tijd inplannen half uur is te kort, meer niveau/bouw splitsen zou ook fijn zijn, maar dit ook fijn is</i> ○ <i>Input geven, doorvragen en vanuit de praktijk bespreken, jij trechtert heel goed terug naar het onderwerp. Fijn in een klein groepje</i> ○ <i>Aansluiten bij de behoeften, praktisch, in gesprek zijn.</i>

Tabel 6 Vaardigheden begeleider

De directeur en de Intern Begeleider geven in het interview (bijlage 10) aan dat ik voldoende kennis bezit op het gebied van hoogbegaafdheid om leerkrachten te professionaliseren. Ze vinden het echter van meer waarde dat ik coachende kwaliteiten bezit. De Intern Begeleider vindt dat ik moed heb door mij kwetsbaar op te stellen in de rol van begeleider. Zij denkt dat zoveel leerkrachten zich hebben aangemeld door mijn persoonlijkheid. Ik stel mij bescheiden op en straal kennis van zaken uit. Beiden geven aan dat mijn communicatieve vaardigheden zijn gegroeid, doordat ik denktijd geef aan mensen als ik mijn idee vertel en anderen meer ruimte geef. Als valkuil geeft de directeur aan dat ik door mijn kennis mensen onzeker kan maken, waardoor de drempel om vragen te stellen groter wordt.

4.3.2 ONDERZOEKSDEEL

De eerste focusgroep vond ik erg spannend, omdat ik voor het eerst in de rol van coach/begeleider aan de slag ging. Ik merkte dat het mij hielp om te vertellen dat dit voor mij de eerste keer was in deze rol en ik samen met de leerkrachten het leerproces in zou gaan. Mijn onderwijs aan begaafde leerlingen in de klas voldeed nog niet en voldoet nog steeds niet aan al mijn wensen. Tijdens de focusgroepen vertelden wij allen situaties uit de praktijk die herkenbaar waren voor elkaar. Dit schepte een band van vertrouwen. De tweede focusgroep startte ik daardoor meer ontspannen. Ik zocht literatuur en sloot zo aan bij de behoeften van de leerkrachten. De leerkrachten kregen nieuwe informatie en gingen hiermee aan de slag. Dit bleek te veel te zijn om allemaal in de praktijk te testen. De nieuwe kennis was waardevol en zorgde voor bewustwording. Bij de laatste focusgroep wilden de deelnemende leerkrachten graag nog meer kennis, maar ik merkte dat overdaad schaadt. Door de grote hoeveelheid bleek het lastiger te selecteren wat ze daadwerkelijk wilden toepassen en grepen ze terug op het vertrouwde van de eerste bijeenkomst. De vuistregel van Schrover (2015) is hierdoor in hun vaste handelingsrepertoire opgenomen en de andere theorieën worden hieraan opgehangen. De volgende stap is om deze kennis te borgen en te selecteren welke theorie waardevol is om in de praktijk toe te passen.

5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden de antwoorden gegeven op de deelvragen en daarna op de onderzoeksvraag. De data die ik hoofdstuk 4 verzameld heb, worden geanalyseerd, geïnterpreteerd, geïntegreerd en bediscussieerd. Hierbij leg ik het verband met het theoretische kader uit hoofdstuk 2. Op deze wijze kom ik tot conclusies van mijn PGO en geef ik aan wat dit onderzoek heeft bijgedragen aan de kennisontwikkeling in de praktijk. Tot slot geef ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek die voortkomen uit de resultaten van dit onderzoek.

5.1 ANTWOORDEN OP DE DEELVRAGEN

5.1.1 DEELVRAAG 1

Op welke manier sluiten de vragen van leerkrachten aan op de begeleidingsbehoeften van de MHB-leerling?

Leerkrachten hebben kennis nodig over de specifieke begeleidingsbehoeften van de begaafde leerling om passende vragen te kunnen stellen. Daarbij is het van belang dat zij beseffen dat iedere begaafde leerling anders is, wat betekent dat zij ook andere behoeften kunnen hebben (Eyre, 2007). Iedere leerling heeft zijn eigen invulling van het 'Broodje leren' (Van Gerven, 2014). Dit blijkt ook uit de diversiteit aan antwoorden van de leerlingen en ouders op de open vragen (tabel 2).

Nieuwe kennis opdoen ervaart 58% van de kinderen bij de startmeting positief. Leerhonger is een kenmerk van begaafdheid (Kieboom & Venderickx, 2020). De meeste ouders (tabel 2) geven aan dat de Kweekvijver hun kinderen helpt bij het aangaan van uitdagingen en leerplezier geeft. *'Onze zoon kan door de Kweekvijver nadenken over de dingen die hij in zijn hoofd heeft en ze echt gebruiken.'* Ondanks de uitspraken van leerlingen en ouders, zoals *'De juf legt goed uit en helpt als je in de knoop zit, maar leert mij ook zelfstandig dingen uitzoeken.'* heb ik geen verband kunnen ontdekken tussen de verandering van vaardigheden van de leerlingen (tabel 2) en de toegenomen competenties van de leerkrachten door de focusgroep (grafiek 7).

In tabel 2 staat dat 24% van de leerlingen uit groep 4 en 5 aangeeft dat alles goed gaat. Dit antwoord is mogelijk te verklaren vanuit de ontwikkeling van de metacognitie. Volgens Van de Wiel (2016) ontwikkelen metacognitieve vaardigheden pas als er voldoende uitdaging in de taken aanwezig is. Leerlingen beginnen hun metacognitie en zelfmonitoring vanaf 7-jarige leeftijd te ontwikkelen, wat betekent dat ze dan pas in staat zijn om kritisch naar hun eigen gedrag te kijken (Houtman, Losekoot, Van der Waals, & Waringa, 2017). Bij de eindmeting wordt dit antwoord niet meer gegeven. Een mogelijke verklaring zou zijn dat deze leerlingen hun metacognitie en zelfmonitoring verder ontwikkeld hebben.

Tijdens de focusgroep heb ik de leerkrachten laten kennismaken met de verschillende typen van begaafde leerlingen door het bespreken van de theorie van Betts en Neihart (SLO, 2020). Bij een aantal begaafde leerlingen uit de Kweekvijver hebben wij besproken in welke type wij ze herkennen en welke begeleiding en welke leermiddelen dan bij deze leerlingen passen. Uit grafieken 4 en 5 blijkt dat de leermiddelen voldoende aansluiten bij 94% van de leerlingen.

In tabel 1 staat de data over de leerkrachten uit de focusgroep in relatie met hun leerlingen. Hierin geeft 80% van de leerkrachten en leerlingen bij de eindmeting aan dat over de inhoud van het werk gesproken wordt. Bij de start geven de leerlingen aan dat 30% van de leerkrachten vragen stelt en 40% van de leerkrachten geeft aan dat zij zelf vragen stellen. Bij de eindmeting geeft 100% van de leerkrachten aan

dat zij vragen stellen over het verrijkingswerk en van de leerlingen 50%. Dit is een stijging van 60% bij leerkrachten, waarbij wordt aangegeven dat het nog beter zou kunnen, want het antwoord is meer ja dan nee.

Van de leerkrachten uit de focusgroep is 92% van de leerlingen tevreden met de begeleiding die hij nu krijgt. Dit betekent dat één leerling nee heeft ingevuld. Deze leerling geeft aan dat hij het lastig vindt dat hij de leerkracht nu niet echt kan zien door het afstandsonderwijs.

Leerkrachten hebben ervaren dat door het gesprek aan te gaan met de leerlingen (Kienhuis, 2008) (Den Otter, 2015) zij nog beter bij de onderwijsbehoeften aan kunnen sluiten. In de laatste focusgroep heb ik de open vraag gesteld: 'Welke vragen vind jij als leerkracht het beste passen bij de begeleidingsbehoeften van begaafde leerlingen?' De vuistregel van Schrover (2015) is voor hen een mooi compact hulpmiddel om in de praktijk bij de hand te houden. Leerkrachten geven aan dat deze vragen, naast het doorvragen en de vraag: 'Wat vind je zelf?' het meest effectief zijn om tot een gesprek te komen met een leerling of tot verdieping te komen.

Door het bewust stellen van vragen merken de leerkrachten dat zij beter aansluiten bij de begeleidingsbehoeften van MHB-leerlingen en bouwen aan de relatie, waardoor leerlingen sneller uit zichzelf komen vragen. Over het algemeen krijgen ze wat minder aandacht door hun zelfstandigheid en ontwikkelingsniveau. Door het doorvragen, merken kinderen dat de leerkracht oprecht interesse heeft.

Vanaf 16 maart 2020, bij de opstart van het afstandsonderwijs verdween de specifieke begeleiding van de begaafde leerlingen. Begin april hebben de leerlingen via de mail en google meet weer begeleiding gekregen van de leerkracht en mij over hun Kweekvijverwerk.

5.1.2 DEELVRAAG 2

Welke invloed heeft het werken met het GROW-model op het competentiegevoel van de leerkrachten?

Leerkrachten ervaren dat na de deelname aan de focusgroep hun competentie op het gebied van lesgeven aan MHB-leerlingen gegroeid is (grafiek 7). Uit de open vragen (tabel 3) blijkt dat zij zich echter door de focusgroep nog bewuster zijn geworden, dat MHB-leerlingen instructie en begeleiding verdienen en voelen dat ze hierin te kort schieten.

Bij de startmeting voelde geen enkele leerkracht zich expert en bij de eindmeting waren er op 4 gebieden leerkrachten die zich een expert voelden (grafiek 7). Tevens is het gemiddeld aantal gevorderden met 23% gestegen. Leerkrachten geven aan tevreden te zijn met deze eerste aanzet (tabel 3), maar willen graag meer tijd te hebben om de kennis in de praktijk toe te passen.

Op het specifieke gebied vragen stellen aan MHB-leerlingen is de competentiegroei gemiddeld 29% (grafiek 6). Degene met de groei van 7% is de leerkracht van groep 1-2. Zij vond de focusgroep waardevol, maar had door omstandigheden weinig tijd om de nieuwe kennis toe te passen en kon niet altijd de transfer van de theorie naar haar praktijk maken. De andere leerkrachten die hebben deelgenomen geven les aan groep 5, 6 of 7.

Het GROW-model heeft gezorgd voor een gestructureerde aanpak binnen de focusgroep. In tabel 6 geven leerkrachten aan dit te waarderen met hun uitspraken: *'Jij trechtert goed terug naar het onderwerp'* en *'Goede sturing wanneer wij off-topic gaan'*,

5.1.3 DEELVRAAG 3

Over welke vaardigheden dien ik te beschikken om leerkrachten te professionaliseren op het gebied van begaafdheid?

Uit grafiek 8 blijkt dat de leerkrachten mij bovengemiddeld scoren op de coachingsvaardigheden: doorvragen, denktijd, eigenaarschap en zelf oplossingen verzinnen. Eigenaarschap is het hoogste gescoord bij focusgroep 2. Dit kan ik verklaren, omdat de literatuur tijdens deze focusgroep precies bij de hulpvragen van de leerkrachten aansloot.

In de antwoorden op de open vragen (tabel 6) geven de leerkrachten aan dat zij vinden dat ik heb aangesloten op hun behoeften door te luisteren, mee te denken en praktische handvatten aan te reiken. Ik heb zelf ervaren dat het begeleiden van leerkrachten mij energie geeft. De directeur en Intern Begeleider zien een groei in mijn communicatieve vaardigheden, doordat ik denktijd geef aan mensen als ik mijn idee vertel en dus anderen meer ruimte geef.

5.2 ANTWOORD OP DE HOOFDVRAAG

Wat is het effect van mijn begeleiding aan de hand van het GROW-model op het competentiegevoel van leerkrachten op het gebied van vragen stellen aan begaafde leerlingen in de klas?

Mijn begeleiding van leerkrachten in de focusgroep aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2000) heeft er voor gezorgd dat het competentiegevoel op het gebied van vragen stellen aan begaafde leerlingen gemiddeld met 29% is gestegen (grafiek 6). Hierbij constateerde ik grote onderlinge verschillen, de laagste stijging was 7% en de hoogste 67%.

Het GROW-model (Whitmore, 2000) zorgde voor gestructureerde bijeenkomsten (tabel 6) en heeft de leerkrachten geïnspireerd om op deze manier in gesprek te gaan met leerlingen. Leerkrachten koppelden vragen aan elke stap binnen het GROW-model. De vuistregel van Schrover (2015) passen de leerkrachten nu toe bij het vragen stellen aan leerlingen. Deze regel heb ik tevens gebruikt bij het begeleiden van de leerkrachten in de focusgroep. Deze twee theorieën zijn dus toepasbaar op de begeleiding van leerlingen en leerkrachten. Door de werkwijze zelf te ervaren, was het voor de leerkrachten makkelijker om de transfer te maken naar de praktijk.

Leerkrachten geven aan dat ze zich pas competentier voelen als zij de nieuwe kennis succesvol in de praktijk kunnen toepassen. Zij benoemden dat zij geen vooruitgang hadden doorgemaakt, omdat ze in de praktijk nauwelijks actie hadden ondernomen (tabel 3). Binnen de focusgroep heb ik de ontwikkelstappen van Lingsma & Scholten (2001) benoemd, waardoor zij tot de ontdekking kwamen toch ontwikkeling te hebben doorgemaakt. Alle leerkrachten zijn zich bewust geworden van hun competenties, hebben deze geaccepteerd, herkennen en begrijpen de competenties, hebben ze naast hun eigen handelen gelegd en zijn gaan experimenteren. In de focusgroep hebben we hierop geëvalueerd. Leerkrachten geven aan dat ze met meer kennis hadden willen experimenteren, maar alle ontwikkelstappen zijn doorlopen binnen hun eigen praktijk en de focusgroep. Het bewustzijn van meer theorie en de motivatie om hiermee aan de slag te gaan, zijn mooie startpunten voor verdere ontwikkeling in de toekomst.

Uit de grafiek 7 blijkt dat mijn begeleiding gemiddeld 34% groei heeft veroorzaakt binnen alle gebieden van het onderwijs aan deze doelgroep. De focusgroep heeft dus een grotere percentuele groei doorgemaakt op de totale competentie dan specifiek op het gebied vragen stellen (34% ten opzichte van 29%). Dit kan ik verklaren, doordat ik tijdens de focusgroep heb aangesloten bij de behoeften van

de leerkrachten. Hierdoor hebben zij ook op andere gebieden dan ‘vragen stellen aan MHB-leerlingen’ begeleiding gekregen van mij.

5.3 DISCUSSIE

In deze discussie zal ik aangeven wat de sterke en zwakke kanten zijn van de aanpak van dit onderzoek en wat dit betekent voor de conclusies die ik heb getrokken.

5.3.1. ALGEMEEN

De vraag is of de stijging in het competentiegevoel van leerkrachten aan het gebruiken van het GROW-model kan worden toegeschreven. Het GROW-model heeft voor gestructureerde focusgroepen gezorgd, waarbij alle facetten aan bod zijn gekomen gedurende iedere bijeenkomst. De vuistregel van Schrover (2015) heeft het fundament gevormd van de kennisbasis, waar alle nieuwe theorie aan gekoppeld wordt. Wellicht hadden andere coachingsbenaderingen hetzelfde resultaat opgeleverd.

Het welbevinden en de tevredenheid van de leerlingen is bij de start van het onderzoek niet gemeten, waardoor bij de eindmeting geen conclusies kunnen worden getrokken.

5.3.2 AFSTANDSONDERWIJS

Het aantal respondenten tijdens dit onderzoek is niet constant geweest. Zo startten er 7 leerkrachten in de focusgroep, maar zijn er van 6 leerkrachten de data verwerkt. Een leerkracht is namelijk langdurig ziek geworden, waardoor er te weinig data beschikbaar waren. Het aantal leerlingen startte met 33 en bij de eindmeting heb ik data verkregen van 14 leerlingen. Ik kreeg 12 reacties van ouders bij de start en eindmeting. Acht ouders hebben beide vragenlijsten ingevuld.

Ik heb de data van de leerkrachten die aan de focusgroep deelnamen niet vergeleken met de data van de leerkrachten die niet aan de focusgroep deelnamen, omdat het aantal deelnemers aan de eindmeting van niet-focusgroep leerkrachten (bijlage 5) niet representatief is voor de hele groep.

5.3.3 ONDERZOEKSMETHODEN

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek heb ik mijn vragenlijsten eerst door anderen laten lezen, voordat ik ze liet invullen. Bij het bespreken van de uitkomsten van de vragenlijst van het vooronderzoek met de directeur en de Intern Begeleider bleek dat *vraag 12 Ik formuleer een heldere doelstelling/leervraag voor een kind waarbij in de Kweekvijver kan worden aangesloten* paste bij de huidige situatie, maar niet bij de toekomstvisie.

Binnen de school wil men de leerling meer autonomie geven, het is dan wenselijk dat de leerling een rol krijgt in het formuleren van de doelstelling/leervraag? Momenteel meldt de leerkracht het kind aan bij de Kweekvijver zonder overleg met de leerling. Het is de vraag of een kind in basisschoolleeftijd al voldoende metacognitie heeft ontwikkeld om op deze manier naar zichzelf te kijken. Door het gesprek aan te gaan met de leerling ontdekt de leerkracht het niveau van de leerling op metacognitie en krijgt de leerling de mogelijkheid mee te denken over zijn eigen leerproces. In de toekomst zou het aan te bevelen zijn om het stappenplan voor aanmelding tot de Kweekvijver te wijzigen in het beleidsplan.

5.4 AANBEVELINGEN

De stichting van de onderzoeksschool geef ik het advies om de effectiviteit van een stichtingsbrede training en focusgroep te vergelijken. Leerkrachten geven binnen de focusgroep aan dat zij het meeste leren als zij de kennis direct kunnen toepassen in de praktijk en er over in dialoog kunnen gaan (tabel 6).

Op de onderzoeksschool zie ik het inclusieve gedachtengoed wat Kuipers (2017) schetst terug. Leerkrachten beseffen dat alle leerlingen instructie en begeleiding nodig hebben (Raeijmaekers, 2015). Tevens zijn leerkrachten steeds bewuster bezig met het proces en de inspanning en minder met het eindproduct. Het pedagogisch klimaat richt zich op uitdagen van de leerling, maar door gebrek aan tijd en kennis is dit nog niet optimaal. Leerkrachten signaleren, hebben de onderwijsbehoeften in beeld en geven passende begeleiding. Als het nodig is, schakelen zij ondersteuning door een hoogbegaafdheidsspecialist in.

Op de onderzoeksschool hebben 6 leerkrachten binnen de focusgroep competenties ontwikkeld om het onderwijs beter te laten aansluiten bij de begeleidingsbehoeften van de begaafde leerling. Voor de school is het van belang dat deze kennis geborgd wordt. De leerkrachten hebben het werken met een focusgroep als positief ervaren (tabel 4 en 6). Het advies voor de school is om vaker op deze wijze aan het ontwikkelen van leerkrachtcompetenties te werken. Deze werkvorm is bruikbaar voor het professionaliseren van leerkrachten op verschillende gebieden. De focusgroep zou zich kunnen ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap (De Vlaming, 2019).

Het aantal leerlingen binnen de Kweekvijver in april 2020 is vergeleken bij de start van het schooljaar licht gedaald. Er zijn nieuwe leerlingen aangemeld en andere leerlingen zijn uitgestroomd. Voorgaand schooljaar is gedurende het schooljaar 1 leerling weggegaan en 1 toegevoegd, verder hebben er geen veranderingen in samenstelling van de Kweekvijver plaatsgevonden. Opvallend is dat er dit schooljaar al 4 leerlingen uit zijn gegaan, omdat zij hun leerdoelen bereikt hebben en de leerkracht in hun eigen klas in staat is om het onderwijs aan te passen aan hun begeleidingsbehoeften. Tevens zijn er 3 nieuwe leerlingen gestart en komen 3 leerlingen naar het Kweekvijver-spreekuur, omdat de leerdoelen die zij hebben moeilijk binnen de eigen klas te ontwikkelen zijn. Deze veranderingen in samenstelling van de Kweekvijver zijn interessant voor vervolgonderzoek. Mogelijk betekent het dat leerkrachten vaardiger worden in signaleren en meer kunnen aansluiten in de klas op de behoeften van leerlingen. Een mooie stap op weg naar passend onderwijs!

Tijdens het onderzoek heb ik de PDCA-cyclus (Deming, 1986) gevolgd om mijn handelen te structureren. Na het plannen en uitvoeren van elke actie heb ik gekeken of die het gewenste effect had. Daarna heb ik geanticipeerd op deze ontdekkingen, mijn volgende plan gemaakt en de cyclus doorlopen. Door stapsgewijs te werk te gaan is de interne validiteit van dit onderzoek gewaarborgd. Uit de verschillende onderzoeksmethoden, te weten focusgroepen, interviews en vragenlijsten is het resultaat afgeleid. Het resultaat van het onderzoek is representatief voor de leerlingen, leerkrachten en ouders binnen de praktijksituatie van de onderzoeksschool. Ik heb niet eerder op deze wijze een onderzoek uitgevoerd. Vooral het weergeven en selecteren van de data was voor mij een grote uitdaging.

Ik ben trots op de leerkrachten die zo hard hebben gewerkt aan hun competenties en trots op de begeleiding die ik heb kunnen bieden aan de leerkrachten. De rol van moderator gaf mij energie en met veel plezier heb ik leiding gegeven aan de focusgroepen. Ik hoop dat ik deze vaardigheden vaker mag gaan inzetten om zo de rol van teacher leader (Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019) op mij te nemen.

Het was uniek om de data van het afstandsonderwijs mee te nemen in dit onderzoek. Dit zorgde echter voor veel woorden, waardoor ik kritisch heb moeten kijken naar de relevantie van mijn data en theorie. Ik heb meer data verzameld over afstandsonderwijs dan nodig was (bijlage 5, grafiek 16 en 17) om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden. Deze data gaan over de begeleiding van ouders aan hun kinderen.

Ik bedank mijn *critical friends*, mijn collega's, mijn studiebegeleider en twee vriendinnen voor hun feedback op mijn onderzoek. Dit heeft er voor gezorgd dat dit onderzoek leesbaar is voor mensen die niet uit het onderwijs komen en relevante, duidelijke informatie geeft. Ik hoop dat mijn onderzoek bijdraagt aan verbeteringen in het onderwijs aan begaafde leerlingen.

BIBLIOGRAFIE

- Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Van Houtert, T. (2016). *Werken met begaafde leerlingen in de klas*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London/Philadelphia: The Falmer Press.
- Cauffman, C., & Van Dijk, D. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Cauffman, L., & Van Dijk, D. (2011). De Zevenstappendans. In L. Cauffman, & D. Van Dijk, *Handboek oplossingsgerichte werken in het onderwijs* (pp. 55-81). Den Haag: Boom Onderwijs.
- Covey, S. R. (2002). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Slim maar ...: help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.
- De Vlaming, W. (2019). *Samen bouwen aan een professionele leergemeenschap*. Dordrecht: Instondo B.V.
- Deming, W. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: MIT Press Ltd.
- Den Otter, M. (2009). Perspectief op inclusief, een passende uitdaging. In J. D. Van Lakerveld, *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek* (pp. 1-17). Antwerpen: Garant.
- Den Otter, M. (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem*. Dordrecht: Instondo B.V.
- Dweck, C. (2007). The Secret to Raising Smart Kids. *Scientific American Mind Vol. 18 Issue 6*, 36-43.
- Eyre, D. (2007). Structured thinking: Improving provision for the gifted in ordinary schools. *Giftes and Talented International*, 22(1), 31-38.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning for teachers- Maximizing impact on learning*. Oxford: Routledge.
- Hattie, J. (2020, april 1). *4 Tips to Help Kids Succeed in Learning at Home*. Opgehaald van [www.corwin-connect.com](https://corwin-connect.com/2020/04/4-tips-to-help-kids-succeed-in-learning-at-home/): <https://corwin-connect.com/2020/04/4-tips-to-help-kids-succeed-in-learning-at-home/>
- Houtman, M., Losekoot, M., Van der Waals, T., & Waringa, M. (2017). *Wijzer in executieve functies*. Maarssen: ZIEN in de klas.
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2020, maart 24). *Hoogbegaafde kinderen in coronatijd. Tips en Tricks*. Opgehaald van www.youtube.nl: <https://youtu.be/Sz77d2GUv6U>

- Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie. In J. Van Swet, *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kuipers, J. (2017). Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. (. Van Gerven, *De Gids* (pp. 113-126). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Lingsma, M., & Scholten, M. (2001). *Coachen op competentie ontwikkeling*. Soest: H. Nelissen.
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. Amsterdam: SWP.
- NLPcollege. (2020, april 15). *Leerfasen van Maslow: (on)bewust (on)bekwaam*. Opgehaald van [www.hetnlpcollege.nl](https://hetnlpcollege.nl/vier-leerfasen-maslow/): <https://hetnlpcollege.nl/vier-leerfasen-maslow/>
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Raeijmaekers, F. (2015). Wat verwacht je dan? *Gifted@248*, 28-29.
- Reekers, M., & Spijkerman, R. (2010). *Professionele gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Education Benelux bv.
- Rijksoverheid. (2012, oktober 9). *Doelen passend onderwijs*. Opgehaald van [www.rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs): <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- SLO. (2019, juli 18). *Checklist 'taxonomie van Bloom'*. Opgehaald van www.cursuscurriculumontwerp.slo.nl: <https://www.utwente.nl/.uc/f0911740501029df84e0074f5f903133d0b004951c20200/bl oom-taxonomie-checklist.pdf>
- SLO. (2020, april 4). *Peergroeponderwijs*. Opgehaald van [www.talentstimuleren.nl](https://talentstimuleren.nl/): <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/peergroeponderwijs>
- SLO. (2020, februari 5). *Profielen van begaafde leerlingen*. Opgehaald van [www.talentstimuleren.nl](https://talentstimuleren.nl/?file=2867&m=1525868108&action=file.download): <https://talentstimuleren.nl/?file=2867&m=1525868108&action=file.download>
- SLO Informatiepunt Onderwijs Talentontwikkeling. (2017, april 11). *Doelen en Vaardigheden voor Ontwikkeling (DVO)*. Opgehaald van [www.talentstimuleren.nl](https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/hulpmiddel/4330-doelen-en-vaardigheden-voor-ontwikkeling-dvo): <https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/hulpmiddel/4330-doelen-en-vaardigheden-voor-ontwikkeling-dvo>
- Smeets, E., Edoux, L., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol-Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

- Termeer, P. (2011). Verrijkingsonderwijs. In E. Van Gerven, & (red.), *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 86-101). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Teunen, J. (2019, oktober 28). *Test jezelf: hoe goed ben jij als coach?* Opgehaald van www.goc.nl: http://www.goc.nl/GOC/media/GOCImages/praktijkleren/pdf/test-hoe-goed-bent-u-als-coach.pdf
- Van de Vorst, I. (2011). Coaching. In W. Donders, *Coachende gespreksvoering* (pp. 27-56). Den Haag: Boom Onderwijs.
- Van de Wiel, M. (2016). *Executieve functies in de klas*. Dordrecht: Instondo.
- Van den Heijkant, C., & Van der Wegen, R. (2000). *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Van Gerven, E. (2008, februari 15). *Werken volgens het TASC-model*. Opgehaald van www.slim-digitaal.nl : https://speleon.nl/wp-content/uploads/2013/10/Werken_met_het_TASC-model.pdf
- Van Gerven, E. (2011). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen Uitdagend Onderwijs*. Almere: www.leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2017). *Beter begeleiden van Dubbel Bijzondere leerlingen*. Almere: Slim! Educatief.
- Van Gerven, E. (2019, april 4). *Wie mag er naar de plusklas?* Opgehaald van www.slimeducatief.nl: https://www.slimeducatief.nl/artikelen/
- van Gerven, E., & (red.). (2016). *De Gids*. Nieuwolda: Leuker.nu B.V.
- Van Gerven, E., & Hoogenberg-Engbers, I. (2012). Zeven domeinen van leerkrachtcompetenties. *Slim! Educatief*, 1-3.
- Van Hulten, M. (2017). Onweerstaanbare vragen als krachtige interventie. *TIB nummer 3*, 32-34.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels: autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Visser, C. (2009). *Doen wat werkt*. Tiel: Van Duuren Management.
- Walthuis, K. (2008). Wat voor coach bent U? *Tijdschrift voor Coaching* 2, 65-68.
- Walthuis, K. (2014, oktober 11). *Workshop zes coachhoudingen*. Opgehaald van www.karenwalthuis.nl: http://www.karenwalthuis.nl/zelftest-coaches/.
- Whitmore, J. (2000). *Succesvol coachen*. Baarn: Nelissen.

Naam student:	Michelle Bervoets-van Leeuwen
Studentnummer:	3699889
Studiebegeleider:	Adriaan Ansems
Werkplekbegeleider:	Annemiek Heerema
Onderwerp:	Praktijkgericht Onderzoek Master Educational Needs
Afstudeerrichting:	Begeleiden
Datum:	4 mei 2020
Plaats:	Fontys Hogeschool Tilburg

INHOUD

1. Terugkoppeling 0-meting onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerlingen	3
2. Vragenlijst competentiegevoel leerkrachten	8
3. Teampresentatie met de data van het vooronderzoek	10
4. Procedure	14
5. Grafieken	16
6. Vragenlijst MHB-leerlingen	20
7. Vragenlijst ouders	22
8. Focusgroep	23
8.1 Opzet Focusgroep	23
8.2 Werkformulieren focusgroep	24
9. Vooronderzoek vaardigheden	30
10. Interview Intern Begeleider en Directeur	31
11. Logboek	32

1. TERUGKOPPELING 0-METING ONDERWIJS AAN MEER- EN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN

0-meting MHB Onderwijs

Naam school:

Datum: 9 april 2019

Aanwezig:

Legenda

De school voldoet aan de gestelde criteria

De school voldoet nog niet aan alle gestelde criteria

De school voldoet in onvoldoende mate aan de gestelde criteria

Algemeen

Het is voor de school van belang dat er een algemeen bekende en breed gedragen visie is op onderwijs aan MHB-leerlingen omdat dit de basis is van goed onderwijs aan deze doelgroep.

Criteria:

De school heeft een duidelijke en algemeen bekende visie op onderwijs aan MHB-leerlingen. Er wordt gewerkt met zorgplannen van groep 1 tot en met 8 en er is een meerjarenplanning MHB met aandacht voor deskundigheidsbevordering van leerkrachten en komende activiteiten. De school heeft een deskundige Ontwikkelgroep MHB, die zich binnen de school verantwoordelijk voelt voor het MHB-onderwijs, frequent activiteiten initieert en aanspreekpunt is voor collega's. Er is sprake van goede informatieoverdracht naar collega's en andere scholen waarbij met name aandacht is voor de zijnskenmerken.

0-meting:

X heeft een duidelijke en algemeen bekende visie op onderwijs aan MHB-leerlingen. X staat voor passend onderwijs, maar de school geeft ook aan dat het wel passend moet zijn bij het kind. Er wordt gewerkt met zorgplannen van groep 1 t/m groep 8. Er wordt gewerkt aan de hand van een zorgstappenschema. Waarbij gekeken wordt wat er al goed gaat en waar er hulp geboden kan worden. Er is een focusgroep MHB aanwezig op X. Deze groep komt met regelmaat bij elkaar en houdt het MHB thema levendig. Ook wordt er zorggedragen dat nieuwe kennis de leerkrachten bereikt. Informatie over MHB-leerlingen wordt overgedragen naar andere leerkrachten en scholen waarbij de aandacht ligt op de zijnskenmerken van de leerling.

Om te blijven ontwikkelen en aspecten van MHB onderwijs steeds aan de orde te laten komen adviseren wij om een meerjarenplanning te maken waarin deskundigheidsbevordering wordt gepland en nieuwe activiteiten worden beschreven. Zo blijft het hele team meegaan in de ontwikkeling

Signalering

Een goede en tijdige signalering van MHB-leerlingen vormt het startpunt van een passend onderwijsaanbod aan en goede begeleiding van deze doelgroep

Criteria:

Alle leerkrachten van de school hebben kennis van de kenmerken van MHB-leerlingen en het onderwijs aan deze doelgroep. Alle leerkrachten hebben recent een cursus MHB gevolgd en zijn bekend met de verschillende types hoogbegaafde leerlingen, het Zijnsluik, onderpresteren, passend onderwijsaanbod en compacten en verrijken. De school hanteert het signaleringscriteria die zowel leerresultaten als zijnskenmerken omvatten. Het signaleren gebeurt van groep 1 tot en met 8.

0-meting:

Met betrekking tot signalering constateren we dat een aantal leerkrachten bekend is met de specifieke kenmerken van MHB-leerlingen, maar dat niet het hele team hier kennis van heeft. Op deze manier bestaat de kans dat de leerlingen die onderpresteren of zich aanpassen aan de omgeving niet of niet tijdig worden gesignaleerd. De kennis die aanwezig is bij de leerkrachten van X is wisselend. Scholing is voor velen een fijne herhaling en voor andere nieuwe informatie.

Het is goed dat de signalering van MHB-leerlingen al gebeurt bij de intake, om zo jonge leerlingen al te "vangen". Ook het zijnsluik heeft aandacht. Er wordt gebruik gemaakt van een stroomschema. Er is sprake van een duidelijk en visueel schema. De focusgroep draagt de zorg om nieuwe ontwikkelingen met betrekking tot het signaleren van MHB-leerlingen kenbaar te maken aan leerkrachten om zo up-to-date te blijven over nieuwe ontwikkelingen.

Het is belangrijk dat alle leerkrachten kennis hebben van kenmerken van MHB-leerlingen.

Onderwijsaanbod in de groep

MHB-leerlingen hebben gedurende hun schoolloopbaan behoefte aan een afgestemd leeraanbod, dat ze in staat stelt daadwerkelijke leermomenten te ervaren en daardoor essentiële vaardigheden te ontwikkelen.

Criteria:

0-meting:

Op de school zijn duidelijke afspraken vastgelegd over compacten en verrijken. Compacten en verrijken vindt plaats in alle groepen en voor tenminste rekenen, spelling en taal. In groep 1 en 2 wordt gecompact en verrijkt op verschillende ontwikkelingsgebieden. De reguliere lesstof wordt gecompact, waardoor tijd vrijkomt voor verrijking. Verrijking vormt een vast onderdeel van het leeraanbod, waarbij deze niet	Vanaf groep vier wordt er gewerkt met Snappet waarbij het verrijken is in de methode. Daarnaast wordt er ook gebruik gemaakt van verrijkingslijsten waardoor ieder leerjaar zijn eigen verrijkingsmateriaal ter beschikking heeft. Hierbij wordt niet gegrepen naar verrijkingsstof uit hogere leerjaren. Er zijn duidelijke afspraken over het verrijken. Verrijken is hierdoor een vast onderdeel van jullie onderwijsaanbod. Er worden duidelijke eisen gesteld en het verrijkingswerk. Ook worden er vooraf deadlines besproken. Het begeleiden en evalueren van het verrijkingswerk wordt de door leerkracht actief begeleid, waarbij de focus ligt op leervaardigheden. Verrijkingswerk wordt vermeld in een rapportage naar ouders. De ontwikkeling van de leerling op het gebied van verrijkingswerk wordt weergegeven.
afkomstig is van hogere leerjaren (tenzij ook in groep 8 voldoende verrijkingsaanbod beschikbaar is). Verrijking wordt vooraf met de leerling besproken en er worden eisen gesteld met betrekking tot de hoeveelheid werk en deadlines. Het verrijkingsonderwijs wordt door de groepsleerkracht begeleid en geëvalueerd. Hierbij ligt de nadruk op (leer)vaardigheden omdat deze het primaire doel vormen van het verrijkingsaanbod. De ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van verrijkingswerk wordt meegenomen in de rapportage aan de ouders.	Aandachtspunt; is om in de toekomst te kijken hoe de compacten verwerkt kan worden binnen Snappet en welke mogelijkheden er zijn voor jullie.

Onderwijsaanbod in de plusklas*

Binnen de zorgstructuur van de school is een plusklasvoorziening noodzakelijk voor MHB-leerlingen die vanuit hun leer- en zijnskenmerken behoefte hebben aan meer specialistische ondersteuning dan in de groep middels compacten en verrijken geboden kan worden.

Criteria:

0-meting:

MHB-leerlingen hebben toegang tot een plusklasvoorziening binnen de school of organisatorische eenheid. Er zijn structurele bijeenkomsten in een vaste, inspirerende ruimte. De school hanteert een duidelijke toelatingsprocedure waarbij niet alleen gekeken wordt naar leerresultaten of IQ, maar vooral naar zijnskenmerken. De begeleider van de plusklas heeft een MHB-training gevolgd en neemt deel aan de professionele leergemeenschap MHB. Hij of zij heeft frequent overleg met de IB'er en de groepsleerkrachten over de leerlingen in de plusklas. Het aanbod in de plusklas komt voort uit de leerdoelen die zijn opgenomen in het plan van aanpak of handelingsplan. Dit aanbod is niet afkomstig uit hogere leerjaren. Het aanbod wordt vooraf met de leerling besproken en er worden eisen gesteld met betrekking tot de hoeveelheid werk en deadlines. Het aanbod wordt door de plusklasleerkracht begeleid en geëvalueerd. Hierbij ligt de nadruk op (leer)vaardigheden omdat deze het primaire doel vormen van het aanbod in de plusklas. De ontwikkeling van de leerlingen wordt structureel teruggekoppeld aan de ouders (direct of via de groepsleerkracht).	In de plusklas is er veel aandacht voor het werken aan leer- en werkvaardigheden. Het aanbod in de plusklas is afgestemd op de leervragen die vanuit de groepsleerkracht worden geformuleerd. De leervraag heeft betrekking op vaardigheden. Deze vaardigheden worden meegenomen naar de klas om daar nog eens extra te oefenen. Zo ontstaat een positieve mix tussen het werken in de klas en in de plusklas. Goed dat er zo samengewerkt wordt De toelatingscriteria staan vermeld in het stroomschema. Deze wordt doorlopen in overleg met de Ib'er. Het aanbod in de plusklas vindt plaats middels structurele bijeenkomsten en in een vaste inspirerende ruimte. De plusklas wordt begeleid door deskundige leerkrachten die tevens deelnemen aan de focusgroep. Er vindt frequent overleg plaats. Leer- en vaardigheidsdoelen van de leerlingen het uitgangspunt van de begeleiding in de plusklas. Het aanbod in de plusklas wordt vooraf besproken met de leerlingen inclusief de eisen en de deadlines. Het begeleiden en evalueren van het verrijkingswerk wordt door de plusleerkracht actief begeleid waarbij de focus ligt op leervaardigheden. In de rapportage naar de ouders wordt de ontwikkeling van de leerling in de plusklas weergegeven via de groepsleerkracht.
---	---

Kwaliteitscriteria MHB-Onderwijs

ALGEMEEN

- De school heeft een duidelijk en algemeen bekende visie geformuleerd op het gebied van passend onderwijs (aan MHB-leerlingen)
- Er wordt gewerkt met zorgplannen van groep 1 tot en met 8
- De school heeft een meerjarenplanning MHB (deskundigheidsbevordering en activiteiten)

- Er is een ontwikkelgroep MHB geformeerd (verantwoordelijk, activiteiten, aanspreekpunt)
- Informatie over MHB-leerlingen wordt overgedragen naar andere leerkrachten en scholen (mn Zijnskenmerken)

SIGNALERING

- Alle leerkrachten zijn bekend met de basiskennis MHB en gebruiken dit bij het signaleren van MHB-leerlingen : types MHB, zijnsluit, onderpresteren, aanbod, compacten en verrijken
- De deskundigheid van leerkrachten op het gebied van MHB wordt actief en structureel op peil gehouden (studiedagen, trainingen, cursussen)
- Op de school zijn signaleringscriteria vastgesteld die bekend zijn bij alle leerkrachten en worden toegepast door alle leerkrachten (leerresultaten + zijnskenmerken)
- De signalering van MHB-leerlingen vindt plaats van groep 1 tot en met 8

AANBOD IN DE GROEP

- Er zijn duidelijke afspraken vastgelegd over compacten en verrijken
- In alle groepen wordt compacten en verrijken gerealiseerd op minstens spelling, rekenen en taal + bij kleuters op verschillende ontwikkelingsgebieden
- Per vakgebied is duidelijk beschreven op welke manier er gecompact en verrijkt wordt
- Het realiseren van verrijking als vast onderdeel van het leeraanbod (niet uit hogere leerjaren)
- Het verrijkingswerk wordt vooraf besproken met de leerling (incl. eisen + deadlines)
- Het begeleiden en evalueren van het verrijkingswerk wordt door de leerkracht actief begeleid (leervaardigheden)
- In de rapportage aan de ouders wordt de ontwikkeling van de leerling op het gebied van verrijkingswerk weergegeven

AANBOD IN DE PLUSKLAS

- De school hanteert duidelijke toelatingscriteria voor deelname aan de plusklas (ook zijnskenmerken)
- Het aanbod in de plusklas vindt plaats middels structurele bijeenkomsten en in een vaste ruimte
- De school heeft een duidelijke toelatingsprocedure voor deelname aan de plusklas
- De plusklas wordt begeleid door tenminste één deskundige leerkracht (verdiepende training + professionele leergemeenschap)
- Er vindt frequent overleg plaats tussen plusklasleerkracht, IB-er en groepsleerkracht over de ontwikkeling van de MHB-leerlingen
- Leer- en vaardigheidsdoelen van de leerling vormen het uitgangspunt van de begeleiding in de plusklas
- Het aanbod in de plusklas wordt vooraf besproken met de leerling (incl. eisen + deadlines)
- Het begeleiden en evalueren van het verrijkingswerk wordt door de plusleerkracht actief begeleid (leervaardigheden)
- In de rapportage aan de ouders wordt de ontwikkeling van de leerling in de plusklas weergegeven (direct of via de groepsleerkracht)

2. VRAGENLIJST COMPETENTIEGEVOEL LEERKRACHTEN

Vragenlijst: Leerkrachten van meer- en hoogbegaafde leerlingen (MHB)

Zet een kruisje in het vak wat van toepassing is. Beginner **B** /Verkenner **V** / Gevorderde **G** / Expert **E**

Signaleren

1. Ik weet hoe ik MHB leerlingen kan signaleren.

B	V	G	E
☐	☐	☐	☐

2. Ik kan onderwijssituaties creëren, die het kind de mogelijkheid bieden om signalen van begaafdheid te uiten.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Leerstof

3. Ik weet hoe ik de leerstof kan aanpassen op de behoefte van de MHB-leerling.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Ik compact de leerstof voor de MHB-leerling.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Ik kan bepalen welk verrijkingsmateriaal passend is voor de begaafde leerling.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Ik maak samen met de leerling een planning voor de verrijking.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Ik geef de MHB-leerling autonomie in de taken en tijdsplanning

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Leerkracht

8. Ik geef instructie bij de verrijkingstaken.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. Ik weet welke vragen ik moet stellen bij het begeleiden van de verrijkingstaken.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. Ik maak tijd om MHB-leerlingen te begeleiden in mijn klas.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

11. Ik bespreek de leerdoelen met de MHB-leerling.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Plusklas/ Kweekvijver (deze categorie vragen niet voor groep 1-2)

12. Ik formuleer een heldere doelstelling/leervraag voor een kind waarbij in de Plusklas kan worden aangesloten.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13. Ik weet welke taken de leerling in de Plusklas doet.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Ik begeleid de leerling bij het werken aan taken van de Plusklas.

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

Schrijf 1 pijl omhoog achter de items waarover je meer kennis hebt opgedaan tijdens de scholing van 22 oktober van Talentenlab.

3. TEAMPRESENTATIE MET DE DATA VAN HET VOORONDERZOEK

Leerkrachten
van meer- en
hoogbegaafde
leerlingen.

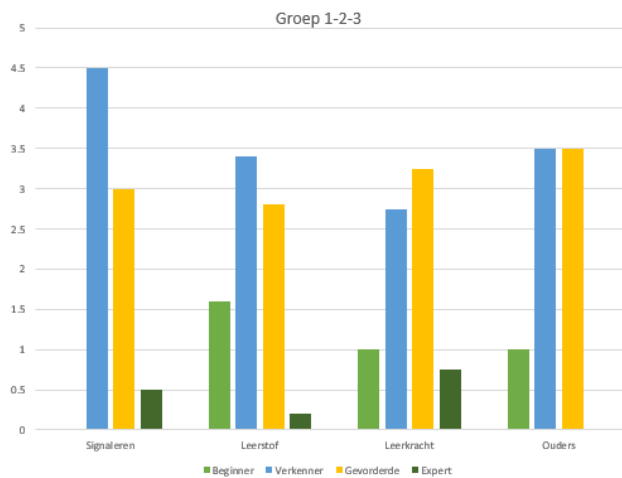


Wat valt op?

- *Signaleren geen beginners
- *Leerstof grootste deel beginners en verkenners
- *Meeste beginners bij vraag 6 planning maken voor verrijking met de leerling.

Aangegeven behoeften:

- *Geschikte activiteiten
- *Gesprekken met leerling



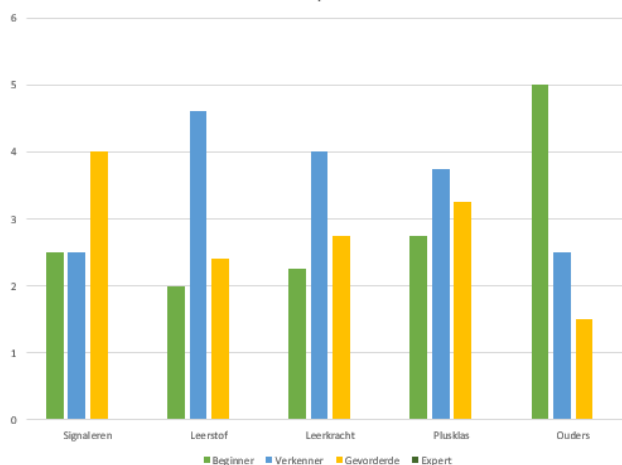
Wat valt op?

- * Ouders scoort hoog op beginner. 17
- * Signaleren hoogste aantal gevorderden.
- * Leerstof: geen gevorderden bij Ik maak samen met de leerling een planning voor verrijking.
- * Leerkracht: 9. Ik weet welke vragen ik moet stellen tijdens het begeleiden van verrijkingstaken.
- * Plusklas/Kweekvijver 12. Ik formuleer een heldere doelstelling/leervraag voor een kind waarbij in de plusklas kan worden aangesloten.
- 14. Ik begeleid de leerling bij het werken aan taken voor de plusklas.

Aangegeven behoeften:

- * Leerkracht en leerstof
- * werken vanuit doelen
- * vragen stellen

Groep 4-5-6



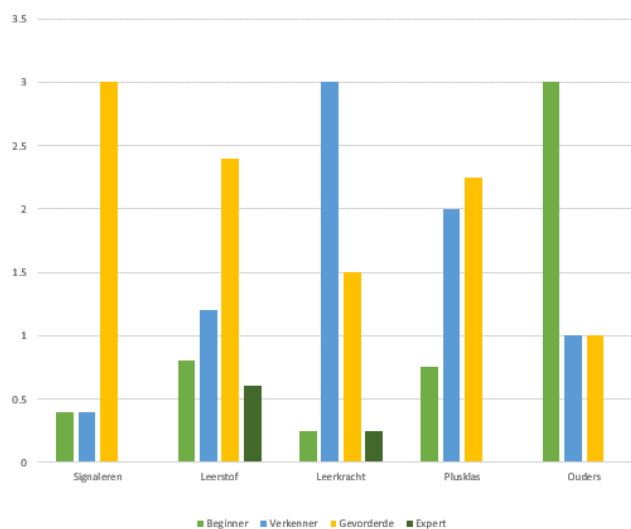
Wat valt op?

- * Veel verkenners bij leerkracht.
- * Ouders de hoogste score beginners.
- * Veel gevorderden op signaleren.

Aangegeven behoeften:

- * gebied leerkracht en leerstof
- * het begeleiden van leerlingen bij werk van plusklas.

Groep 7-8



Conclusie



Bewustwording dat ouders met expertise in de klas halen een meerwaarde kan zijn.



Signaleren scoort hoog. Omzetten naar een leervraag is soms lastig. Doelenlijst Leren leren, leren leven en leren denken kan hierbij helpen.



Afstuderen richting begeleiden: Ingaan op de behoeften van leerkrachten, die bevinden zich voornamelijk op gebieden leerkracht en leerstof.



Kernwoorden: competentiegevoel, begeleidingsbehoeften MHB-leerlingen en coachingsbenadering

René Lous Talentenlab

- Wat is het effect van een scholing met 3 teams op het competentiegevoel van de leerkrachten?

Voorlopige onderzoeksvraag:



Hoe kan ik met het GROW-model het competentiegevoel van leerkrachten vergroten op het gebied van vragen stellen aan MHB-leerlingen in de klas?

Deelvragen:

- 1. Welke vragen passen bij de begeleidingsbehoeften van de MHB- leerling?*
- 2. Hoe draagt het werken GROW-model bij aan het vergroten van de leerkrachtcompetenties?*
- 3. Welke vaardigheden heb ik nodig als begeleider?*

Wie doet mee?

3 Bijeenkomsten van half uur op woensdag

* 18 december 13.00- 13.30uur

* 22 januari 13.00-13.30uur

* 12 februari 13.00-13.30uur

3 Bijeenkomsten van half uur op donderdag

* 12 december 15.30-16.00uur

* 16 januari 15.30-16.00uur

* 6 februari 15.30-16.00uur

Bonus: bij bespreking leerlingen Kweekvijver ook aandacht voor jouw begeleiding.

Leerlingen en ouders van Kweekvijver vullen ook een vragenlijst in.

Gegevens van onderzoek zijn anoniem

4. PROCEDURE

In deze bijlage zal ik per deelvraag verantwoorden welke onderzoeksmethode(n) ik in zet om de data te verzamelen die ik nodig heb om het antwoord op de deelvragen te vinden.

Deelvraag 1 Kunnen leerkrachten met hun vragen aansluiten op de begeleidingsbehoeften van de MHB-leerling?

a) Wat zijn de begeleidingsbehoeften van MHB-leerlingen? b) Hoe ervaren de MHB-leerlingen de begeleiding in hun eigen klas? c) Hoe is de begeleiding van MHB-leerlingen thuis? d) Hoe ziet begeleiden leerkrachten de MHB-leerlingen tijdens het afstandsonderwijs?			
Doel	Respondenten	Methode	Bijlage
1A		Literatuuronderzoek	Hoofdstuk 2.2
1B	November 2019 33 leerlingen uit de Kweekvijver van groep 4 t/m 8 April 2020 14 leerlingen uit de Kweekvijver van groep 4 t/m 8	Vragenlijst Leerlingen	Hoofdstuk 4.1 Bijlage 5
1C	November 2019 12 ouders van 14 kinderen April 2020 12 ouders van 12 kinderen	Vragenlijst ouders	Hoofdstuk 4.1 Bijlage 6
1D	6 leerkrachten	Telefonisch interview	Hoofdstuk 4.1.1.4
1	6 leerkrachten	Interview Focusgroep	Bijlage 7

Deelvraag 2 Draagt het werken met het GROW-model bij aan het vergroten van het competentiegevoel van de leerkrachten?

a) Welke docentcompetenties zijn er bij het onderwijs aan MHB-leerlingen? b) Hoe is het competentiegevoel onder de leerkrachten bij de start van het onderzoek? c) Wat hebben leerkrachten nodig om hun competentiegevoel te vergroten? d) Hoe pas ik het GROW-model toe in mijn begeleiding?			
Doel	Respondenten	Methode	Bijlage
2A		Literatuuronderzoek	Hoofdstuk 2.1
2B	20 Leerkrachten	Vragenlijst	2
2C	6 leerkrachten	Interview in focusgroep	6
2D		Literatuuronderzoek	Hoofdstuk 2.3 + 6
2	6 Leerkrachten	Interview in focusgroep	6

Deelvraag 3 Zijn mijn communicatieve vaardigheden voldoende om leerkrachten te professionaliseren op het gebied van begaafdheid?

a) Hoe zijn mijn communicatieve vaardigheden? b) Heb ik voldoende kennis en vaardigheden om de leerkrachten te professionaliseren?			
Doel	Respondenten	Methode	Bijlage
3A	Michelle & medestudenten	Nulmeting	7
3B	6 Leerkrachten	Focusgroep	6
3	Intern begeleider en directeur	Interview Google meet	8

5. GRAFIEKEN

De grafieken zijn gemaakt na analyse van de vragenlijsten. De ingevulde vragenlijsten zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Grafiek 9 Communicatie tussen leerling en leerkracht november 2019

Grafiek 10 Communicatie tussen leerlingen en leerkracht april 2020

In grafiek 2 waarin de metingen van alle leerkrachten samengevoegd zijn, zie ik dat bij de startmeting in november 2019 de vragen waarbij het initiatief bij de leerkracht ligt (vraag 1 en 4), maar door 30% of minder van de leerlingen positief beantwoord wordt. Bij de vragen waarbij het initiatief bij de leerling

ligt (2,3 en 5) zie ik dat 50% of meer van de leerlingen positief antwoordt op vraag 2 en 3, maar slechts 30% van de leerlingen hulp vraagt (vraag 5).

In grafiek 3 staat de eindmeting. Vraag 1 en 4 waarbij het initiatief bij leerkracht ligt, scoren hoger dan bij de startmeting, beiden boven 50%. Bij de vragen 2,3 en 5 is de start- en eindmeting gelijkwaardig. Het maximale verschil is 12%. Vraag 6 heb ik alleen bij de eindmeting gesteld, waardoor het verschil niet meetbaar is.

Grafiek 11 Communicatie tussen leerlingen en leerkracht (niet focusgroep) november 2019

Grafiek 12 Communicatie tussen leerlingen en leerkracht (niet focusgroep) april 2020

Bij de leerlingen waarvan de leerkrachten niet hebben deelgenomen aan de focusgroep zijn wel verschillen tussen de start- en eindmeting te zien. Alle metingen zijn bij de eindmeting positiever dan

bij de startmeting. Bij de analyse van de grafieken 'Communicatie tussen leerling en leerkracht' zie ik dat bij alle eindmetingen een hoger percentage positieve antwoorden is vergeleken met de startmeting.

Grafiek 13 Communicatie leerkrachten - leerlingen november 2019 Grafiek 14 Communicatie leerkrachten- leerlingen maart 2020

Grafiek 15 Perspectief ouders op aandacht leerkracht voor de leerling

Om tevens het perspectief van de ouders mee te nemen in dit onderzoek heb ik tijdens de startmeting aan de ouders vraag 1, 2 en 3 gesteld. Bij de vervolgmeting heb ik hier 4 en 5 aan toegevoegd, omdat de oudergesprekken hadden plaatsgevonden en het afstandsonderwijs was gestart. In de vragenlijst was het mogelijk om te antwoorden met ja (++) meer ja, dan nee (+) meer nee, dan ja (-), nee (- -) of ik weet het niet (?).

Grafiek 16 Begeleiding thuis november 2019

Grafiek 17 Begeleiding thuis april 2020

6. VRAGENLIJST MHB-LEERLINGEN

Vragenlijst Leerlingen

van

.....

Zet een kruis bij ja of nee.

	Ja ++	+	-	Nee --
1. Vraagt de leerkracht welke opdrachten je moet doen voor de Kweekvijver?				
2. Vertel jij aan de leerkracht welke opdrachten je moet doen voor de Kweekvijver?				
3. Spreek je met de leerkracht af wanneer je aan de opdrachten van de Kweekvijver werkt?				
4. Stelt de leerkracht vragen over je opdrachten van de Kweekvijver?				
5. Vraag jij de leerkracht om hulp bij opdrachten van de Kweekvijver?				

Zet een kruis bij een cijfer.

6. Hoe vind je de opdrachten van de Kweekvijver? 1=niet leuk 9= heel leuk								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Schrijf op wat je denkt.

7. Wat leer je van de opdrachten van de Kweekvijver?

8. Waar kan je die kennis bij gebruiken?
--

9. Wat gaat goed en wat gaat niet goed bij het werken aan de opdrachten van de Kweekvijver in je eigen klas?

7. VRAGENLIJST OUDERS

Beste ouders,

Vorig schooljaar ben ik gestart met de opleiding Master Educational Needs bij Fontys. Dit jaar sluit ik de opleiding af met een Praktijk Gericht Onderzoek. Het doel van mijn onderzoek is om de begeleiding van meer en hoogbegaafde leerlingen bij hun verrijkingstaken te optimaliseren door leerkrachten te professionaliseren. Om de opbrengsten van mijn acties te meten wil ik u vragen onderstaande vragenlijst in te vullen. Zo krijg ik een beeld van de huidige situatie. In maart zal ik u vragen de vragenlijst nogmaals in te vullen.

Met vriendelijke groet,

Michelle Bervoets

Vragenlijst Ouders van

Voor het gemak heb ik hij gebruikt in de vraagstelling, maar dit kan natuurlijk ook zij zijn.

	Ja	Soms	Nee
1. Vertelt uw kind thuis welke opdrachten hij moet doen voor de kweekvijver?			
2. Helpt u uw kind bij de opdrachten die hij moet doen voor de kweekvijver?			
3. Ervaart u dat de groepsleerkracht voldoende tijd heeft om uw kind te begeleiden bij de opdrachten voor de kweekvijver?			

Zet een kruis bij een cijfer.

4. Hoe denkt u dat uw kind de opdrachten voor de kweekvijver vindt? 1=niet leuk 9=heel leuk								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

5. Welke meerwaarde hebben de opdrachten van de kweekvijver voor uw kind?

8. FOCUSGROEP

8.1 OPZET FOCUSGROEP

Goal

Algemeen doel voor alle leerkrachten binnen de focusgroep:

Ik weet welke vragen ik moet stellen bij het begeleiden van MHB-leerlingen (tijdens het werken aan verrijkingstaken).

Persoonlijk doel:

Reality(Hoe gaat het nu?)

- Neem even de leerlingen in gedachten waar het bij deze vraag om gaat.
 - Waar loop je tegenaan?
 - Wat gaat er al goed?
 - Hoe is je gelukt om?
 - Wat kan er nog beter?
- Hoe vaak stel je nu per week een/meerdere vragen aan deze leerlingen? Per leerling ongeveer
- Hoe regel je dit organisatorisch? Plan je in wanneer je vragen stelt?
- Wat voor vragen stel je? Geef een voorbeeld van een vraag die je stelt:
.....
- Schaalvraag: Hoe plaats jij jezelf nu qua vaardigheden en kennis op dit gebied op de schaal? (0-10)

2^e bijeenkomst: Delen van 'Good practice'

Options (Handelingsalternatieven)

Samenvatten huidige werkwijze. Herkenning? Heb je handelingsalternatieven gehoord van je collega's die je kan gebruiken in je eigen praktijk?

Informatie van Michelle over vragen stellen aan MHB-leerlingen:

1. Vuistregel Schrover 2015 (focusgroep 1) (Schrover, 2015)

Een verrijkingsopdracht is geschikt als de leerling de volgende vragen duidelijk kan beantwoorden (blz. 121):

- Wat ben je aan het leren nu? Kennis & begrip & vaardigheden
Voorbeeld Kweekvijver: kennis over een b.v. Egyptenaren, begrijpen wat de Egyptenaren voor ons huidige leven betekenen hebben, vaardigheden: onderzoeksvragen bedenken, bronnen zoeken, samenwerking evenwicht,enz.
- Wat heb je daaraan? Buiten de plusklas→ transfer
- Wat lukt je al goed? Wat nog niet? Hoe is het voor jou om deze opdracht te doen?
Zelfevaluatie en welbevinden (zelfinzicht: sterke en zwakke kanten ontdekken)

2. Van Hulten onweerstaanbare vragen (focusgroep 1) (Van Hulten, 2017)
3. Opbouw coachingsgesprek: GROW, Zevenstappendans (focusgroep 1) (Cauffman & Van Dijk, 2011) (Lingsma & Scholten, 2001) (Whitmore, 2000)
4. Denksleutels (focusgroep 2) <https://www.mirandawedekind.nl/denksleutels/>
5. Wat is een goede opdracht voor de begaafde leerling? (focusgroep 2) Betts en Neihart 2010 Profielen begaafde leerlingen.
<https://talentstimuleren.nl/?file=2867&m=1422437221&action=file.download>
6. Hoe motiveer je de leerling? (focusgroep 2) Motivatie is het verschil tussen potentie en prestatie! (van Gerven & (red.), 2016))
7. Leerling geeft als antwoord 'Ik weet het niet'. Wat doe je dan als leerkracht? (focusgroep 2)
<https://www.smartease.nl/blog/kind-ook-last-weet-syndroom/>
 - Geef aan waarom je het wil weten.
 - Geef denktijd aan het kind.
 - Laat het niet los, zodat kind weet dat je er altijd op terug komt.
8. Taxonomie van Bloom (focusgroep 2) Passende opdrachten verzinnen met de taxonomie van Bloom die aansluiten bij de les van het moment.
<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/01/Blooms-Taxonomy-v1.pdf> of
<https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom/blooming-lessen>
9. TASC-model van Belle Wallace (focusgroep 3) (Van Gerven, Werken volgens het TASC-model, 2008)
10. Dubbel Bijzondere leerlingen (Van Gerven, 2017) (focusgroep 3).

Will

Wat is het eerste wat jij doen de komende 3 weken om je doel te bereiken?

Wat heb je daarvoor nodig?

Hoe vond je de eerste bijeenkomst?

Waar zou je graag meer van willen komende bijeenkomsten?

Coachingsvaardigheden?

8.2 WERKFORMULIEREN FOCUSGROEP

Focusgroep 1 december 2019 en focusgroep 2 januari 2020 heb ik hetzelfde werkformulier gebruikt.

Naam:										
Goal										
Algemeen doel: Ik weet welke vragen ik kan stellen bij het begeleiden van MHB-leerlingen										
Persoonlijk doel:										
Reality										
Hoe vaak stel je nu per week vragen aan deze leerlingen?										
Hoe regel je dit organisatorisch?										
Hoe vaardig voel je je nu in vragen stellen?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hoe vaardig zou je willen zijn na deze drie bijeenkomsten?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Options										
Welke mogelijkheden spreken je aan?										
Will										
Wat is het eerste wat jij gaat doen de komende 3 weken om je doel te bereiken?										
Bedenk welke vragen je wanneer gaat stellen bij een opdracht of aan een leerling.										

Goal
Persoonlijk doel SMART:

Hoe ervaar je mijn begeleiding?								
<i>Kijkwijzer coachingsvaardigheden</i>		-	-	-	- +	+ -	+	++
	<i>Doorvragen</i>							
	<i>Denktijd geven</i>							
	<i>Eigenaarschap</i>							
	<i>Zelf oplossingen laten bedenken</i>							

Naam:										
Goal										
Algemeen doel: Ik weet welke vragen ik kan stellen bij het begeleiden van MHB-leerlingen										
Persoonlijk doel:										
Reality										
Wat heb je gedaan om aan je doel te werken afgelopen weken? Wat, wanneer, met wie? Wat ging er mis? Wat ging er goed? Stellen leerlingen meer vragen of zijn ze er meer aan gewend dat jij vragen stelt? Stellen de leerling(en) die jij hebt begeleid uit zichzelf minder/evenveel/ meer vragen? Welke vraag/vragen vind jij het beste passen bij de begeleidingsbehoeften van begaafde leerlingen?										
Hoe vaardig voel je je nu in vragen stellen?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hoe vaardig had je willen zijn na deze drie bijeenkomsten?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ben je tevreden met je eigen groei?

Wat heb jij nodig gehad om je competentiegevoel te vergroten?

Wat heb jij gedaan? Wat heb ik hieraan bijgedragen?

Options

Will

Waar wil je mee verder en wat wil je vasthouden?

Hoe ervaar je mijn begeleiding?

Kijkwijzer coachingsvaardigheden

- - - - + + - + + +

Doelvragen

Denktijd geven

Eigenaarschap

Zelf oplossingen laten bedenken

Zet een kruis bij ja of nee.		Ja ++	+	-	Nee --
1. Vraag je aan de leerlingen welke opdrachten hij moet doen voor de Kweekvijver?					
2. Vertelt de leerling uit zichzelf welke opdrachten hij moet doen voor de Kweekvijver?					
3. Spreekt hij met jou af wanneer hij aan de opdrachten van de Kweekvijver werkt?					
4. Stel jij vragen over de opdrachten van de Kweekvijver?					
5. Vraagt hij jou om hulp bij opdrachten van de Kweekvijver?					

9. VOORONDERZOEK VAARDIGHEDEN

Nulmeting communicatie

Uit de nulmeting in het boek 'Professionele gespreksvoering' (Reekers & Spijkerman, 2010) blijkt dat ik in gesprekken rekening houd met de gevoelens van anderen en aanvoel wanneer hier ruimte voor geboden dient te worden. Daarnaast structureer ik informatie in vergaderingen en bewaak ik de tijd, omdat ik het doel van de vergadering wil bereiken. Mijn ontwikkelpunt is om niet meteen te inhoudelijk te reageren of te associëren. Samenvatten wat er is gezegd en daarna doorvragen wil ik bewust gaan toepassen. Het tweede leerpunt is mijn gesprekspartner activeren om zelf met mogelijke oplossingen te komen, in plaats van zelf allerlei oplossingen aan te dragen. (Nulmeting op te vragen bij onderzoeker.)

Filmbeelden individuele coaching

Van de Heijkant en van der Wegen (2000) gebruiken het schema van Biemans en Dekker om de kenmerken van geslaagde interacties aan te geven. Dit heb ik gebruikt om samen met mijn medestudenten de filmbeelden te bekijken. Uit deze beelden blijkt dat mijn initiatief en ontvangst voldoende aanwezig is. Ruimte geven is nog een aandachtspunt, omdat ik soms ongevraagd mijn oordeel geef. Ik wil bewust bezig zijn met de meningsvorming van de ander door vragen te stellen en geen toespelingen doen. De ander is verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling. Ook ontdekken wij dat ik eerst een vraag stel en daarna het verhaal samenvat in plaats van andersom.

Coachingsvaardigheden

Walthuis (2008) bracht mij op het idee om mijn coachingshoudingen te onderzoeken. Hiervoor heeft zij een test ontwikkeld om je eigen voorkeurshouding ontdekken, omdat dit effectiviteit van het coachen vergroot en je makkelijker kan schakelen tussen houdingen. Mijn coachingsstijl is te typeren is als onderwijzer en praatpaal. De onderwijzer past bij mij, omdat ik graag theorie en eigen ervaringen aanreik om de ander verder te helpen. Daarnaast ben ik erg nieuwsgierig, waardoor ik de praatpaal die vraagt naar ervaringen uit het verleden en aandachtig luistert bij mij vond passen. Om meer evenwicht te creëren in mijn coachingsstijl qua verleden-heden-toekomst en ruimtegevend/richtinggevend ben ik meer aandacht gaan besteden in het formuleren van een doel (aanvoerder) en het bekijken van de huidige situatie wat werkt (boeddhist).

Daarnaast heb ik de test 'Hoe goed bent u als coach? Ingevuld (Teunen, 2019). Hieruit blijkt dat mijn sterke kant is dat ik bij samenwerking de focus legt op de rol van de coachee in de samenwerking en niet op de omgevingsfactoren. Mijn valkuil is dat ik oplossingen aandraag en advies geef aan de coachee.

Na bovenstaande acties vul ik een aantal weken later de zelftest (Walthuis, 2014) in en blijkt dat mijn voorkeurshouding de boeddhist is geworden. Ik kan dit verklaren, omdat ik bewust vragen ben gaan stellen om de huidige situatie beter te begrijpen. .

10. INTERVIEW INTERN BEGELEIDER EN DIRECTEUR

Zie je verandering in het competentiegevoel van leerkrachten op het gebied van het onderwijs aan de MHB-leerling vergeleken bij de start van het schooljaar? (bijvoorbeeld qua tijd, begeleiding, materiaalkeuze)

D: De directeur heeft het gevoel dat het competentiegevoel is gegroeid. Voorheen wilden leerkrachten een kind in de Kweekvijver zonder dat zij zelf verrijksopdrachten of andere oplossingen hadden uitgeprobeerd. Ze handelden zo vanuit onmacht en gebrek aan kennis. Nu hoort hij dat leerkrachten verschillende dingen zelf uitproberen met de leerling, voordat ze het kind willen aanmelden bij de Kweekvijver.

IB: Er zijn twee leerkrachten die hebben deelgenomen aan de focusgroep waarbij ik duidelijk groei zie. Zij gebruiken nu allerlei verrijksmateriaal, vertellen hierover aan mij en vragen om bevestiging. Voorheen kwamen deze leerkrachten meteen met de vraag: Mag deze leerling in de Kweekvijver? Een andere leerkracht vraagt wel om extra ondersteuning bij het lesgeven aan begaafde leerlingen, maar blijkt al veel zelf uitgeprobeerd te hebben. Terwijl ze dit voorheen niet deed. De andere deelnemers praten op een andere manier over begaafde leerlingen. Je merkt dat ze hun onderwijsbehoeften beter begrijpen.

Vind jij dat ik voldoende kennis heb om leerkrachten te professionaliseren?

D: Ik zie dat je coachende kwaliteiten bezit. Je stelt goede vragen en zet leerkrachten zelf aan het denken. Hierdoor is het niet eens noodzakelijk om veel kennis te hebben, maar deze heb je wel. Om leerkrachten te professionaliseren is vooral de bereidheid van de leerkrachten essentieel.

IB: Kort is het antwoord Ja. Je hebt de moed om je kwetsbaar op te stellen. Je werkt pas 2 jaar op onze school en durft nu al leerkrachten te gaan begeleiden. Terwijl ik denk dat het niet in jouw natuur zitten. Het blijkt dat leerkrachten dit graag willen. Dit komt door jouw persoonlijkheid. Je stelt je bescheiden op. Als ik een leerpunt moet aangeven is dat je wat minder gericht mag zijn op de details binnen jouw eigen situatie. Probeer de metapositie te behouden. Ik weet natuurlijk niet hoe je dit binnen de focusgroepen hebt gedaan, maar dit merk ik op in vergaderingen.

Ik herken het binnen bijvoorbeeld de werkgroep taal waarin ik zit in de rol van leerkracht. Ook herken ik het binnen de deelnemers van mijn focusgroep. Omdat ik toen in de rol van begeleider zat, heb ik juist wel als het te gedetailleerd werd terug gegrepen naar het onderwerp.

Hoe vind je mijn communicatieve vaardigheden? (bijvoorbeeld LSD, denktijd geven)

D: Ik zie dat je de rust bewaard. Ook bij minder genuanceerde reacties, zorg je dat je constructief verder kan gaan. Je geeft denktijd. Je straalt uit dat je kennis van zaken hebt. Dit kan belemmerend werken bij onzekere collega's. Probeer de drempel om vragen te stellen laag te houden.

Dit heb ik gedaan door mijn kwetsbaar op te stellen. Zowel in mijn coach zijn 1e x als in de rol van leerkracht. Samen leren!

IB: Ik vind dat jouw vaardigheden op dit gebied zijn gegroeid. Eerst stortte je veel ideeën uit over degene waarmee je in gesprek was. Nu geef je anderen meer de ruimte, maar vooral geef je ze ook de tijd om over jouw ideeën na te denken. Ik heb het idee dat je je soms overruled voelt door anderen en daardoor niet altijd jouw ideeën deelt. Dat vind ik jammer, want ik vind jouw ideeën wel waardevol.

Ik voel mij niet overruled, maar voel mij nog minder betrokken omdat ik het voortraject niet hebt meegemaakt. Soms is mijn visie zo anders, dat ik ook niet weet of het handig is om het in te brengen.

11. LOGBOEK

Datum	Activiteit	Wie?	Data verzamelen
8-2019	Vragenlijst Leerkrachten van meer- en hoogbegaafde leerlingen (MHB) in laten vullen.	Door alle leerkrachten van het team.	Grafieken gemaakt met scores.
10-9-2019	Hoofdstuk 1 schrijven	Michelle	
20-9-2019	Afspraak om hoofdstuk 1 te bespreken en de uitkomsten van de vragenlijst leerkrachten.	Met directeur en Intern begeleider en directeur	
30-9-2019	Hoofdstuk 1 voor feedback versturen Gericht literatuur lezen Hoofdstuk 2 schrijven	Michelle, Critical friends	
21-10-2019	Scholing Meer en hoogbegaafdheid door Talentenlab	Voor heel de stichting	Wat vertelt Talentenlab specifiek over de begeleiding van leerlingen tijdens verrijkingstaken in de klas
25-10-2019	Vragenlijst hulp bij verrijking in de klas:	Leerlingen Kweekvijver	Analyseren en verwerken in grafieken
7-11-2019	Presentatie van data uit de vragenlijst aan het team. Vertellen over onderzoek en respondenten vragen.	Michelle	
2-12-2019	Vragenlijst ouders verrijking in de klas	Ouders Kweekvijver	Analyseren en verwerken in grafieken
29-10-2019	Vragenlijst Leerkrachten van meer- en hoogbegaafde leerlingen (MHB) in laten vullen.	Door alle leerkrachten van het team	Effect van scholing. analyse gemaakt.
30-10-2019	Hoofdstuk 2 voor feedback versturen Hoofdstuk 3 schrijven	Critical friends, directeur en Intern begeleider	

Groep 1 12-12-2019 16-1-2020 20-2-2020	Focusgroep blz 179 (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) Vragenlijst : mijn coachingsvaardigheden	Michelle en Groep 1 Donderdag Leerkrachten E, T, A, M, Y Groep 2 Woensdag Leerkrachten B, A en D	Schaalvragen analyseren en verwerken in grafieken Open vragen categoriseren en in tabel verwerken.
Groep 2 18-12-2019 29-1-2020 4-3-2020			
14-1-2020	Hoofdstuk 3 voor feedback	Critical friends	
17-2-2020	Hoofdstuk 3 voor feedback	Adriaan	
Maart 2020	Schrijven hoofdstuk 4 en 5	Michelle	
2-4-2020	Vragenlijst	Leerlingen en ouders	Schaalvragen analyseren en verwerken in grafieken Open vragen categoriseren en in tabel verwerken
8-4-2020	Interview	Directeur en Intern Begeleider	Verslag
15-4-2020	Hele PGO voor feedback opsturen	Critical friends	
16-4-2020	Interview	Leerlingen	Tabel maken van de data
20-4-2020	Hoofdstuk 4 en 5 voor feedback opsturen.	Michelle	
27-4-2020	Hele PGO voor feedback opsturen		
4-5-2020	Inleveren PGO		
Juni 2020	Uitkomsten terugkoppelen naar het team		

