Het voorkomen van de ‘Papieren tijger’

Het bevorderen van eigenaarschap bij een veranderingsproces.

DOOR: SYRA BILSTRA
STUDENTNUMMER: 2351986
BEGELEIDERS: A. Bouman & W. VONCK
OPLEIDING: MASTER SEN
OPLEIDINGSPLAATS: ROTTERDAM

Inhoudsopgave

Inlegbladen toetsen 2

Samenvatting 4

Hoofdstuk 1 – Inleiding 5
1.1 Context 5
1.2 Aanleiding en probleemstelling 5
1.3 Relevantie 7

Hoofdstuk 2 – Theoretisch kader 8
2.1 Inleiding 8
2.2 Veranderingsmodel van Knoster 8
2.3 Weerstand of betrokkenheid 9
2.4 Oplossingsgericht gedachtegoed 11
2.5 Van betrokkenheid en motivatie naar eigenaarschap 11
2.7 Het groepsoverzicht binnen 'HGW' 13
2.8 Samenvatting 14

Hoofdstuk 3 – Onderzoeksplan 14
3.1 Doelstelling 14
3.2 Onderzoekparadigma en onderzoeksstrategie 14
3.3 Onderzoeksgroep 16
3.4 Onderzoeksmethoden 16
3.4.1 'Interventieschema 16
3.4.2 Vragenlijst deel 1 en deel 2 16
3.4.3 Startvragenlijst 17
3.4.4 Korte evaluatie 1 en 2 17
3.4.5 Interview 1 en 2 17
3.5 Onderzoeksmethoden per deelvraag 18
3.5.1 Deelvraag 1 18
3.5.2 Deelvraag 2 18
3.5.3 Deelvraag 3 19
3.5.4 Deelvraag 4 19
3.6 Analyse van de Data 20

Hoofdstuk 4 – Resultaten 22
4.1 Vooronderzoek 22
4.2 Deelvraag 1 22
4.2.1 Data vragenlijst deel 1 22
4.2.2 Data startvragenlijst 23
4.2.3 Data korte evaluatie 24
4.2.4 Data interventiemodel 25
4.2.5 Samenvattend 25

4.3 Deelvraag 2 26
4.3.1 Data vragenlijst deel 2 26
4.3.2 Data interview 1 27
4.3.3 Samenvattend 28
4.4 Deelvraag 3 29
4.4.1 Data korte evaluaties 29
4.4.2 Samenvattend 30
4.5 Deelvraag 4 31
4.5.1 Data korte evaluaties en Interview 2 31
4.5.2 Samenvattend 33

Hoofdstuk 5 – Conclusie en discussie 34
5.1 Conclusie en aanbeveling 35
5.2 Discussie 35

Hoofdstuk 6 – Reflectie 37

Literatuur 40

Bijlagen

Bijlage 1: Centrale begrippen
Bijlage 2: Planning bijeenkomsten
Bijlage 3: Logboek
Bijlage 4: Resultaten vooronderzoek
Bijlage 5: Resultaten deelnemers
Bijlage 6: Interventieschema's
Bijlage 7: Resultaten bij deelvraag 2
Bijlage 8: Lege vragenlijsten
Bijlage 9: Feedback Critical Friends
Bijlage 10: Verwerkingsopdracht Bop4
Bijlage 11: Feedback collega

Samenvatting

De afgelopen jaren hebben de leerkrachten in mijn onderwijspraktijk vele directiewisselingen en daarmee ook vele veranderingen doorgemaakt. Eén van die veranderingen is het 'Handelingsgericht werken'. Nadat groepsplannen een aantal jaren geleden zijn ingevoerd wordt de 1-zorgroute nu gecomplementeerd met het invoeren van het groepsoverzicht[1]. Nieuw voor de meeste leerkrachten op onze school, maar niet voor mij. Daarom heb ik aangeboden leerkrachten hierin te begeleiden. Het groepsoverzicht is een belangrijk element van de 1-zorgroute. Daarom is het welslagen ervan van groot belang.
Wat je wilt beïnvloedt wat je denkt en doet (Lingsma, 2001). Het is dus van belang om op die onderste laag van willen in te zetten. Eigenaarschap[2] zorg voor een gevoel van verantwoordelijkheid. Om in eigenaarschap te komen is het van belang om negatieve betrokkenheid achter te laten en uit de reactieve houding te stappen. Een positieve betrokkenheid helpt een stap te maken richting eigenaarschap en een meer proactieve houding. Een gevoel van verantwoordelijkheid geeft je de wil die nodig is om de verandering succesvol te maken. Vanuit deze theorie is dan ook de volgende vraag ontstaan die centraal staat in dit onderzoek:

Welke begeleiding hebben de leerkrachten in mijn praktijk nodig bij de invoering van een groepsoverzicht, opdat een positief gevoel van betrokkenheid en eigenaarschap wordt bevorderd?

In dit onderzoek is gezocht bij de deelnemers naar wat onder de waterspiegel plaats vindt. Het gevoel achter een verandering. Door een proces van waarnemen, vragen en doorvragen, reflecteren en weer aanpassen heb ik de deelnemers op maat kunnen begeleiden.
Daardoor maakt dit onderzoek ook duidelijk welke ontwikkeling ik door heb gemaakt als onderzoeker, begeleider en reflectieve professional.

[1] Groepsoverzicht: Een handelingsgericht groepsoverzicht.
[2] Eigenaarschap: Eigenaarschap betekend zeggenschap hebben over datgene waar je mee bezig bent en daar verantwoording over afleggen.

1. Inleiding

1.1 Context

Mijn onderzoek vindt plaats op een openbare bassischool met ongeveer 400 leerlingen. Op het moment dat dit onderzoek plaats vindt, heeft er net een directiewisseling plaatsgevonden. De nieuwe directie heeft het voornemen het pad, zoals ingezet door de vorige directie, aan te houden. In korte tijd worden veel veranderingen in gang gezet op het eerder geplande pad. Deze veranderingen worden op verschillende manieren vorm gegeven.
In onze visie staat dat we zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften en het niveau van het kind. Dit is ook het uitgangspunt van het Handelingsgericht werken.
'HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen' (Beukering, Lange & Pameijer, 2011).
Op dit moment gebeurt dit door te werken met Handelingsgerichte groepsplannen, IHP's en OPP's. Hiermee is de 'HGW-cyclus' nog niet compleet.
De cyclus is nu vooral curatief. Wanneer een leerling de stof niet beheerst, wordt geremedieerd. Het groepsplan wordt vooral gemaakt op basis van de 'Cito LOVS' toetsen.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

In mijn toet POP (Bilstra, 2014) schrijf ik dat ik visie heb over veranderingen die plaats vinden bij de invoering van passend onderwijs. Het werken vanuit 'HGW'-cyclus draagt bij aan het passend maken van het onderwijs aan de verschillende leerlingen. Een belangrijk aspect in deze cyclus is het begrijpen van de leerling. Wat heeft de leerling nodig? Het groepsoverzicht is een document dat helpt bij het begrijpen en dus een belangrijk document in de cyclus. Vanuit mijn opleiding op de Pabo en ervaring op eerdere werkplekken heb ik het groepsoverzicht als een zinvol document ervaren.
Het groepsoverzicht is door een net aangetreden directie top-down geïntroduceerd als pilot. De leerkrachten hebben na een korte uitleg de rest van het schooljaar de tijd om te proberen het overzicht in te vullen. Hierbij kan ondersteuning gevraagd worden aan de ib-er. Daarnaast is er na de introductie van het groepsoverzicht nog een studiedag besteed aan 'handelingsgericht werken' en het opzetten van een nieuwe visie van onze school. Hier zijn geen duidelijke koppelingen gelegd naar het groepsoverzicht.
"Hoe leraren een vernieuwing beleven is van groot belang voor het welslagen ervan." (Van den Berg & Vandenberghe, 2005, p. 158)
Knoster (1991) gaat ervan uit dat om een verandering te laten slagen en aan een aantal aspecten moet worden voldaan. Visie, urgentie, plan, middelen en competentie. Wanneer er een aspect mist kunnen er problemen ontstaan.

Bij de introductie van het groepsoverzicht is nog niet aan alle aspecten aandacht besteed. De urgentie is nog niet bij de medewerkers duidelijk gemaakt. Men heeft het idee dat het nu ook goed werkt. Er is een visie gevormd. De link naar de verandering is misschien nog niet expliciet. Ook is gecommuniceerd wat het plan is en de middelen om te veranderen zijn aanwezig.
Wanneer urgentie en competentie missen kunnen weerstand en angst ontstaan.
Ik wil graag dat de leerkrachten het groepsoverzicht gaan zien als iets dat van hun is en bruikbaar is. Net als ik. Daarom heb ik met goedkeuring van de directie, mijn hulp aangeboden om leerkrachten te begeleiden bij het invullen en gebruiken van het groepsoverzicht. Met mijn begeleiding hoop ik de onzekerheid en belemmeringen bij de leerkrachten weg te nemen en eigenaarschap te bevorderen. Wanneer weerstand afneemt, kunnen we proactief gaan handelen (Loeffen & Springer, 2010).
De kennis die ik op het gebied van begeleiding heb opgedaan tijdens mijn opleiding, heb ik tot nu toe vooral kunnen inzetten bij leerlingen. In de toekomst heb ik de ambitie een meer begeleidende rol in te nemen. Onderwijs blijft vernieuwen en veranderen en ik zal dus met deze processen en de begeleiding ervan te maken hebben. Met dit onderzoek wil ik mijzelf verder ontwikkelen op dit gebied en de kennis die ik heb opgedaan ook buiten de klas gaan toepassen.
De hoofdvraag die centraal staat is:

Welke begeleiding hebben de leerkrachten in mijn praktijk nodig bij de invoering van een groepsoverzicht, opdat een positief gevoel van betrokkenheid en eigenaarschap wordt bevorderd?

Deelvragen hierbij zijn:

1. *Op welke gebieden hebben de deelnemende leerkrachten hulp of begeleiding nodig?*
2. *Welke aspecten van veranderingen leiden volgens de leerkrachten tot een positief of negatief gevoel van invloed bij verschillende veranderingen van de afgelopen jaren?*
3. *Wat hebben de leerkrachten volgens de theorie nodig om eigenaar te worden van hun groepsoverzicht?*
4. *Welke begeleiding is volgens de deelnemende leerkrachten positief van invloed geweest op het eigenaarschap?*

1.3 Relevantie van mijn onderzoek

Directie:

Ik zal na dit onderzoek een aanbeveling schrijven voor de directie, waarin vermeld staat welke begeleiding en aanpak positief van invloed is geweest en de meeste betrokkenheid heeft opgeleverd. De directie kan deze aanbevelingen gebruiken om veranderingen in de toekomst vorm te geven en gericht verdere aandacht te besteden aan het groepsoverzicht in het gehele team.

Leerkrachten:

De relevantie voor de leerkrachten ligt op twee gebieden. Ten eerste zal een verandering minder stressvol kunnen verlopen wanneer deze vorm gegeven wordt op een manier die bij de leerkrachten past. De verandering zou hierdoor makkelijker uitvoerbaar kunnen worden.

Ten tweede wordt het voor de leerkrachten die ik begeleid makkelijker om te werken met het groepsoverzicht.

Leerlingen:

Voor de leerlingen werkt het groepsoverzicht alleen wanneer het goed wordt ingezet. Wanneer een groepsoverzicht goed wordt ingezet zou deze preventief kunnen werken. Problemen worden eerder gesignaleerd en er wordt eerder ingezet op de juiste begeleiding.

Mijzelf:

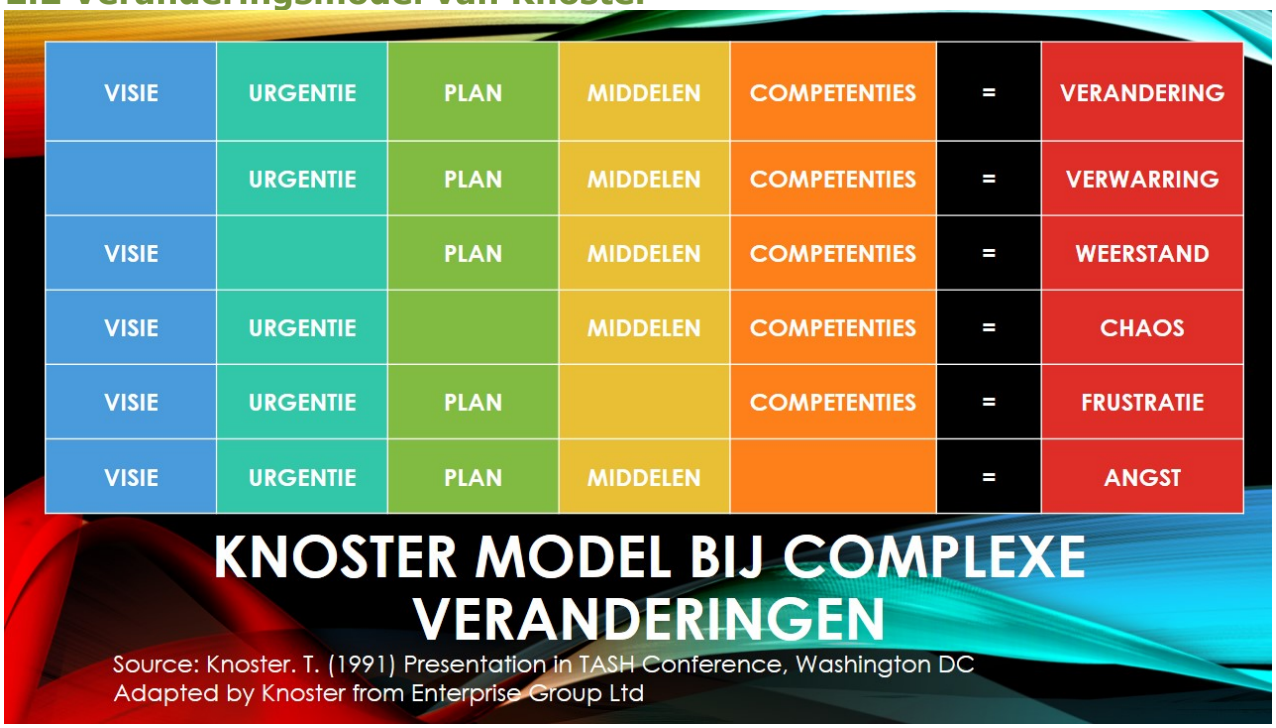
Ik leer op een andere manier kijken naar de processen die plaats vinden tijdens een verandering en ontdek hoe ik hier met mijn begeleiding op in kan spelen. Dit doe ik door de theoretische kennis die ik heb opgedaan te koppelen aan de ervaringen die ik opdoe in de praktijk. Reflecteren op mijn handelen tijdens het proces staat voor mij centraal. De koppeling tussen kennis, praktijk en mijzelf staat centraal, zodat ik mij verder kan ontwikkelen tot een volwaardig Master SEN.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik ingaan op de theorie rond veranderingsprocessen in het onderwijs.
Onderstaande theorieën zijn van belang geweest in mijn onderzoek.

2.2 Veranderingsmodel van Knoster



Afbeelding 1 - Aspecten voor een succesvolle verandering (Knoster, 1991).

Knoster (1991) gaat uit van vijf voorwaarden die van belang zijn om een verandering succesvol te laten verlopen. Wanneer één van de voorwaarden mist, zullen problemen in de verandering ontstaan.
De model lost problemen niet op, maar het is bruikbaar om een verandering vooraf goed vorm te geven, of om oorzaken achter al ontstane problemen te achterhalen. In onderstaande tabel is te zien welke problemen, wanneer ontstaan.

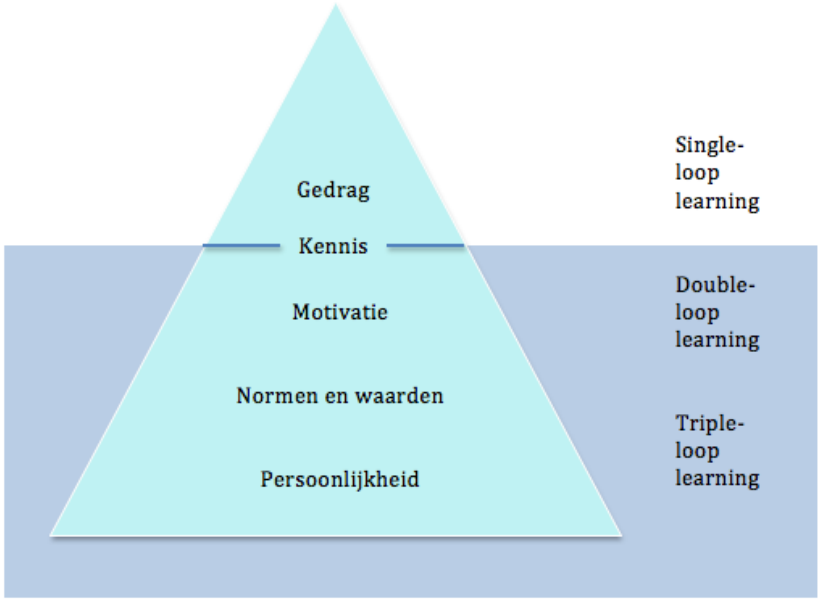
Voorwaarden	***Probleem***
Geen aansluiting bij de visie	Verwarring
Geen gevoel van urgentie	Weerstand
Geen duidelijk plan	Chaos
Onvoldoende middelen	Frustratie
Onvoldoende competenties	Angst

Tabel 1: Problemen gekoppeld aan missende voorwaarden.

Kijkend naar de invoering van het groepsoverzicht is er wel achteraf gekeken naar de visie, maar doordat deze niet gekoppeld is aan het groepsoverzicht mist het urgentiebesef. Onze eerdere aanpak in de klas sluit namelijk ook aan bij de visie.
Er is niet gekeken of de competenties om het overzicht in te vullen en ermee te werken aanwezig zijn.
Er is niet overlegd over de format van het groepsoverzicht. Ook hebben veel leerkrachten moeite met ICT-vaardigheden.
Ik kan een vorm van weerstand verwachten. Ook kan ik frustratie en angst bij mijn collega's tegenkomen.

2.3 Weerstand of betrokkenheid

Van der Bolt, Studulski, van der Vegt en Bontje (2006), Van den Berg en Vandenberghe (2005) en Fullan (2011) hebben onderzoek gedaan naar de invloed van de leerkracht op het succes van veranderingen. Volgens Van der Bolt et. al. (2006) zijn drie zaken in de leerkracht van invloed. De opvatting die de leerkracht heeft over zijn beroep, psychologische factoren en verandercompetenties. Ik zal binnen mijn onderzoek vooral rekening houden met de psychologische factor betrokkenheid, omdat ik denk dat deze vooral van invloed is op het triple-loop leren (Lingsma, 2000, p. 89). Deze loop is bepalend voor wat we denken en doen en is dus eigenlijk het stukje dat we niet zomaar zien. In de metafoor van de ijsberg door Spencer en Spencer (1993) liggen motieven voor deze keuze onder water. In afbeelding 1 heb ik beide modellen naast elkaar gelegd.



Afbeelding 2 - Gebaseerd op Spencer & Spencer (1993) en Lingsma (2000)

Van den Berg en Vandenberghe (2005) onderscheiden drie fasen van betrokkenheid die zij gebaseerd hebben op een onderzoek uit de VS naar het 'Concerns-Based Adoption Model'. In dit model werd de houding van leerkrachten niet gezien als weerstand, maar als een zorg van de leerkrachten en dus een vorm van betrokkenheid.

Van den Berg en Vandenberghe (2005) onderscheiden de volgende fasen:

1. Zelfbetrokkenheid: *Wat betekent dit voor mij?*
In deze fase wordt vooral gereageerd vanuit gevoel. Geloof en waarden spelen hierin een rol. Doelmatigheidsbeleving past goed binnen deze fase.

2. Taakbetrokkenheid: *Hoe moet ik dat aanpakken?*
Volgens Van den Berg en Vandenberghe (2005) valt de leerkracht terug op een eigen subjectieve onderwijstheorie en dus eigen werkwijzen, gevormd door kennis, inzichten en ervaringen uit de eigen praktijk. Eigen werkwijzen zijn duidelijk en de leerkracht weet wat het gevolg is. Vernieuwingen zorgen voor onzekerheid.

3. Anderbetrokkenheid: *Wat betekent dit voor de leerlingen en mijn collega's?*
Wanneer de verandering niet geaccepteerd wordt door de leerlingen zal de leerkracht deze ook liever niet uitvoeren.

Volgens Van der Bolt et. al. (2006) kunnen we werken aan de betrokkenheid bij een vernieuwing door te voldoen aan de basisbehoeften van Stevens (2004): relatie, competentie en autonomie.
De theorie van Stevens is gebaseerd op die van Ryan en Deci (2002). Deze vind ik passender beschreven, omdat deze meer uitgaat van de invloed van waarden en gevoel bij de persoon. Ze sluiten aan bij de fasen van betrokkenheid.
De basisbehoeften worden als volgt uitgelegd:

- Autonomie: De behoefte om te handelen uit eigen interesses en waarden en invloed uit te kunnen oefenen op de eigen wereld.
- Competentie: De behoefte om effectief te zijn en de eigen capaciteiten te kunnen benutten.
- Relatie: De behoefte tot het hebben van positieve relaties met en betrokkenheid op anderen.

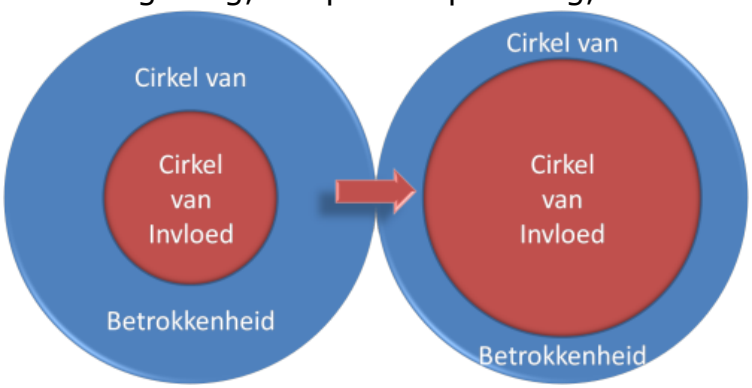
Ik zal binnen mijn onderzoek spreken over positieve en negatieve betrokkenheid. Betrokkenheid in de vorm van weerstand noem ik negatieve betrokkenheid. Positieve betrokkenheid verminderd weerstand. Tijdens het onderzoek is het van belang te weten welke kennis bij de leerkrachten aanwezig is en te richten op het doelmatigheidsgevoel om negatieve taak- en/of zelfbetrokkenheid bij de leerkrachten te voorkomen of te verminderen. Ook het samenwerken en samen kijken naar het eigen groepsoverzicht zou kunnen bijdragen aan de relatie en anderbetrokkenheid.

2.4 Oplossingsgericht gedachtegoed

De oplossingsgerichte benadering gaat uit van de positieve gedacht dat voor elk probleem een oplossing mogelijk is.
Cauffman en van Dijk (2011) omschrijven deze benadering als toekomstgericht, met aandacht voor wat goed gaat.
Een oplossingsgerichte benadering past goed bij wat ik wil bereiken tijdens het proces. De Vlaming (2011) geeft aan dat bij een oplossingsgerichte aanpak het immers vooral de betrokkenen zijn die zelf aan de slag gaan met hun doelen en ambities.
Deze theorie is ook goed toe te passen bij het invullen van het groepsoverzicht. Daar gaan we immers uit van stimulerende factoren, ontwikkelingsmogelijkheden en hulpvraag. Er wordt binnen de theorie vanuit gegaan dat iedereen eigen krachtbronnen heeft om problemen op te lossen. Krachtbronnen zijn te vinden in uitzonderingsmomenten of in een andere context. Wanneer deed het probleem zich niet voor?
De theorie over krachtbronnen is bruikbaar bij mijn begeleiding op het gebied van het vinden van stimulerende factoren en het beschrijven van onderwijsbehoeften.

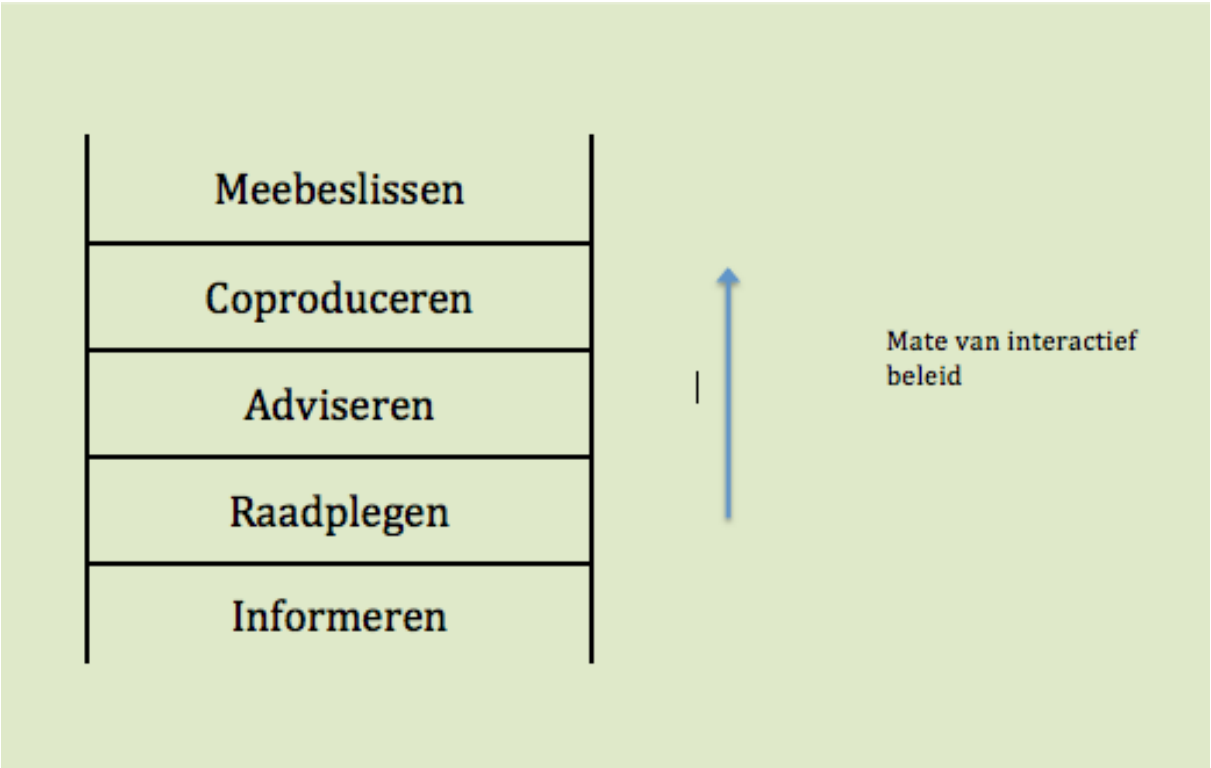
2.5 Van betrokkenheid en motivatie naar eigenaarschap

Eigenaarschap wordt genoemd als een belangrijk uitgangspunt bij verandering. (Van den Berg en Vandenberghe, 2005; Van der Bolt et. al., 2006; Fullan, 2011). Dit zorgt voor een gevoel van verantwoordelijkheid. Wanneer iemand zich ergens eigenaar van voelt, zal hij er meer voor doen. Loeffen en Springer (2010) geven het verschil tussen betrokkenheid en eigenaarschap aan als een verschil in gedrag. Betrokkenheid is een reactie. Eigenaarschap gaat verder, is proactief en ligt binnen de betrokkenheid. Dit maken Loeffen en Springer (2010) duidelijk met behulp van de cirkels van betrokkenheid en invloed van Covey. Zaken waar je eigenaar van bent, vallen binnen de cirkel van invloed. Men probeert de invloed te vergroten door inspraak uit te oefenen. Door inspraak uit te willen oefenen wanneer hier geen ruimte voor is, komt men weer in de buitenste cirkel en uit men de betrokkenheid in de vorm van weerstand. Van der Bolt et. al. (2006) zegt dat leraren zich eigenaar en verantwoordelijk voelen wanneer zij zelf een belangrijke rol spelen in de vormgeving, adoptie en planning, de uitwerking en de uitvoering van een verandering. In de situatie van dit onderzoek hebben de leerkrachten tot dusver weinig invloed kunnen uitoefenen op de invoering van het groepsoverzicht. Om het eigenaarschap te bevorderen zullen ze uit de cirkel van betrokkenheid moeten komen.



Afbeelding 3 - Cirkel van invloed van Covey (2006) uit Loeffen & Springer (2010)

Om de mate van deelname weer te geven kan men gebruik maken van de 'Participatieladder'. De eerste 'Participatieladder' is bedacht door Sherry Arnstein in 1969 en had betrekking op de politieke participatie van de bevolking. Ik zal zelf gebruik maken van de 'Participatieladder van Edelenbos en Monnikhof (2001). Deze is gebaseerd op onderzoek in Nederland, waardoor de stappen op de ladder beter passen binnen dit onderzoek. Hoe hoger op de ladder, hoe groter de deelname en dus de mate van invloed.
In het onderzoek maak ik gebruik van deze ladder om het gevoel van invloed te meten dat de leerkrachten hebben gehad bij verschillende veranderingen. Hierdoor kan ik onderzoeken wat het gevoel van invloed juist stimuleert of laat afnemen.



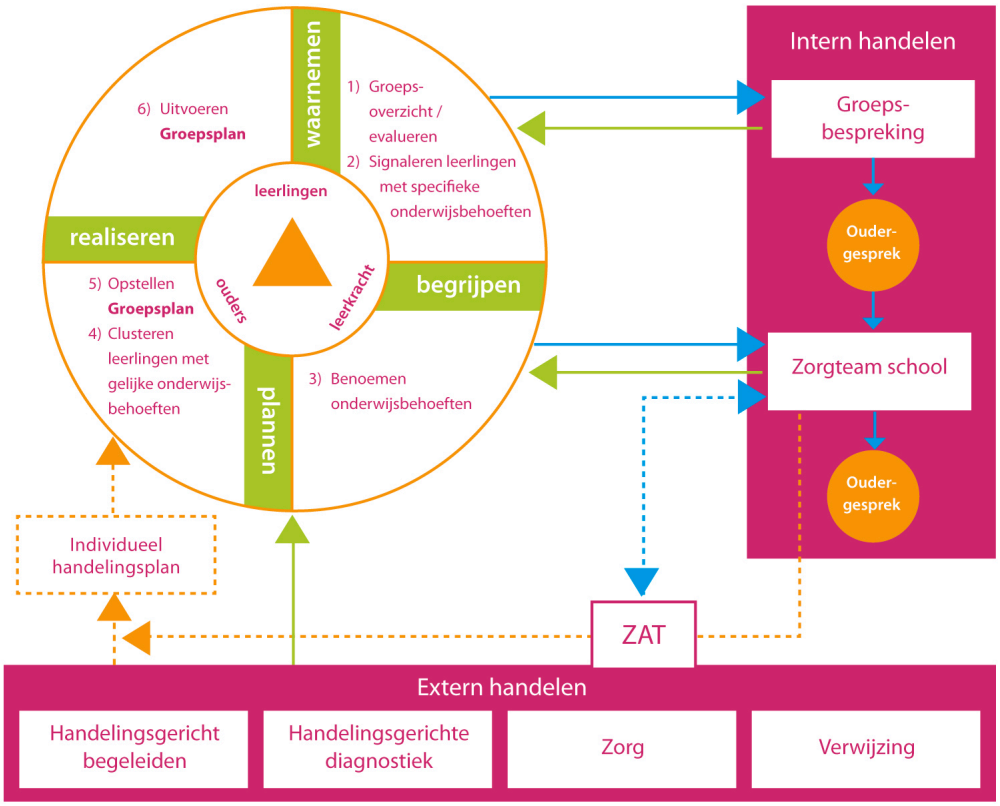
Afbeelding 4 - Gebaseerd op Edelenbos en Monnikhof (2001)

2.6 Het groepsoverzicht binnen 'HGW'

Bij 'handelingsgericht werken' gelden zeven uitgangspunten (Beukering, Lange & Pameijer, 2011):

1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking.
3. De leerkracht doet ertoe.
4. Positieve aspecten zijn van groot belang.
5. We werken constructief samen
6. Ons handelen is doelgericht.
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.

Een manier van werken die deze zeven uitgangpunten omvat is de '1-zorgroute'. Deze route kan zowel op groepsniveau als individueel niveau worden toegepast. In het schema hieronder is de 'HGW'-cyclus op groepsniveau te zien. De onderdelen binnen de cirkel zijn vooral van belang voor mijn onderzoek. Hierbinnen valt ook het groepsoverzicht.



Afbeelding 5 - HGW-cyclus

Het groepsoverzicht valt in het stukje waarnemen en begrijpen en gaat richting plannen. Wanneer deze stap wordt overgeslagen wordt reactief gewerkt. Het groepsplan dat ontstaat wordt gebaseerd op remediëren van wat we zien dat niet goed gaat. Door de toevoeging van het groepsoverzicht wordt de hele cyclus proactief en hierdoor ook meer preventief. Vooraf wordt naar de behoeftes van de leerlingen gekeken (Gijzen, 2010).

Bij het vormgeven van de vragenlijsten zal ik mij vooral richten op deze zeven uitgangspunten in combinatie met de gebieden waarnemen en begrijpen en de toegevoegde waarde van het groepsoverzicht en zijn plek binnen de cyclus. Bij de begeleiding zal ik bekijken op welk van deze gebieden begeleiding nodig is.

2.7 Samenvatting

Voor mijn onderzoek betekent bovenstaande theorie dat ik weerstand kan verwachten. Ik kan hierbij met het model van Knoster (1991) en de fasen van betrokkenheid (Berg & Vandenberghe, 2005) onderzoeken waar deze weerstand door ontstaat. Hiermee kan ik bepalen welke zaken van belang zijn om te behandelen in de bijeenkomsten. Daarnaast kan ik weerstand voorkomen door in elk geval uit te gaan van de fasen van betrokkenheid en te zorgen dat aandacht besteed wordt aan doelen en toekomstbeeld, competentie en samenwerken. Ook de werkbaarheid van de format kan onder de loep genomen worden om eventuele frustratie te voorkomen. Bij het uitleggen en begeleiden van de uitvoering van het groepsoverzicht zal ik gebruik maken van oplossingsgerichte gedachtegoed waarbij we uitgaan van oplossingen en zoeken naar krachtbronnen. Ook maak ik gebruik van oplossingsgerichte vragen binnen mijn onderzoek, om tot verdiepte informatie te komen.

3. Onderzoek

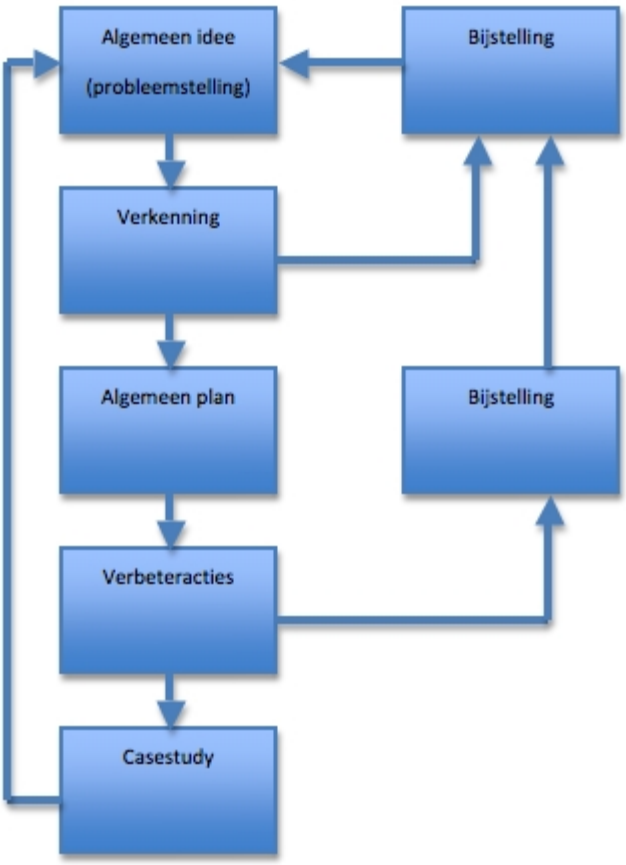
3.1 Doelstelling

Het doel **van** het onderzoek is een aanbeveling, waarin ik beschrijf welke aanpak en welke begeleiding een positief effect hebben gehad op de betrokkenheid van de leerkrachten van de onderzoeksgroep en hoe de verandering nu verder binnen het team vorm te geven.

Doel **in** het onderzoek is het eigenaarschap over het groepsoverzicht van de leerkrachten van de onderzoeksgroep bevorderen.

3.2 Onderzoeksparadigma en Onderzoeksstrategie

Deelname is enorm van belang binnen mijn onderzoek. Mijn onderzoek zal daarom ook een *participatief praktijkgericht onderzoek* zijn (De Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011).
Daarbij past mijn onderzoek het beste binnen het *kritisch-emancipatorische paradigma*. Ik wil iets veranderen aan de huidige situatie. Er moet een verandering doorgevoerd worden en daarbij wil ik kritisch kijken naar hoe het team dit veranderproces beleeft en hoe ik deze beleving kan beïnvloeden.
Een actieonderzoek is hier het best op zijn plaats. Binnen het onderzoeksdeel valt onder andere het bestuderen van theorie en het verzamelen van data. Binnen het handelingsdeel valt mijn begeleiding van het proces. Hier wordt na de uitvoering op gereflecteerd, wat weer kan leiden tot bijstelling of een reflectie, zoals te zien is op afbeelding 7. Ponte (2006) noemt richten op het eigen handelen, reflecteren op basis van systematisch verzamelde informatie op het eigen handelen, reflectie met collega's en leerlingen en andere doelgroepen als partners zien, als kenmerkend voor actieonderzoek.



Afbeelding 6 - Schematisch model van actieonderzoek (Ponte, 2006)

3.3 Onderzoeksgroep

Ik werk in mijn onderzoek met twee groepen. Een deel van het onderzoek richt zich op het gehele team en een deel richt zich op vier leerkrachten die zich aangemeld hebben om deel te nemen aan de bijeenkomsten over het groepsoverzicht. Wanneer ik spreek over de deelnemende leerkrachten heb ik het over de laatste groep.

3.4 Onderzoeksmethoden

Onderzoeksmethode	Deelvraag			
	1	2	3	4
Interventieschema	x			
Vragenlijst deel 1	x			
Vragenlijst deel 2		x		
Startvragenlijst	x			
Interview 1		x		
Korte evaluatie 1	x		x	x
Korte evaluatie 2			x	x
Interview 2				x

Tabel 2: Onderzoeksmethode per deelvraag

Bij het samenstellen van de vragenlijsten en interviews heb ik gebruik gemaakt van de uitgangspunten van 'HGW' die van toepassing zijn op het groepsoverzicht en het groepsplan. Ook heb ik gebruik gemaakt van de fasen van betrokkenheid en de 'participatieladder'.

Door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden wordt de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot. Door gebruik te maken van theorieonderzoek, observaties, interviews en vragenlijsten wordt gezorgd voor triangulatie in het onderzoek.

Gedurende het gehele onderzoek zal ik een logboek bijhouden om de veranderingen in het proces vanuit de theorie te kunnen verantwoorden.

3.4.1 'Interventieschema'

Bij de begeleidingsbijeenkomsten maak ik gebruik van het interventiemodel ontworpen door SVC school voor Coaching van (Lingsma, 2000) om het gedrag dat me opvalt tijdens de bijeenkomst weer te geven. Dit model bestaat uit vier kwadranten.

1. Inhoud/mening: Wat wordt gezegd?
2. Horen/beluisteren: Hoe wordt het gezegd?
3. Zien/gedrag: Hoe zitten de deelnemers erbij?
4. Voelen/ervaren: Sfeer.

Hierbij zoek ik naar wat onder de waterspiegel afspeelt. Wat vindt er plaats, buiten wat echt gezegd wordt.

3.4.2 Vragenlijst deel 1 en deel 2

Deze vragenlijst bestaat voornamelijk uit gesloten vragen in multiple-choice vorm. Deze is geschikt voor een grote groep en wordt ook bij alle leerkrachten afgenomen. Het eerste deel van de vragenlijst heb ik gebruikt bij het vooronderzoek en is gericht op het kijken naar de fasen van betrokkenheid. Er zijn vragen gericht op de doelmatigheid voor de leerkracht zelf, maar ook voor de school als geheel. Ook zijn er vragen gericht op de competenties die nodig zijn om het groepsoverzicht, maar ook de groepsplannen in te vullen en hiermee te werken. Bij de vragen naar de competenties heb ik gebruik gemaakt van het 'Schema Reflectie HGW' (Beukering et. al. 2011, blz. 229-235). Het tweede gedeelte neemt verschillende veranderingen van de afgelopen jaren onder de loep waarbij ik middels de 'participatieladder' bekijk hoe het gevoel van invloed is geweest en door daarnaast gebruik te maken van open vragen zoek ik naar de kenmerken die hebben gezorgd voor dat gevoel.

3.4.3 Startvragenlijst

Deze vragenlijst is om bij de deelnemende leerkrachten een startsituatie vast te stellen op het gebied van betrokkenheid ten opzichte van het groepsoverzicht. In deze vragenlijst maak ik gebruik van schaalvragen en open vragen op een oplossingsgerichte toon.

3.4.4 Korte evaluatie 1 en 2

Na elke bijeenkomst is het belangrijk terug te kijken wat er bereikt is en welke begeleiding van mijn kant daarvoor van belang is geweest. Ook wil ik weten welke hulpvraag nog blijft bestaan om aan te kunnen blijven sluiten bij de behoeftes van de leerkrachten en eventueel mijn planning aan te passen hieraan. Dit zorgt voor zowel mijzelf als voor de leerkrachten voor een stukje reflectie. De vragen die ik stel zijn zowel concreet naar het effect van een bepaalde begeleiding, als oplossingsgericht.

3.4.5 Interview 1 en 2

Tussen de bijeenkomsten en aan het eind van het proces, neem ik met twee deelnemers een interview af. Ook neem ik interview 1 af met twee andere leerkrachten met betrekking tot deelvraag 2. Hier kan ik nog dieper ingaan op wat afspeelt onder de waterspiegel in de metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer 1993). Ik kies voor een narratief interview, omdat dit de deelnemers de gelegenheid biedt om eigen visie en ideeën over het proces te formuleren (De Lange et al., 2011).

3.5 Onderzoeksmethoden per deelvraag

3.5.1 Deelvraag 1

Op welke gebieden hebben de deelnemende leerkrachten hulp of begeleiding nodig?

Ik start mijn begeleiding aan de hand van vragenlijst deel 1. De resultaten van deelnemende leerkrachten verwerk ik apart en aan de hand van deze resultaten en de theorie maak ik een eerste planning. Door tussentijds steeds te evalueren met de korte evaluaties en zelf te reflecteren op het kan deze planning worden bijgesteld. Door zowel gebruik te maken van de korte evaluaties waarin open vragen worden gesteld en een interview, kan ik ook bekijken wat onder de waterspiegel nu eigenlijk nodig is naast wat de leerkrachten zelf vragen. Tijdens de bijeenkomsten kijk en luister ik ook naar wat 'niet' gezegd wordt, zoals de boodschap achter de boodschap (Lingsma, 2000) met behulp van het 'interventieschema.'

3.5.2 Deelvraag 2

Welke aspecten van veranderingen leiden volgens de leerkrachten tot een positief of negatief gevoel van invloed bij verschillende veranderingen van de afgelopen jaren?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik vier verschillende veranderingen van de afgelopen jaren als onderwerp van de vraagstelling gekozen. Alle veranderingen zijn op een andere manier vorm gegeven.

Verandering	Manier van invoeren
Verandering 1	Top-down. Maar bij de onderbouw is dit in samenwerking bottom-up vorm gegeven.
Verandering 2	Deels top-down, met behulp van een werkgroep. De verandering werd tussentijd teruggekoppeld naar het team.
Verandering 3	Een verandering die met het gehele team samen is vorm gegeven op een studiedag.
Verandering 4	Het groepsoverzicht. Top-down.

Tabel 3: Kernmerken van verschillende, eerder uitgevoerde veranderingen

Met behulp van vragenlijst deel 2 en de 'Participatieladder' van Edelenbos en Monnikhof (2001), bekijk ik waar de leerkrachten voor hun gevoel per verandering op de ladder hebben gestaan en waarom en welke factoren een rol hebben gespeeld in het ontstaan van dat gevoel. Gericht op het groepsoverzicht stel ik ook de vraag waar ze zouden willen staan.

Naast deze vragenlijst besteed ik tijdens interview 1 ook aandacht aan dit onderwerp en het gevoel bij deze veranderingen.

3.5.3 Deelvraag 3

Wat hebben de leerkrachten volgens de theorie nodig om eigenaar te worden van hun groepsoverzicht?

Deze deelvragen beantwoord ik met behulp van bronnenonderzoek gekoppeld aan de evaluatie van de vragenlijsten uit deelvraag 1 en 2. Aan de hand hiervan ga ik kritisch in de theorie zoeken hoe ik aanpassingen kan doen aan het proces of mijn begeleiding, om de betrokkenheid en het eigenaarschap verder te bevorderen.

3.5.4 Deelvraag 4

Welke begeleiding is volgens de deelnemende leerkrachten positief van invloed geweest op het eigenaarschap?

Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van de korte evaluaties en de interviews. Is stel hierbij vooral open vragen en koppel daarbij terug naar wat behandeld is in de bijeenkomst. Zo maak ik specifiek welke praktische zaken van invloed zijn geweest. Om ook de minder praktische zaken te achterhalen vraag ik ook naar gevoel en verandering hierin. Ook tijdens interview twee besteed ik vooral aandacht aan verandering ten opzichte van de beginsituatie door terug te komen op de schaalvraag uit de startvragenlijst.

3.6 Analyse van data

Binnen het onderzoek werk ik met veel kwalitatieve gegevens die komen uit de open vragen en interviews. Het verwerken van deze gegevens kunnen op een deductieve of inductieve manier gebeuren (Lange et. al., 2011). Bij de deductieve manier wordt begonnen bij de theorie en vanuit deze theorie worden vragen gemaakt die getoetst worden aan de situatie. Bij de inductieve manier wordt zoveel mogelijk onbevangen geprobeerd afzonderlijke verschijnselen waar te nemen. De vragen zijn open en algemeen. Uitspraken worden achteraf met elkaar in verbinding gelegd. De korte evaluaties maak ik van tevoren aan de hand van wat gedaan is in de bijeenkomst en de theorie. Daarom maak ik hier gebruik van een deductieve manier van analyseren.
Bij de interviews begin ik wel met wat hoofdonderwerpen, maar het interview staat niet geheel vast. Daarom maak ik bij de interviews gebruik van een inductieve benadering. Hierbij komen drie vormen van coderen achtereenvolgens aan bod:

- *Open coderen: Het spontaan noteren van begrippen of categorieën die worden waargenomen.*
- *Axiaal coderen: Begrippen met min of meer gelijke betekenis samenvoegen en een hiërarchie in de begrippen aanbrengen.*
- *Selectief coderen: Het zoeken naar kern categorieën.*

De vragenlijst die bij de start van het onderzoek wordt afgenomen bestaat uit kwantitatieve gegevens. Hierbij zal ik gebruik maken van de gemiddelde scores. Omdat de vragen over verschillende categorieën zijn verdeeld, zal ik sommige vragen samenvoegen om daar een gemiddelde van te berekenen met een standaard deviatie.

3.8 Ethiek

Vooraf:
Ik informeer alle leerkrachten over het onderzoek en de belangen van het onderzoek voor mijzelf, voor hen en de school. Ik leg uit dat aan mijn begeleiding ook een onderzoek gekoppeld is en wat ik daarmee onderzoek.
Ook vraag ik wie wil deel nemen en leg ik uit wat op het moment dat ze deelnemen van ze verwacht wordt en hoe de planning is.
Voor het gebruiken van de gegevens van vragenlijsten en interviews vraag ik toestemming aan de deelnemers. Ik geef van tevoren aan dat ik juist het proces onderzoek en dat de vragen die ik zal stellen vooral gericht zijn op meningen, gevoel en mijn handelen. Deze lijsten zullen anoniem worden verwerkt.
Ik zorg dat alle deelnemers contact met mij kunnen opnemen middels de mail of in persoon, wanneer er vragen zijn of problemen.

Tijdens:
Ik organiseer de bijeenkomsten in overleg met de deelnemers. Omdat het een drukke tijd is plannen we de eerste 2 bijeenkomsten gezamenlijk in en bekijken we daarna wie nog welke hulp nodig heeft. Zo is de begeleiding op maat en kost het niemand meer tijd dan nodig.
Voor interviews heb ik meerdere weken gepland, zodat ik van tevoren een grote tijdspanne heb waarin ik een afspraak kan maken met de deelnemers.

Na:
In de laatste bijeenkomst bespreek ik de resultaten van het onderzoek en vraag om feedback bij de deelnemers. Alle audio opnamen van de interviews worden vernietigd.
Ik bedank de deelnemers middels een email.

4. Resultaten

4.1 Vooronderzoek

Het vooronderzoek heeft plaatsgevonden onder alle leerkrachten. De vragenlijsten zijn ingevuld door 14 leerkracht. Dit is een respons van iets meer van 50%.
Binnen de vragenlijst waren er vier keuzemogelijkheden.
1 = totaal niet mee eens
2 = niet mee eens
3 = een beetje mee eens
4 = helemaal mee eens
In het vooronderzoek is te zien dat bij alle vormen van betrokkenheid meer dan 50% van de leerkrachten 'een beetje mee eens' of 'helemaal mee eens' invullen. Hieruit blijkt dat de leerkrachten aangeven zich positief betrokken te voelen bij het groepsoverzicht. Wel geven de leerkrachten allemaal aan dat het overzicht invullen veel tijd kost.
Ook blijkt dat er vooral hulpvraag is op het gebied van het verwoorden van specifieke onderwijsbehoeften en het verzamelen van informatie. Respectievelijk tien op de veertien en 8 op de 14 leerkrachten geven aan hier hulp bij de willen. De volledige resultaten zijn terug te vinden in bijlage 4.

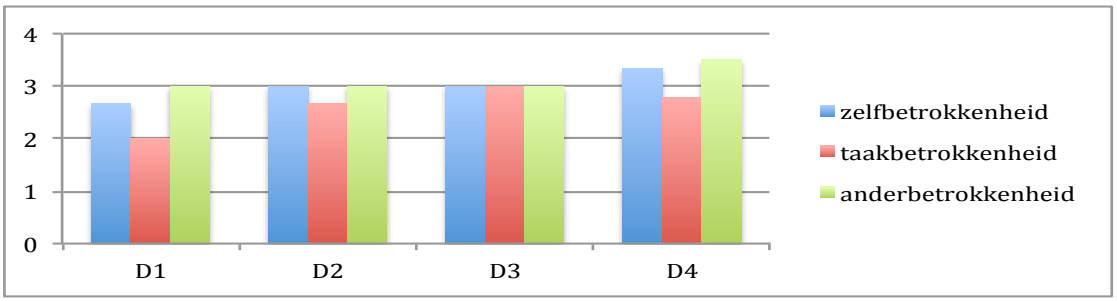
4.2 Deelvraag 1

Op welke gebieden hebben de deelnemende leerkrachten hulp of begeleiding nodig?

Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van de resultaten van deel 1 van de vragenlijst, de startvragenlijst, de korte evaluaties en het interventiemodel. De volledig uitgewerkte resultaten zijn terug te vinden in bijlage 5 en 6.

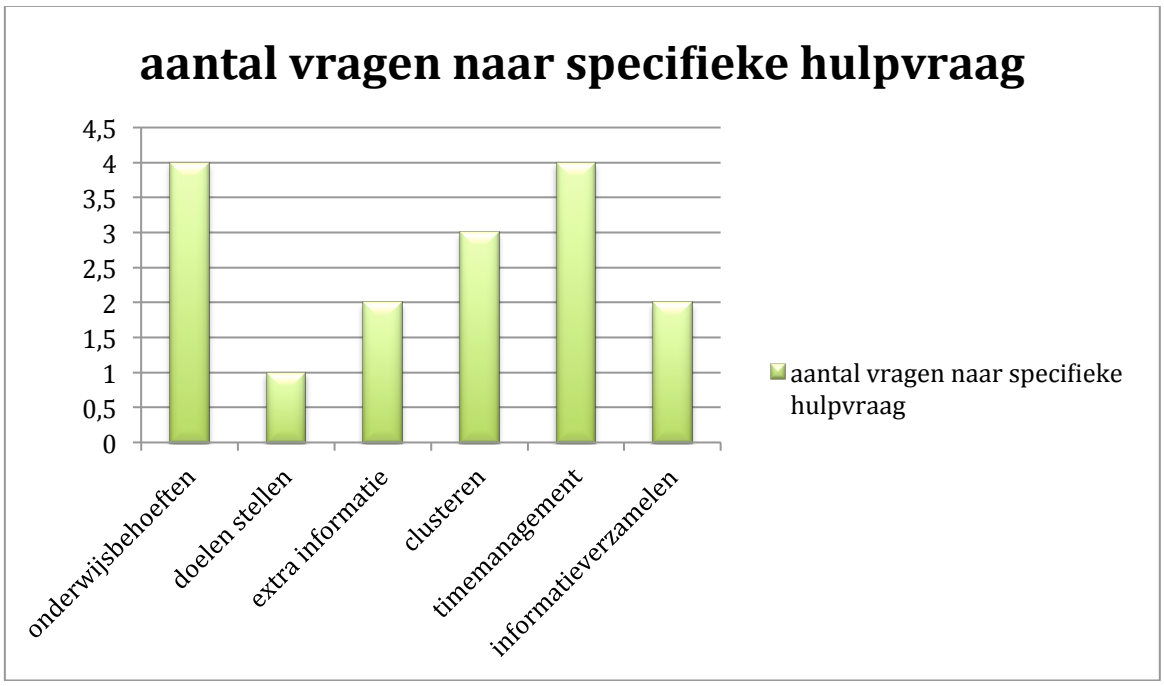
4.2.1 Data vragenlijst deel 1

Uit de startvragenlijst blijken de deelnemers zich betrokken te voelen bij het groepsoverzicht. Deelnemer 1 en 2 vallen lager uit op het gebied van taakbetrokkenheid, en deelnemer 1 valt lager uit op zelfbetrokkenheid zoals te zien in onderstaande afbeelding.



Afbeelding 7 - Gevoel van betrokkenheid per deelnemer

Er is een hulpvraag op alle gebieden. De meeste hulpvraag is er op de gebieden onderwijsbehoeften verwoorden en timemanagement.

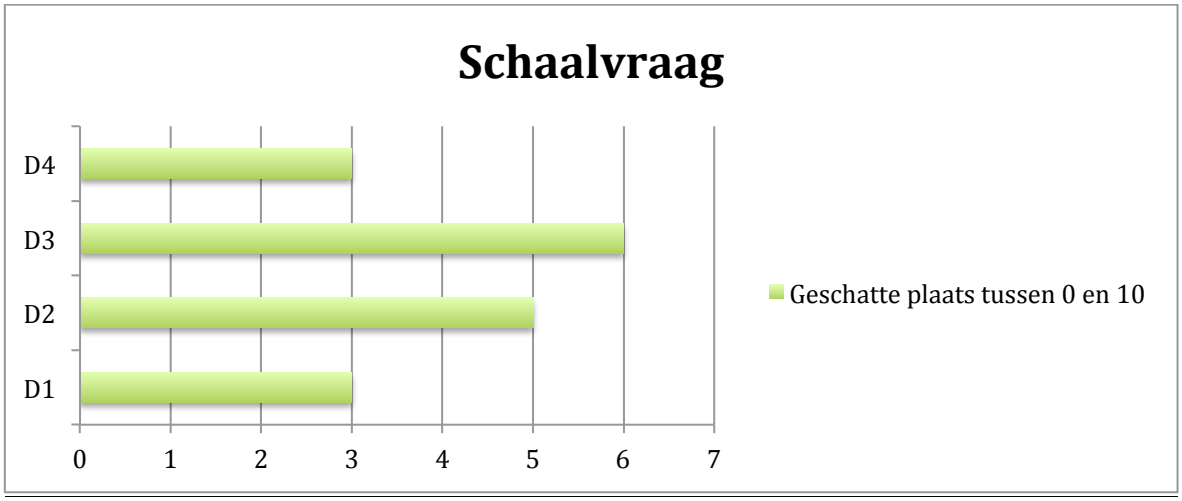


Afbeelding 8 - Aantal hulpvragen per deelgebied

4.2.2 Data startvragenlijsten

In de startvragenlijst hebben de leerkrachten eens schaalvraag ingevuld.
1 = Het voelt niet van mij. Ik vul formats in omdat dit gezegd is.
10 = Het voelt als iets van mijzelf. De formats zijn hulpmiddelen voor mij. Ik kan ze zo invullen dat ze mij helpen op een planmatige manier onderwijs in te richten.

In onderstaande tabel zijn de ingeschatte schalen van de deelnemers te zien.



Afbeelding 9 - Schaalvraag bij start

Hierna is de vraag gesteld wat ervoor heeft gezorgd dat je daar staat. Uit de antwoorden heb ik de volgende kernwoorden gehaald:

- Nieuw
- Doelmatigheid (gebrek aan)
- Onzekerheid

Vanuit bovenstaande gegevens heb ik een eerste planning gemaakt voor de bijeenkomsten. In de eerste bijeenkomst besteed ik aandacht aan:

- Het doel van het groepsoverzicht voor jezelf.
- Hoe verzamel je goede informatie? OEN (open, eerlijk, nieuwsgierig). Oplossingsgericht!
- Doelen benoemen vanuit jezelf en leerlijnen. SMART! Oplossingsgericht!
- Onderwijsbehoeften bekijken op leren/gedrag/leerkracht
- Samenhang met IHP's en GP's die er al zijn. (time-management en ICT)

Voor de gehele planning verwijs ik u naar bijlage 2.

4.2.3 Data korte evaluatie

Bij de eerste korte evaluatie is de deelnemers gevraagd wat ze nog nodig hadden om het groepsplan meer als iets van zichzelf te gaan zien en wat ze de volgende bijeenkomst willen behandelen of doen, zodat deze zinvol voor ze is.
De antwoorden hierop heb ik ingedeeld volgens eerder genoemde kernwoorden en hulpvraag.

Kernwoord	Nog nodig/volgende bijeenkomst
Nieuw	Ervaring opdoen.
Doelmatigheid	Zien dat het iets oplevert.
Onzekerheid	Feedback. Connectie Groepsoverzicht en Groepsplan.
Timemanagement	ICT tips.
Onderwijsbehoeften	Geen

Tabel 4: Nodig na bijeenkomst 1

Bij de tweede korte evaluatie is gevraagd of de leerkrachten zich meer competent voelden om het groepsoverzicht in te vullen en hoe ze aan kijken tegen de doelmatigheid van het groepsoverzicht.
Hierbij komen nog de volgende behoeften naar voren:

- Goed en SMART omschrijven van de doelen.
- Gaan ervaren.

4.2.4 Data interventiemodel

Tijdens beide bijeenkomsten is het interventiemodel (Lingsma, 2000) ingevuld. In onderstaande afbeelding is per bijeenkomst met kernwoorden de inhoud weergegeven.

Kwa-drant	Bijeenkomst 1	Bijeenkomst 2
1	Geen doel Onzekerheid Tijdsdruk/werkdruk	Duidelijkheid Teleurstelling (maar betrokken) Veel vragen
2	Klagend Veel onderbrekingen Weinig energie op het positieve, veel energie op het negatieve	Doelbewust op het uitvoeren. Positief Gemiddelde energie. Komen met tips en vragen naar elkaar. Betrokkenheid naar elkaar.
3	Te laat komen Zuchten Onderuit zitten	Kijken actief naar de presentatie. Kijken actief mee met elkaar. Zitten klaar om te beginnen.
4	Weerstand Onzekerheid Moeten vs. goed willen doen Slachtoffer gedrag Leiderschap	Actieve sfeer Beweging Eigen leiderschap.

Tabel 5: Data interventiemodel bijeenkomst 1 en 2

Te zien is dat bij bijeenkomst 1 nog veel nodig is op het gebied van urgentie en competentie. Er is weerstand. Men zit in nog duidelijk in negatieve betrokkenheid. De leerkrachten handelen vooral reactief.
Bij bijeenkomst 2 is dit heel anders. Er is meer positieve betrokkenheid en eigenaarschap. De deelnemers nemen het heft in eigen handen en zijn proactief bezig met hun overzicht. Wat nog nodig is, is duidelijkheid op de nog open afspraken. Dit zorgt nog voor onzekerheid.

4.2.5 Samenvattend

Bij de start van het onderzoek was er veel weerstand bij de deelnemers. Dit blijkt uit het interventieschema. De leerkrachten schaalden zich nog vrij laag in op de schaalvraag. De leerkrachten gaven zelf aan behoefte te hebben op begeleiding op het gebied van onderwijsbehoeften en timemanagement. Uit de open vragen en het interventieschema kwam naar voren dat er vooral behoefte was aan urgentiebesef en uitleg op het gebied van competentie. Na de tweede bijeenkomst is er vooral nog behoefte aan het ervaren en duidelijkheid met betrekking tot afspraken over het hoe en wanneer invullen van het groepsoverzicht bij de kleuters.

4.3 Deelvraag 2

Welke aspecten van veranderingen leiden volgens de leerkrachten tot een positief of negatief gevoel van invloed bij verschillende veranderingen van de afgelopen jaren?

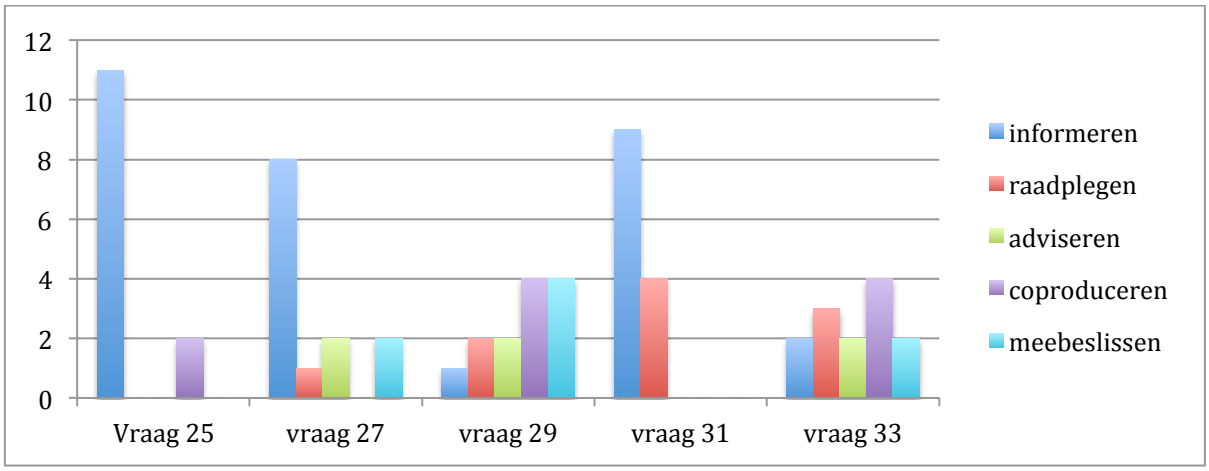
Bij deze deelvraag is gebruik gemaakt van deel twee van de vragenlijst, en interview 1. De volledig uitgewerkte resultaten zijn terug te vinden in bijlage 7.

4.3.1 Data vragenlijst deel 2

In de vragenlijst is aandacht besteed aan vier verschillend aangepakte veranderingen. In onderstaande tabel is te zien om welke veranderingen en wat voor soort verandering het is gegaan gekoppeld aan het vraagnummer.

25	Een top-down ingevoerde verandering zonder overleg. Niet passend bij de visie op dat moment.
27	Een verandering waarin een werkgroep heeft gewerkt aan de verandering. Er was deels inspraak mogelijk.
29	Een verandering die met het gehele team samen is vorm gegeven.
31	Het groepsoverzicht. Een top-down ingevoerde verandering met een pilot periode.
33	Waar had je willen staan met betrekking tot het groepsoverzicht?

Tabel 6: De bevraagde veranderingen uit vragenlijst deel 2



Afbeelding 10 - Gevoel van invloed bij verschillende veranderingen

In afbeelding 9 is te zien dat de leerkrachten het meeste gevoel van invloed hebben gehad bij het vormgeven van een schoolvisie. Ook is te zien dat de leerkrachten zich bij het invoeren van het groepsplan allemaal geinformeerd voelen, behalve twee leerkrachten. Dit zijn de leerkrachten van de kleutergroepen waar deze verandering anders is verlopen. Ook bij het groepsoverzicht bevinden de leerkrachten zich vooral op informeren en raadplegen, terwijl te zien is bij vraag 33 dat meer dan de helft van de leerkrachten op adviseren, copruduceren of meebeslissen had willen staan.

Om te bekijken wat heeft gezorgd voor het gevoel van invloed bij vraag 29 is de vraag gesteld wat ervoor heeft gezorgd dat de leerkracht het idee heeft dat hij daar staat. Uit de antwoorden op deze vragen zijn de volgende kernwoorden gekomen.

- Interessant
- Leuk
- Mening geven
- Samen
- Meebeslissen en meedenken
- Betrokken

Bij de minimale invloed die wordt benoemd in vraag 25 en 31 worden de volgende oorzaken genoemd.

Vraag 25	Vraag 31
- Niet mee bemoeid - Opgedragen - Moeten - Mededeling - Voorgelegd - Voor je beslist	- moet werkbaar zijn - leeft minder - geïntroduceerd - opgelegd - moet - nog nieuw

Tabel 7: Oorzaken voor minimale invloed genoemd door de participanten.

4.3.2 Data interview 1

Dit interview is afgenomen met twee leerkrachten uit de kleutergroepen en twee leerkrachten uit de hogere groepen. De format gebruikt bij het interview is te vinden in bijlage 8.
Nadat het interview is getranscribeerd zijn verschillende uitspraken op een aantal thema's verzameld. Hieruit zijn kernwoorden samengesteld. De analyse van de interviews zijn te vinden in bijlage 7. De volledige transcripties zijn op te vragen bij de onderzoeker. Uit de interviews blijken een aantal zaken het gevoel bij een verandering positief of negatief te beïnvloeden.

Positief	**Negatief**
Dichtbij mezelf Snap dat het nodig is Pilot fase Veel begeleiding Taak verlichtend	Onduidelijkheid van doel en verwachting Werkdruk Opgelegd Geen overleg Niet passend bij visie Vaag en zweverig

Tabel 8: Kenmerken die zorgen voor een positief of negatief gevoel van invloed.

4.3.3 Samenvattend

Wanneer we bovenstaande gegevens samenvatten en kernwoorden met een gelijke betekenis samenvoegen komen we tot de volgende kenmerken die een positief of negatief gevoel van invloed geven op een verandering bij de leerkrachten.

Positief op het gevoel van invloed	**Negatief op het gevoel van invloed**
Mening geven Samen Dichtbij mezelf/interessant Veel begeleiding Taak verlichtend Urgentie Meebeslissen/meedenken	Geen duidelijk doel Geen duidelijke verwachting Werkdruk Moeten Niet passend bij de visie Leeft niet Nieuw

Tabel 9: Aspecten die positief of negatief van invloed zijn op het gevoel van invloed.

4.4 Deelvraag 3

Wat hebben de leerkrachten volgens de theorie nodig om eigenaar te worden van hun groepsoverzicht?

Om deze vraag te beantwoorden is voor de start van het onderzoek een bronnenonderzoek gedaan naar het ontstaan van eigenaarschap, zoals te zien is in hoofdstuk 2. Vanuit deze theorie is het vooronderzoek vorm gegeven en het onderzoek opgestart. Ook is tijdens het proces de theorie naast de informatie uit het vooronderzoek en de evaluaties gelegd en zijn vanuit de theorie aanpassingen gedaan aan het proces. Tijdens het gehele proces is een logboek bijgehouden. Een deel hiervan is terug te vinden in bijlage 3. Het gehele logboek is op te vragen bij de onderzoeker.

4.4.1 Data korte evaluaties

In tabel 10 heb ik de data uit de korte evaluaties en het interventieschema naast de benodigde theorie gelegd.

Bij de eerste bijeenkomst was vooral veel reactief gedrag te zien vanuit een negatieve betrokkenheid. Omdat de onzekerheid op dat moment het grootst was heb ik de bijeenkomst vooral ingezet op het niveau van competentie. De deelnemers wilden vooral feedback op hun eigen formulier. We hebben samen op het digi-bord naar een ingevuld groepsoverzicht van een deelnemer gekeken en hierbij tops en praktische tips gegeven over waar nu wat ingevuld zou kunnen worden.
Vanuit de evaluatie en mijn ingevulde interventieschema heb ik ervoor gekozen de tweede bijeenkomst eerst te richten op het stukje urgentie. Dus waar past dit overzicht nu in het geheel en wat voegt dit dan toe ten opzichte van hoe de structuur er eerst uitzag. Daarna zijn we naar voorbeelden gaan kijken gericht op het gebied van competentie.

4.4.2 Samenvattend

Volgens de theorie is het nodig dat de leerkrachten uit de cirkel van betrokkenheid, in de cirkel van invloed stappen. Om dit te doen is het nodig dat de weerstand, die zich vorm geeft in de verschillende fasen van betrokkenheid, wordt verminderd. Tijdens het proces hebben de theorieën van Van den Berg en Vandenberghe (2005), Covey (2006) en Knoster (1991) mij geholpen om de weerstand te plaatsen en hier gerichte interventies op te zetten.

Onderzoeksmethode	Nodig	Theorie
Vooronderzoek	urgentie, middelen en competentie. Richten op fasen van betrokkenheid. Proactieve houding stimuleren. Gevoel van invloed. Uitgaan van positieve aspecten. Leerkracht doet ertoe. Oplossingsgerichte benadering. Hoe helpt het jou als leerkracht? Wat heb jij nodig?	Knoster (1991) Van den Berg & Vandenberghe (2005) Covey (2006) Bolt. et. al. (2006) Beukering, Pameijer & de Lange (2011) Vlaming (2011) Cauffman en van Dijk (2011)
Evaluatie 1	Zien dat het iets oplevert. Ervaring opdoen. Feedback Connectie groepsoverzicht en groepsplan.	Zelfbetrokkenheid Competentie Competentie Kennis
Interventieschema 1	Voegt niets toe Ik weet niet of het goed is. Zuchten Klagen Onzekerheid Weerstand.	Geen urgentie: Zelf- en ander betrokkenheid. Competentie Reactief gedrag Reactief gedrag Competentie Geen urgentie en niet genoeg competentie.
Evaluatie 2	Doelen smart omschrijven Aan de slag Ervaren.	Competentie Competentie Competentie

Tabel 10: Gebruikte theorie t.b.v. de onderzochte data.

4.5 Deelvraag 4

Welke begeleiding is volgens de deelnemende leerkrachten positief van invloed geweest op het eigenaarschap?

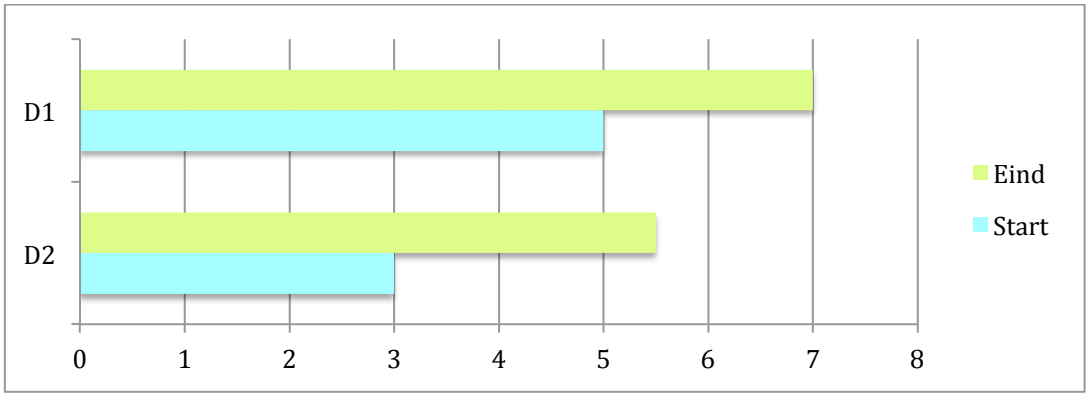
Om antwoord te vinden op deze vraag maak ik gebruik van de korte evaluaties en interview 2. De volledig uitgewerkte resultaten zijn terug te vinden in bijlage 5.

4.5.1 Data korte evaluaties en Interview 2

Om te kijken wat van invloed is geweest, is het belangrijk wat gedaan is te koppelen aan de evaluaties.
In onderstaande tabel vindt u wat per bijeenkomst aan de orde is geweest en welke kernwoorden uit de evaluaties en interviews hiernaar verwijzen.
De volgende vragen hebben tot deze kernwoorden geleidt:

- Heb ik je kunnen helpen om anders tegen het werken met het groepsoverzicht aan te kijken? Zo ja, op welke manier en wat is veranderd?
- Welke van bovenstaande punten zijn zinvol voor jou geweest? Op welke manier?
- Voel je jezelf meer competent om het overzicht in te vullen en te gebruiken dan voor de bijeenkomsten? Zo ja, op wat voor manier?
- Hoe kijk je aan tegen de doelmatigheid van het groepsoverzicht? Is dit verandert ten opzichten van voor de bijeenkomsten? Zo ja, hoe?

In de interviews is ingegaan op de situatie voor de bijeenkomsten en de situatie erna en wat daarin is veranderd. Hierbij is ook de schaalvraag gebruikt. In afbeelding 10 is van de twee deelnemers die zijn geïnterviewd te zien hoe ze zichzelf aan de start van de begeleiding en aan het eind hebben ingeschaald op het gebied van zelf-, taak- en anderbetrokkenheid.



Afbeelding 11 - Cijfer op het gebied van betrokkenheid aan de start en het eind van het traject.

Bijeenkomst 1	Evaluatie 1	Interview 2
• Het doel van het groepsoverzicht voor jezelf. • Hoe verzamel je goede informatie? OEN (open, eerlijk, nieuwsgierig). Oplossingsgericht! • Doelen benoemen vanuit jezelf en leerlijnen. SMART! Oplossingsgericht!		Bewust kijken naar een kind. Zinvol
• Onderwijsbehoeften bekijken op leren/gedrag/leerkracht	Ik vind de voorbeelden fijn.	Voorbeelden
• Samen kijken naar het groepsoverzicht van een deelnemer. Wat vul je in? Wat niet? Hoe?	Laten zien wat de bedoeling is. Ik weet nu wat er verwacht wordt. Less is more.	Mee bezig zijn.
Bijeenkomst 2	**Evaluatie 2**	**Interview 2**
• De plek van het groepsoverzicht tussen de andere documenten en daarbij de toegevoegde waarde. (preventief).	Toegevoegde waarde gearceerd. Ik weet wat het op kan leveren. Fijn om bewust te kijken.	Structuur
• Twee voorbeelden waarin stimulerende factoren en hulpvraag naar voren kwamen uit het zoeken naar uitzonderingen.	Voorbeelden blijven bij.	Voorbeelden
• De koppeling van het groepsoverzicht naar het groepsplan.	Ik zie het nu meer als een geheel.	

Tabel 9: Inhoud bijeenkomsten gekoppeld aan kernwoorden van de deelnemers.

4.5.2 Samenvattend

Bij het stimuleren van eigenaarschap ga ik ervan uit dat wanneer de positieve betrokkenheid wordt bevorderd, de reacties vanuit negatieve betrokkenheid kunnen worden omgezet in proactief gedrag vanuit de cirkel van invloed. Die proactieve gedrag laat eigenaarschap zien. In bovenstaande tabel is te zien dat volgens de deelnemers de volgende begeleiding positief van invloed is geweest op het stimuleren van positieve betrokkenheid en dus het eigenaarschap:

- Het gebruik van voorbeelden.
- Het laten zien en uitleggen van de samenhang tussen de verschillende zorgdocumenten.
- De uitleg over de toegevoegde waarde van het groepsoverzicht.
- Het samen kijken naar elkaars format.
- Het invullen van het format (uitproberen).

5. Conclusie en discussie

De hoofdvraag die centraal stond was:

Welke begeleiding hebben de leerkrachten in mijn praktijk nodig bij de invoering van een groepsoverzicht, opdat een positief gevoel van betrokkenheid en eigenaarschap wordt bevorderd?

5.1 Conclusie en aanbeveling

Dit onderzoek is vorm gegeven vanuit de theorie dat het stimuleren van een positieve betrokkenheid en invloed op het veranderingsproces het eigenaarschap over de verandering zal vergroten. Uit het vooronderzoek bleken de leerkrachten redelijk positief betrokken bij het groepsoverzicht. Op alle vormen van betrokkenheid scoorde meer dan 80% van de leerkrachten een 3 of 4, waarin 4 de hoogste score.
Wanneer wordt gevraagd naar het gevoel van invloed scoort geen enkele leerkracht hoger dan een 2 in een reeks van 5. Dit terwijl meer dan de helft van de leerkrachten op 3 of hoger had willen staan.
Meer invloed kan volgens de leerkrachten gestimuleerd worden door te zorgen voor begeleiding, de leerkrachten te laten meedenken of meebeslissen, zorgen dat de urgentie duidelijk is en de verandering samen vorm te geven. Ook wordt aan gegeven dat wanneer het onderwerp van verandering dicht bij de leerkracht staat of de verandering zorgt voor een taak verlichting, dit zorgt voor meer positieve betrokkenheid.
Met betrekking tot het groepsoverzicht geven de leerkrachten aan begeleiding te willen bij het verzamelen van informatie en het beschrijven van onderwijsbehoeften.
Tijdens de begeleiding van de deelnemers bleek vooral behoefte te zijn aan voorbeelden, uitleg van de plek van het groepsoverzicht in de gehele basiszorg en uitleg van en feedback op het invullen van het groepsoverzicht, waarbij ook het beschrijven van doelen en onderwijsbehoeften. Onder de waterspiegel was er duidelijk ook behoefte aan duidelijke uitleg van het doel van het groepsoverzicht voor zichzelf, de school en de leerlingen. Ik merkte tijdens het proces dat het doel voor de leerkrachten zelf duidelijker werd naarmate ze het overzicht aan het invullen waren. Dit was te zien aan opmerkingen als: ‘Het laat je even bewust naar een kind kijken.’
Daarbij merkte ik wel dat de toegevoegde waarde in het geheel nog niet helemaal duidelijk is. Het is ook niet duidelijk hoe het overzicht samenhangt met het groepsplan en het groepsoverdracht formulier.
Ik zou aanbevelen nog een vergadering of studiemoment in te zetten om de plek van het groepsoverzicht in het grotere geheel duidelijk te maken en daarbij vooral aandacht te besteden aan de toegevoegde waarde ten opzichte van de situatie voorheen. Daarbij zou ik de gelegenheid ook geven leerkrachten naar de groepsoverzichten van elkaar te kijken en

elkaar feedback te geven en ideeën op te doen. Hierbij kunnen begeleiders rondlopen voor vragen en extra feedback. Zo wordt aan de behoefte van feedback en terugkoppeling voldaan en gebruiken de leerkrachten elkaars groepsoverzicht als voorbeeld en wordt concreter wat de bedoeling is.

5.2 Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar oplossingen in deze situatie met deze deelnemers. Het onderzoek kan dus niet als algemeen geldend worden gezien. Het onderzoek is gebaseerd op veel kwalitatieve data. Hierbij moet ervan uit gegaan worden dat de participanten alles naar waarheid hebben beantwoord. Deze gegevens zijn niet meetbaar of navolgbaar. De vragenlijsten zijn door mijzelf vorm gegeven op basis van theoretisch onderzoek. Om de betrouwbaarheid te vergroten heb ik op alle vragenlijsten van tevoren feedback gevraagd. Dit neemt niet weg dat het geen bestaande vragenlijsten zijn en ze dus ook niet eerder zijn uitgeprobeerd. Hierdoor kan de betrouwbaarheid niet gegarandeerd worden.
In de vragenlijsten heb ik geprobeerd het hele team mee te nemen. Daarbij had ik helaas maar een respons van iets meer dan 50%. Het wil dus niet zeggen dat de uitkomst voor het gehele team geldend is.
De begeleiding van leerkrachten is gestart met 4 deelnemers. Doordat een deelnemer het helemaal begreep en geen hulp meer nodig had en een andere deelnemer wegens gezondheidsredenen is afgevallen is het onderzoek geëindigd met maar twee deelnemers. De resultaten uit dit gedeelte van het onderzoek kunnen dan ook niet als geldend worden geacht voor het gehele team.
Daarentegen is de data op verschillende manieren vergaard en lijken deze op veel punten overeen te komen. Daarin lijkt binnen het team toch een overeenstemming te zijn.
"All successful change eventually must revolve around collective ownership." (Fullan, 2011, p. 2)
In mijn onderzoek is gekeken naar wat een verandering doet bij individuele leerkrachten en het bevorderen van eigenaarschap op individueel niveau. Volgens Loeffen en Springer (2010) kan individueel eigenaarschap leiden tot weerstand en territoriaal gedrag. We zouden moeten uitgaan van gedeeld eigenaarschap.
Het team als geheel is nog niet onder de loep genomen. Binnen de theorie is veel te vinden over de verandercapaciteit van teams en wat teams nodig hebben om als geheel te transformeren.
Zo heeft Senge (1992) het over een lerende organisatie waarin veranderingen succesvol kunnen worden vorm gegeven. Bij deze lerende organisatie horen vijf disciplines:

- Teamleren en dialoog: Samen praten en leren.
- Gemeenschappelijke visie : Wat willen wij?
- Systeemdenken en doen: Samenhang zien en aanbrengen.
- Persoonlijk meesterschap: Ontwikkelen van kennis en vaardigheden.
- Mentale modellen: Delen van opvattingen en waarden.

Verbiest (2003) vult dit in zijn professionele leergemeenschap nog aan met:

- een open feedbackcultuur.
- Ondersteunend en gedeeld leiderschap.
- Ondersteunende condities (ruimte en tijd).
- Het systematisch onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk.

Bij ons kan nog niet gesproken worden van een lerende organisatie of professionele leergemeenschap. In een vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden waar onze organisatie staat op dit gebied en hoe we ons verder kunnen ontwikkelen als team als geheel.

6. Reflectie

Beschrijvende reflectie
Mijn onderzoek zou in eerste instantie een ander onderwerp van verandering hebben. Waar ik mij nu heb gericht op het veranderingsproces rondom het groepsoverzicht, had ik eerst een dyslexieprotocol in gedachten. Tussen de planning van mijn onderzoek en de start van mijn onderzoek ging het in mijn groep en met mij helemaal mis. Ik had een negatieve groep en voelde me daardoor erg onzeker. Ik heb daardoor een tijd lang geen aandacht kunnen besteden aan mijn opleiding. Ik wilde al mijn aandacht vestigen op het weer veilig maken van het klimaat in mijn groep.
Op het moment dat het weer mogelijk was aandacht aan mijn onderzoek te besteden waren er al meerdere veranderingen opgestart binnen het team. Ik vond het niet verantwoord om er nog een verandering bij op te starten. Vooral omdat ik merkte dat mijn collega's zich nu al overbelast voelden. Daarom heb ik ervoor gekozen een verandering te begeleiden die al opgestart was. Ik hoopte daarmee naast mijn onderzoek, ook voor een aantal leerkrachten de druk te kunnen verlagen.
Daarnaast liep ik bij mijn eerste concept tegen het probleem aan dat ik twee dingen tegelijk wilde doen. Ik wilde ontwerpen en begeleiden tegelijk. Iets wat lastig tegelijk te doen is. Het onderzoek zou enorm gecompliceerd worden op die manier, zoals ook blijkt uit de feedback op mijn toets-onderzoeksvoorstel.

Technische reflectie
Ik heb gezocht naar instrumenten die beschikbaar waren voor mijn onderzoek. De instrumenten die ik vond onderzochten niet precies wat ik wilde. Daarom heb ik ervoor gekozen zelf instrumenten te maken. Dit kan de betrouwbaarheid van het onderzoek aantasten. Daarom heb ik van tevoren mijn instrumenten laten bekijken door mijn 'Critical friends.' De eerste vragenlijst heb ik digitaal ingevoerd, zodat de participanten deze snel en makkelijk in konden voeren. Deze heb ik van tevoren uitgetest. Het werken met onderzoeksinstrumenten was nieuw voor mij. Het uitwerken van de gegevens is een vrij gestructureerd proces. Ik heb alles in tabellen gezet in Excel en hier berekeningen mee uitgevoerd en daar weer tabellen en grafieken van gemaakt. Ik ben iemand die houd van structuur en schema's, dus het uitwerken van de informatie ging me goed en snel af.
Het oplossingsgerichte gedachtegoed past goed bij 'HGW'. Beide gaan uit van het positieve. Beide zoeken oplossingen en mogelijkheden.
Om te zoeken naar onderliggende gevoelens en motieven blijken open en oplossingsgerichte vragen zinvol.

Kritische reflectie
Het onderwerp van veranderingsprocessen intrigeert mij. Hoe mensen of groepen mensen op verschillende manieren omgaan met een situatie en hoe ik daarop in zou kunnen spelen zijn onderwerpen die van belang zijn in een steeds veranderende onderwijspraktijk. Passend onderwijs is een feit. Zoveel mogelijk leerlingen krijgen hulp binnen de school. Kunnen aanpassen aan verschillende behoeften is dus geen luxe. De toevoeging van het groepsoverzicht doet toe, maar heeft alleen zin wanneer de leerkrachten hem op een curatieve manier gebruiken en goed kunnen invullen. Wanneer het niet in samenhang wordt gezien met andere documenten en de praktijk, wanneer kennis ontbreekt en wanneer het doel niet duidelijk is, zal het minder effect hebben. De leerkracht moet dus mee transformeren. Bij eigenaarschap hoort proactief gedrag. Het bevorderen van dit eigenaarschap bij een verandering zou daardoor kunnen helpen bij het werkelijk transformeren.

Biografische reflectie
In mijn POP (Bilstra, 2014) schreef ik:
'Ik merk bij mijn collega's vaak veel stress door werkdruk en veranderingen. Ik verwacht dat ik bij deze opleiding door uitbreiding van mijn kennis en oefenen van technieken, de rust die ik heb over kan brengen op mijn collega's.'
Hier heb ik mee bedoeld dat ik minder stress ervaar bij een verandering door anders tegen de verandering aan te kijken. Ik probeer altijd te kijken hoe het me iets kan opleveren. Wat zou het idee erachter zijn? Aan het begin van mijn opleiding vond ik het lastig om de kennis die ik opdeed te delen met mijn collega's. Binnen dit onderzoek heb ik daar de kans voor gekregen.
Wat ik moeilijk vind is om te bepalen wanneer ik leiding moet houden, of juist moet toekijken en observeren. Dit merkte ik in de bijeenkomsten. De eerste bijeenkomst was er veel weerstand. Aan de ene kant wilde ik graag mijn planning afmaken, maar aan de andere kant wilde ik aansluiten bij wat ik merkte dat indirect aan mij gevraagd werd.
Ik vind dit moeilijk omdat ik weet dat ik de rol van de begeleider nog niet heb. Ik ben geen ib-er en voor het grootste gedeelte van de tijd ben ik gewoon de collega uit het andere lokaal. Daarnaast ben ik ook jong in vergelijking met de andere collega's. Ik word dan tegengehouden door het gevoel dat ik niet over wil komen als een betweter, of arrogant. Dit komt uit een gevoel van onzekerheid. Want hoe kan ik vertellen hoe het moet, als ik zelf onzeker ben? En het vreemde daarbij is dat ik weet dat ik niet onzeker hoef te zijn, want ik weet dat ik ondersteuning heb vanuit de theorie, dus het kan onderbouwen.
Ik heb er deels voor gekozen het heft in eigen hand te houden, maar wel tussendoor het zo nu en dan laten gaan. Uiteindelijk heeft dit wel veel informatie opgeleverd.

Metareflectie

Ik ben het onderzoek gestart vanuit een theoretische basis. Deze heb ik nodig voordat ik iets in de praktijk kan gaan doen. Dit geeft mij houvast. De denker in mij zorgt dat ik mijn hele onderzoek van tevoren kan uitdenken. Daardoor loop ik er vaak tegenaan dat het niet zo loop als ik had bedacht. Niet alles kan vast staan van tevoren. Hier had ik in dit onderzoek wel een uitdaging. Binnen een actieonderzoek wordt regelmatig gereflecteerd en bijgesteld. Mijn planning veranderde geregeld. Ook de richting veranderde geregeld. Uiteindelijk heeft dit wel geholpen om meer informatie uit het onderzoek te halen.

Tijdens het proces heb ik steeds wat ik hoorde, zag en terugkreeg in de evaluaties weer gekoppeld aan de theorie. Ik vond het leuk om te zien dat de theorie in de praktijk ook echt klopte. Ik was van een aantal zaken uitgegaan voor mijn onderzoek startte. Ik ging ervan uit dat er weerstand zou ontstaan, en ik had al een beetje een voorspelling op welke gebieden. Het was leerzaam om nu in de praktijk echt de fasen van betrokkenheid terug te zien bij mijn collega's. Ik merk dat ik door te observeren, zowel tijdens mijn onderzoek, als tijdens vergaderingen en andere bijeenkomsten, steeds meer theorie over veranderingsprocessen, maar ook over groepsvorming, ga herkennen. Ik zie het gebeuren. Hierdoor blijft het ook gelijk hangen.

De volgende stap was om er ook wat mee te gaan doen. Een interventie. Vooral tijdens de tweede bijeenkomst is het me gelukt goed aan te sluiten bij wat gevraagd werd. Dit heb ik bereikt door op veel verschillende manieren te kijken naar wat de deelnemers nodig hadden. Niet alleen wat werd gezegd, of gevraagd, maar ook naar gedrag.

Ik merk nu ook dat ik duidelijker kan verwoorden naar collega's, of mijn 'Critical friends', waarom ik de dingen juist zo heb aangepakt. Door met de theorie bezig te zijn in de praktijk en het te ervaren, snap ik de theorie beter en kan ik hem beter uitleggen. Ik ben nog steeds geen echte doener, maar zeker meer dan aan het begin van de opleiding.

Literatuur

- Ahola, T. & Furman, B. (2012). Reteaming: *Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Berg van den, R. & Vandenberghe, R. (2005). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. (pp 13-16, 149-169).* Alphen aan den Rijn: Kluwer
- Beukering, T., Lange, S. de, & Pamijer, N. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam.* Den Haag: Acco Leuven.
- Bilstra, S. (2013). *Professioneel ontwikkelingsplan.* Fontys OSO: Master SEN
- Bolt van der, L., Studulski, F., Vegt van der, A. & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur.* Verkregen op 10-04-2013 via http://site.konict.nl/kass-dev/download.php?object=1146892&directview=true
- Cauffman, L. & Dijk, D. J. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. geraadpleegd op 31 november 2014 via www.books.google.nl
- Edelenbos, J., R. Monnikhof (2001). *Lokale interactieve beleidsvorming*, Lemma BV, Utrecht.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform.* Verkregen op 15 augustus 2014 van books.google.nl.
- Fullan, M. (2011). *Motivate the Masses: Experiencing is believing.* Geraadpleegd op 08 augustus 2014 via www.michaelfullan.ca/media/
- Gijzen, W. (2010). Handelingsgericht werken met groepsplannen. *JSW, 2 oktober*.
- Knoster, T. (1991, June). *Factors in managing complex change*. Material presentation at TASH conference, Washington D.C. The Association for People with Severe Disabilities.
- Lange, R. de, Montesano Montessori, N. & Schuman, H. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lingsma, M. (2005). *Aan de slag met Teamcoaching (p. 89–153)*. Amsterdam: Boom/Nelissen.

- Loeffen, E. & Springer, M. (2009). *Eigenaarschap van docenten in de schoolontwikkeling.* Uit: *De leraar centraal: Verstevigen van de positie en professionaliteit van leraren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Loeffen, E. & Springer, M. (2010). Gedeeld eigenaarschap: Samen vorm geven aan onze schoolontwikkeling. *Meso Magazine, 30 (172).*
- *Over het werk van Luc Stevens: de behoefte aan relatie, competentie en autonomie*, Geraadpleegd op 3 november 2014 via: http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij, procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie.* Schiedam: Scriptum
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work.* New York: John Wiley & Sons.
- Verbiest, E. (2003) *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen.* Verschenen in: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), (2003): Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas. Deventer: Kluwer, blz. E4300 1-24.
- Vlaming, W. de (2011). Oplossingsgericht meesterschap. *Nieuw Meesterschap*, 1 (3), 17-21.

Bijlage 1 – Centrale begrippen

Eigenaarschap	**Het gevoel van invloed te zijn geweest op de ontwikkeling. Dit zorgt voor een gevoel van verantwoordelijkheid.**
Participatieladder	Een ladder die de verschillende vormen van deelname aan een proces weergeeft, van weinig naar veel deelname.
Oplossingsgericht gedachtegoed	Het denken in mogelijkheden en oplossingen in plaats van problemen.
Motivatie	De wil om iets te ondernemen.
Betrokkenheid	Een reactie op een bepaald proces. Je kunt positief of negatief betrokken zijn bij iets. Om draagvlak te vormen en te komen tot eigenaarschap is een positieve betrokkenheid nodig.
Subjectieve onderwijstheorie	Een theorie over het lesgeven, gevormd door eigen ervaringen en kennis en niet gebaseerd op objectieve bronnen.
Krachtbronnen	Alles wat iemand kan helpen om tot een oplossing komen. Dit kunnen uitzonderingen zijn op de problemen, of oplossingen uit een andere omgeving of context.
Top-down	Een verandering ingezet door het management of de directie, dus van bovenaf.
Bottom-up	Een verandering van onderaf ingezet, dus door het personeel.
Invloed	Een actie waardoor een proces of product veranderd. Wanneer een proces zich bevindt in de 'cirkel van invloed', voelt men zich hier eigenaar van.
Triple-loop leren	De wil en wie je bent bepaalt je denken (double-loopt) en doen (single-loop).

Bijlage 2 – Planning bijeenkomsten

Bijeenkomst 1 Groepsoverzicht	
Doel	• Doel van het groepsoverzicht voor jezelf. (eigenaarschap) • Hoe verzamel je goede informatie? OEN (open, eerlijk, nieuwsgierig). Oplossingsgericht! • Doelen benoemen vanuit jezelf en leerlijnen. SMART! Oplossingsgericht! • Onderwijsbehoeften bekijken op leren/gedrag/leerkracht • Samenhang met IHP's en GP's die er al zijn. (time-management en ICT)
Aanpak	• Kleine vragenlijst invullen over eigenaarschap. • Triple loop learning • Groepsoverzicht: Hoe zit het in elkaar en wat vul je in? • Informatie over leerlijnen en hierbij doelen bespreken. Hierbij komt het oplossingsgericht werken aanbod. • Voorbeelden van onderwijsbehoeften bespreken. • Behoeften van de leerkracht bespreken, want de leerkracht doet ertoe. • Stappenplan informatie uit eerdere plannen halen bespreken en voordoen (time-management, ICT)
Evaluatie	- Korte evaluatie vragenlijst achteraf.

Bijeenkomst 2 Groepsoverzicht	
Doel	• Feedback geven op elkaars groepsoverzicht (of een deel ervan) • Clusteren • Overbrengen naar bestaande GP's. Eventueel wat aanpassingen.

Aanpak	• In tweetallen elkaars groepsoverzicht bekijken aan de hand van vragen:
	  ▪ Zijn de doelen SMART?
	  ▪ Is dit wat je wilt bereiken?
	  ▪ Heb je daar zelf hulp voor nodig?
	  ▪ Kloppen ze met de leerlijn?
	  ▪ Zijn de behoeften op een positieve manier omschreven?
	• Clusteren aan de hand van de placemat.
	• GP's bekijken en aanpassen aan eventueel andere clusters in tweetallen.

Evaluatie	- Korte evaluatie vragenlijst achteraf.

Bijlage 3 – Logboek

Het gehele logboek is op te vragen bij de onderzoeker.

Besprekingen directie/ib
Activiteit binnen het gehele team
Activiteit door de deelnemers
Planning en creatie
Interviews
Reflectieve activiteiten van de onderzoeker
Feedback vraag
Overig

Datum	**Activiteit**	**Reflectie**
24 maart:	Bespreking nieuwe context van het onderzoek met de directie	Een gesprek met de directrice en de ib-er over mijn onderzoek. Er spelen veel veranderingen tegelijk. Is het handig dan nog een nieuwe te starten? Uitleg gedaan over het doel van mijn onderzoek. Dit bleek toch nog niet duidelijk. Het maken van het protocol dyslexie is het doel van mijn onderzoek niet. De directie begrijpt het nu. Ze geven aan het een goed idee te vinden als ik mijn hulp aan bied bij een verandering die al speelt. Ik heb ook aangegeven dat ik het protocol dyslexie dan volgend schooljaar alsnog wil aanpakken. Ik vind dit ook een belangrijk onderdeel in de zorg, maar ik ben bang dat het nu teveel wordt voor mijn collega's. Ik kan nu niet verwachten dat iedereen hieraan gaat deelnemen. Ik ben blij dat het wordt begrepen en is goedgekeurd. Zeker nu het onderzoek later opstart dan gepland en met de drukte op dit moment bij mijn collega's en mijzelf, was het naast het onderzoeken van een veranderingsproces, nog een protocol maken, een te grote aanpak.

26 maart:	Team ingelicht bij de plenaire vergadering. Hulp beschikbaar gesteld.	Ik vond dit best even eng. Ik heb deze rol van begeleider normaal niet en ik wist niet hoe iedereen hierop zou reageren. Ook ben ik niet iemand die normaal graag spreekt in grote groepen. Ik heb kort uitgelegd dat het hoort bij mijn onderzoek en wat ik ga onderzoeken. Mijn collega's waren blij met mijn aangeboden hulp. Een aantal gaven gelijk aan hier gebruik van te gaan maken.
27 maart:	Per mail nog een keer het team ingelicht en mijn hulp beschikbaar gesteld.	Omdat niet iedereen aanwezig was op de vergadering, alsnog het team middels de mail op de hoogte gesteld. De collega's gevraagd zich op te geven voor 10 april.
27 maart:	Vragenlijst deel 1 en deel 2 samenstellen.	Aan de hand van de literatuur over de fasen van betrokkenheid en invloed en het 'Schema Reflectie HGW' (Beukering et. al. 2011, blz. 229-235) een vragenlijst samengesteld. Om de vragenlijst zo te maken dat hij snel in te vullen is maak ik vooral gebruik van multiple choice vragen. Toch wil ik ook wat achtergrond informatie in deel 2. Hier heb ik een aantal open vragen ingevoegd. Om te zorgen dat hij makkelijk en snel in te vullen is maak ik hem ook digitaal. Ik vond het best lastig de juiste vragen te stellen. Het hielp me om steeds te denken, er is doelmatigheid, competentie en urgentie voor het grote geheel nodig. Hier heb ik de vragen op aan laten sluiten. Wat moet je willen, wat moet je kunnen en wat moet je weten om het overzicht goed te kunnen invullen?
28 maart:	Vragenlijst opgestuurd naar ib-er voor feedback	Toch even na laten kijken of het klopt wat betreft de competentie op het gebied van het groepsoverzicht.

30 maart:	Feedback op vragenlijst verwerken en de lijst verder digitaliseren.	De vragenlijst nog een klein beetje aangepast. Voor het grootste deel was het goed. De vraag of de leerkrachten zich verplicht voelen het groepsoverzicht in te vullen kon volgens de ib-er niet, omdat het nog een pilot fase is. Ik heb hem nu positief geformuleerd. Ik ben gemotiveerd het groepsoverzicht in te vullen. Dit komt uiteindelijk met de scores ook beter uit.
27 maart – 10 april	5 aanmeldingen binnen.	Een aantal aanmeldingen had ik verwacht. Een verbaast me.
1 april:	Vragenlijst verzonden naar het team.	De digitale versie is met begeleidende email verzonden naar het team. Ik heb een uiterste invuldatum gesteld van 25 april.
7 april	Deelnemers uitnodigen voor een eerste en tweede bijeenkomst. Alvast een aantal data vastzetten.	Bij de uitnodiging alvast wat data toegevoegd die leeg zijn in de jaarkalender. Hierop kunnen de deelnemers aangeven wanneer het goed uitkomt.
5 – 25 april	8 reacties binnen. Inclusief alle deelnemers. Nog een mail sturen met de vraag de vragenlijst in te vullen.	Nog weinig reacties op de vragenlijst. De eerste dag gelijk veel achter elkaar, daarna niet meer. Ik stuur een herinneringsmail waarbij ik nogmaals benadruk dat het niet veel werk is. Een collega heeft mijn mail naar alle collega's geantwoord dat het inderdaad zo gebeurd is. Dit help. Want meer mensen vullen hem nu is.
24 april	Planning, korte evaluaties, startvragenlijst en interview 1 samengesteld en gestuurd naar Critical friends.	Even laten bekijken of alles ook de goede antwoorden op zal leveren.
26 april	Feedback Critical friends verwerken.	Een paar kleine aanpassingen gedaan op de duidelijkheid van de vragen.
28 april	Interview 1 – D2	Interview met een deelnemer. Ik neem het interview op. Ze heeft het druk merk ik, maar gaat toch

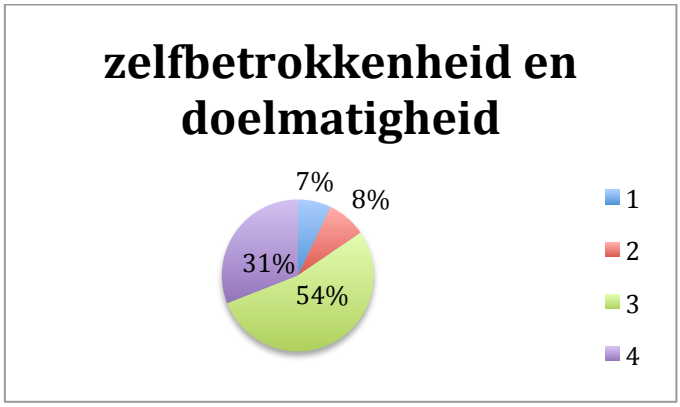
		even zitten. Ik voel me hierdoor wel wat opgelaten, omdat ik haar tijd vol maak. Ze is erg open over wat ze vindt en voelt. Het valt me mee dat ik door kan vragen met de juiste vragen. Ik merk dat ik mijn formulier niet veel gebruik. Wel merk ik dat wanneer ik hem gebruik ik moet zoeken. Volgende keer maak ik de vakken kleiner en zet ik de vragen op 1 kant. Ik gebruik de vakken toch niet omdat ik het opneem.
29 april	Bijeenkomst 1	Ik vind het enorm spannend. Ik heb dit nog nooit gedaan. Ik weet niet hoe ze gaan reageren, en hoe ze gaan meewerken. Ik probeer er in te gaan met een open blik. Ik heb een planning en veel materiaal meegenomen, maar ga er in met de gedachten, ik zie hoe het loopt. Ik wil aansluiten bij wat ik opmerk, zie en hoor. De meeste deelnemers zijn te laat. Het duurt ook lang voor iedereen zit. Ik laat alvast iedereen een startvragenlijst invullen. Ik merk dat ik het raar vind ze dat te vragen. Alsof het rare vragen zijn. Ze vullen het allemaal in en nog uitgebreid ook. Dat lucht op. Ik start met de uitleg over het groepsoverzicht. Ik het daarbij een aantal punten uit het oplossingsgerichte gedachtegoed meegenomen en voorbeelden van onderwijsbehoeften op het leren en op gedrag. De leerkrachten krijgen hier een hand-out van. Ik merk aan de deelnemers dat ze erg bezig zijn met of ze wat ze al ingevuld hebben, goed hebben gedaan. Ik merk erg de behoefte van feedback en vragen over het wat en het hoe. Ik was van plan de deelnemers nog vragen te gaan

		stellen en ingaan op het doel, maar ik merk dat dit nu niet aankomt. Iedereen lijkt te wachten tot het praktische kijken naar het overzicht gaat beginnen. Daarom besluit ik dit over te slaan en daarmee door te gaan. We bekijken een ingevuld overzicht op het bord. Ik leg uit wat je in moet vullen en waar. Ook vertel ik dat sommige dingen leeg mogen blijven. Er ontstond een discussie waar het allemaal zin voor had. Je weet dit toch allemaal al. Waarom moest het op een formulier. Een ander geeft aan dat het je wel laat nadenken. Ik probeer uit te leggen dat je moet proberen het dicht bij jezelf te houden. Vul in wat jij vindt dat nodig is, wat jij nodig hebt en alleen wat je ook echt kunt waarmaken. Ik merk dat ze het vooral erg veel vinden. We spreken af allemaal een stuk in te vullen voor de volgende keer. Ik blijf nog even met een leerkracht zitten om feedback te geven, omdat zij bijna klaar is. Wat ik heb gemerkt is dat ik het lastig vond te bepalen wanneer ik los moest laten en kijken en wanneer ik de regie weer moest pakken. Door zo nu en dan te kijken en te laten gaan, kon ik goed zien wat er speelde. Daarbij komt wel dat ik als begeleider de groep laat gaan en dus eigenlijk over me heen laat lopen. Ik moet hier een middenweg in vinden. Mijn plan heb ik losgelaten. Dit was denk ik ook nodig, want door een andere kant op te gaan kwam juist meer proces op gang.

Bijlage 4 – Resultaten vooronderzoek

Zelfbetrokkenheid en doelmatigheid							
1 = totaal niet mee eens 2 = niet mee eens 3 = een beetje mee eens 4 = helemaal mee eens							
vraagnummer	1	2	3	4	G	SD	M
1		1	8	5	3,286	0,476	
2	1	1	7	5	3,143	0,571	
3	1	2	8	3	2,929	0,505	3
4	1	1	8	4	3,071	0,495	
5	1	1	8	4	3,071	0,495	
6	2	1	6	5	3	0,667	3

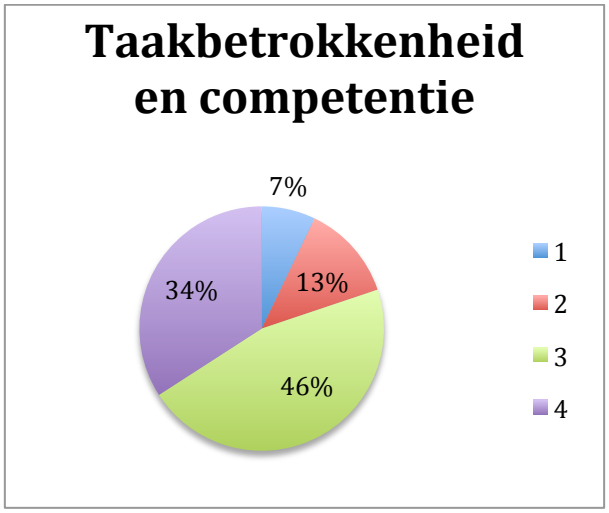
Tabel 1: Scores op het gebied van Zelfbetrokkenheid en doelmatigheid.



Afbeelding 2 - Percentuele verdeling totaal ingevulde scores op het gebied van zelfbetrokkenheid

Taakbetrokkenheid en competentie						
1 = totaal niet mee eens 2 = niet mee eens 3 = een beetje mee eens 4 = helemaal mee eens						
vraagnummer	1	2	3	4	G	SD
8			6	8	3,214	0,457
9		2	6	6	3,571	0,571
10		1	8	5	3,286	0,476
11		1	10	3	3,286	0,343
12		1	6	7	3,429	0,533
13		2	8	4	3,143	0,457
14	1	1	7	5	3,143	0,571
15		2	7	5	3,214	0,524
18	8	6			1,429	0,457
Bij vraag 18 zijn de scores omgedraaid, omdat 4 hier juist aangeeft dat de competentie en taakbetrokkenheid lager zou zijn. Alle invullers van 4 staan nu bij 1 en van 3 bij 2.						

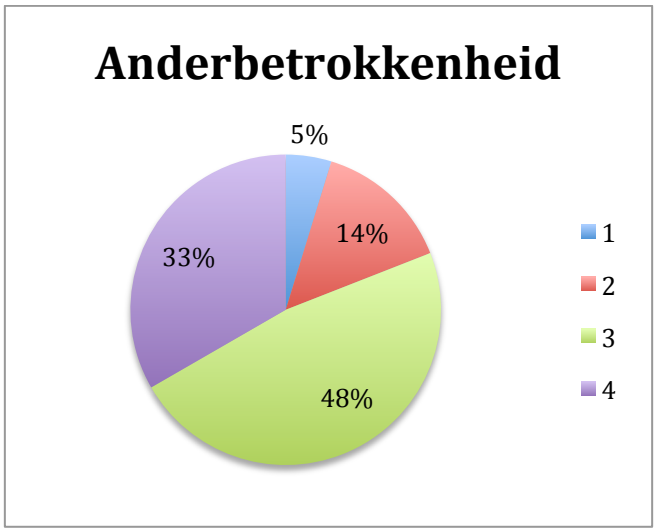
Tabel 2: Scores op het gebied van taakbetrokkenheid en competentie



Afbeelding 3 - Percentuele verdeling van alle scores op het gebied van taakbetrokkenheid

Anderbetrokkenheid, grote geheel, leerlingen en de school						
1 = totaal niet mee eens 2 = niet mee eens 3 = een beetje mee eens 4 = helemaal mee eens						
vraagnummer	1	2	3	4	G	SD
5	1	1	8	4	3,071	0,495
6	1	3	5	5	3	0,667
7		2	7	5	3,214	0,524

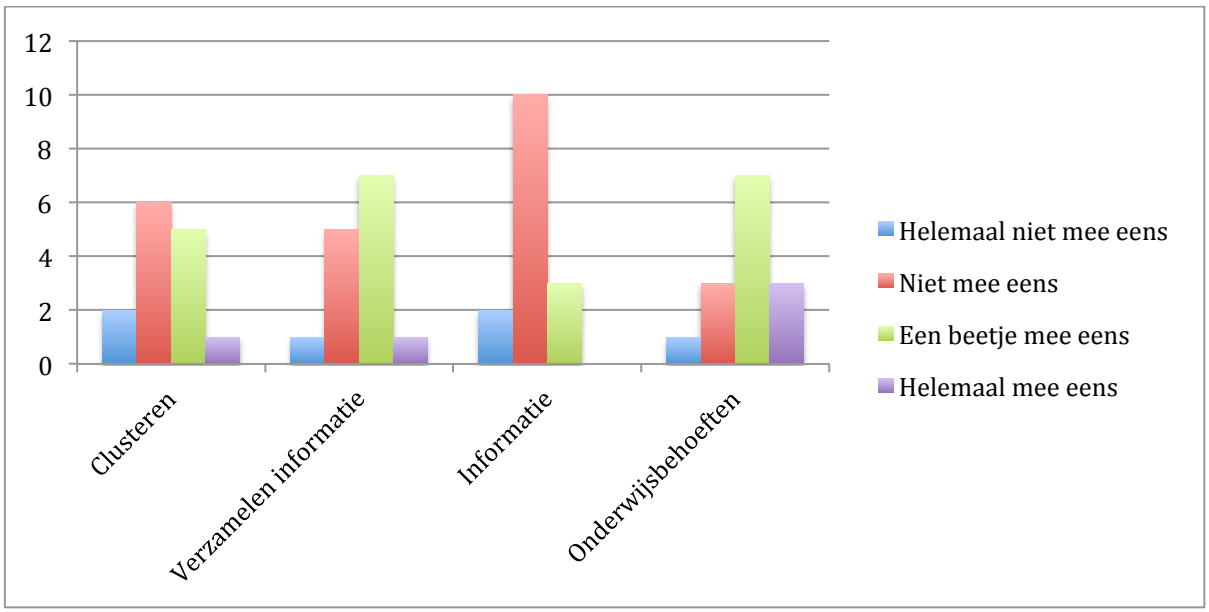
Tabel 3: Scores op het gebied van anderbetrokkenheid.



Afbeelding 4 - Percentuele verdeling van alle scores op het gebied van anderbetrokkenheid

Hulpvraag specifiek en informatievraag						
1 = totaal niet mee eens 2 = niet mee eens 3 = een beetje mee eens 4 = helemaal mee eens						
19	Clusteren van leerlingen					
20	Verzamelen van informatie					
21	Meer informatie nodig					
22	Specifieke onderwijsbehoeften					
vraagnummer	1	2	3	4	G	SD
19	2	6	5	1	2,357	0,648
20	1	5	7	1	2,571	0,590
21	2	10	2		2	0,267
22	1	3	7	3	2,858	0,590

Tabel 4: Scores op het gebied van hulpvraag



Afbeelding 5 - Benodigde hulpvraag op verschillende gebieden

Vragenlijst deel 1 en deel 2

Vragen met betrekking tot doelmatigheid, kennis, competentie
1 = Totaal niet mee eens
2 = Niet mee eens
3 = Een beetje mee eens
4 = Helemaal mee eens

vraagnr.	vraag	Gericht op	1	2	3	4
1	Het werken met groepsplannen en een groepsoverzicht past bij mijn manier van werken.	Zelfbetrokkenheid (Visie, doelmatigheidsgevoel)		1	8	5
2	Het invullen van een groepsoverzicht helpt mij om leerlingen beter te begrijpen.	Zelfbetrokkenheid (Visie, doelmatigheidsgevoel)	1	1	7	5
3	Door het maken van een groepsoverzicht kan ik een beter groepsplan maken.	Zelfbetrokkenheid (Visie, doelmatigheidsgevoel)	1	2	8	3
4	Het invullen van het groepsoverzicht is zinvol voor mij.	Zelfbetrokkenheid (Visie, doelmatigheidsgevoel)	1	1	8	4
5	Door het werken met groepsplannen kan ik mijn onderwijsaanbod beter aanpassen aan de verschillende onderwijsbehoeften.	Zelfbetrokkenheid (Visie, doelmatigheidsgevoel) Anderbetrokkenheid (leerlingen)	1	1	8	4
6	Ik ben gemotiveerd om het groepsoverzicht in te vullen.	Zelfbetrokkenheid (Visie, doelmatigheidsgevoel)	2	1	6	5
7	Werken met groepsplannen heeft het onderwijs op onze school verbeterd.	Anderbetrokkenheid (grote geheel, leerlingen)	1	3	5	5
8	Werken met groepsoverzichten is zinvol en nodig op onze school.	Anderbetrokkenheid (grote geheel, leerlingen)		2	7	5
9	Ik begrijp hoe het groepsoverzicht, het groepsplan, de handelingsplannen en werkdocumenten met elkaar samenhangen.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)			6	8
10	De verschillende stappen in de zorg en zorgniveaus zijn duidelijk voor mij.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)		2	6	6
11	Ik weet hoe ik de onderwijsbehoeften kan verwoorden in kansen en mogelijkheden.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)		1	8	5
12	Ik ken voldoende remediërende en compenserende maatregelen om de onderwijsbehoeften te verwoorden op het gebied van leervakken.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)		1	10	3
13	Ik ken voldoende remediërende en compenserende maatregelen om de onderwijsbehoeften te verwoorden op	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)		1	6	7

	het gebied van gedrag.					
14	Ik kan doelen SMART verwoorden voor mijn leerlingen op het gebied van leervakken.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)		2	8	4
15	Ik kan doelen SMART verwoorden voor mijn leerlingen op het gebied van gedrag.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)	1	1	7	5
16	Ik weet welke onderwijsbehoeften ik moet vermelden in het groepsoverzicht en wat ik leeg kan laten.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)		2	7	5
17	Het format van het groepsoverzicht vind ik goed gestructureerd en is werkbaar voor mij.	Anders	1	1	10	2
18	Het invullen van groepsplannen en het groepsoverzicht kost mij veel tijd.	Taakbetrokkenheid (Kennis en competentie)			6	8

Hulpvraag

Vraagnr.	Vraag	1	2	3	4
19	Ik zou graag hulp willen bij het clusteren van leerlingen.	2	6	5	1
20	Ik zou graag hulp willen bij het verzamelen van informatie om de onderwijsbehoeften duidelijk te krijgen.	1	5	7	1
21	Ik heb voldoende informatie gekregen om het groepsoverzicht zelfstandig in te kunnen vullen.		2	10	2
22	Ik zou graag hulp willen bij of feedback krijgen op het invullen van specifieke onderwijsbehoeften.	1	3	7	3
23	Ik zou graag hulp willen op een ander gebied, namelijk	Ja		3	
- Time management - ICT - Gedrag: Buigen van negatief naar positief. Tips.					

Deel 2 - Betrokkenheid

1 = Informeren 4 = coproduceren
2 = raadplegen 5 = meebeslissen
3 = adviseren

Vraagnr.	Vraag	1	2	3	4	5
25	Bij het invoeren van de groepsplannen stond ik voor mijn gevoel op.	11			2*	
27	Bij het maken van het protocol zelfstandig werken stond ik voor mijn gevoel op:	8	1	2		2
29	Bij het vormgeven van een nieuwe visie en missie voor onze school stond ik voor mijn gevoel op:	1	2	2	4	4
31	Bij het invoeren van het groepsoverzicht sta ik voor mijn gevoel op:	9	4			
33	Waar zou je willen staan op de ladder met betrekking tot het groepsoverzicht?	2	3	2	4	2

* Dit zijn leerkrachten uit de kleutergroepen. Hier is de invoer anders verlopen in een vorm van samenwerking.

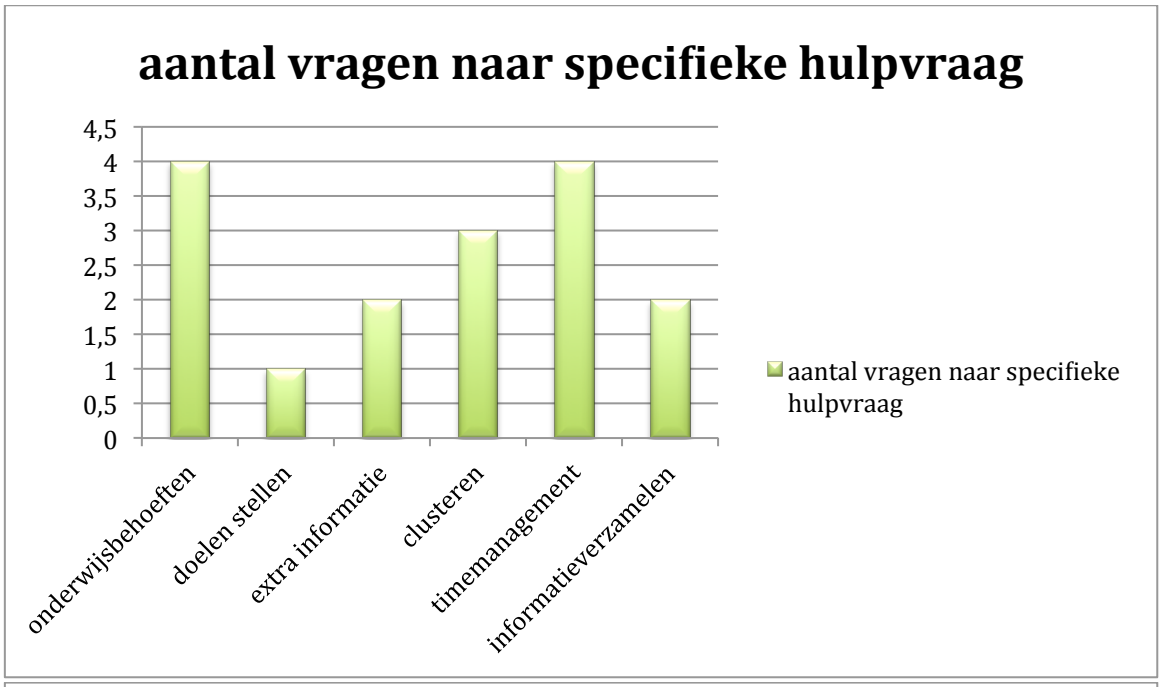
Groepsplannen:
- Er wordt voor je beslist dat ermee gewerkt gaat worden, in welk vat ze het dan ook gieten om te denken dat jij er invloed op hebt. - Ik kon het ervaren, hoe het werkte en uiteindelijk hoe je het uitvoert in de klas (kleuters) - Ik sta maar 2 dagen voor de groep en heb me er niet zo mee bemoeid. - Opgedragen uit het ministerie en MT - We hebben met de bouw mogelijkheden bekeken en vormen uitgeprobeerd en geëvalueerd. (kleuters)
Zelfstandig werken
- Er mochten ideeën aangedragen worden. - Ik kon reageren of adviseren of het goed was waar de werkgroep mee kwam. - Relateren aan de visie van de school. Onderstrepen en uitvoeren van gemaakte afspraken.
Visie/Missie
- Ik mocht meedenken - Ik vond het interessant en leuk. Ik had het gevoel dat we samen een product hadden gemaakt met onze mening erin. - Was een teamopdracht. - We hebben meerdere keren de kans gehad invloed uit te oefenen op vorm en inhoud. - Studiedag voor ingepland, dus iedereen werd betrokken.
Groepsoverzicht
- Omdat het nog nieuw is. - Het moet gebeuren. - Moet voor mij werkbaar zijn. Heeft vooral met lay-out te maken. - Het is 2x in plenaire vergadering aan de orde geweest waar ik niet aanwezig was. Ik heb de informatie uit de notulen. Het leeft daardoor minder voor me. Ik heb ook iemand nodig die mij controleert. - Het werd medegedeeld dat het nou eenmaal nodig was. Tegenin gaan had geen zin.

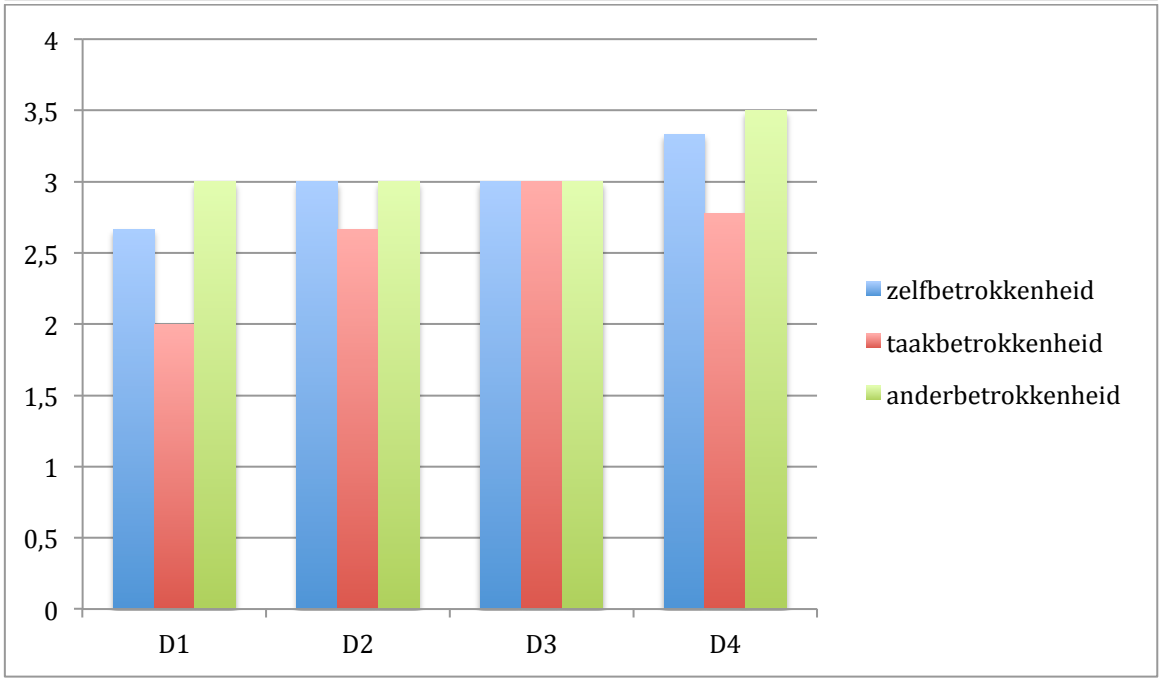
Bijlage 5 – Resultaten deelnemers

Gegevens vooronderzoek deelnemers

Deelnemer	*Zelfbetrokkenheid	*Taakbetrokkenheid	*Anderbetrokkenheid	Hulpvraag	Specifieke bijzonderheden
D1	2,667	2	3	- onderwijsbehoeften - doelen stellen - extra informatie - timemanagement	
D2	3	2,667	3	- onderwijsbehoeften - clusteren - informatie verzamelen - timemanagement	Zorgniveaus onduidelijk
D3	3	3	3	- onderwijsbehoeften - clusteren - informatie verzamelen - timemanagement	
D4	3,333	2,778	3,5	- onderwijsbehoeften - clusteren - extra informatie - timemanagement	

*Gemiddeldes van de deelnemers op deze gebieden.

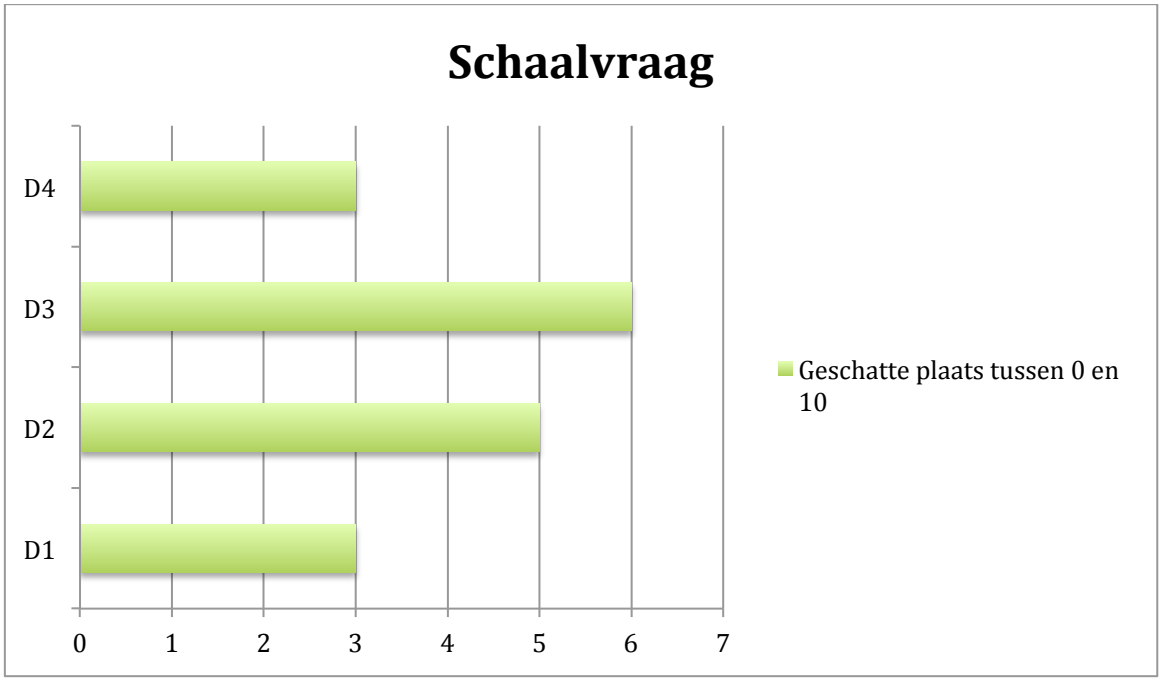




Afbeelding 6 - Betrokkenheid van de deelnemers

Startvragenlijst

Deelnemer	Schaalvraag	Gevoel en gedrag
D1	3	Ik was niet bij de uitleg. Lijkt me nu nog veel werk voor weinig toevoeging.
D2	5	Nog te nieuw om 'eigen' gemaakt te hebben.
D3	6	Lastig. Weet niet of ik het goed doe.
D4	3	Tja…. Het staat leuk op mijn stickie.
Kernwoorden Nieuw Weinig toevoeging Onzekerheid		



Korte evaluatie 1

Deelnemer	Kijk op GO	Nodig	Volgende bijeenkomst
D1	Ik weet nu wat er verwacht wordt en wat ik in moet vullen. Ik vind de voorbeelden fijn.	Ervaring. Zien dat het iets oplevert. Afspraken binnen de kleuterbouw m.b.t. OVM, rapporten en groep 1 en 2.	Feedback op een ingevuld overzicht.
D2	Ik weet nu dat less is more.	Ervaring opdoen door ermee te werken.	Praktische tips op het gebied van ICT. En hoe maak ik makkelijk een connectie tussen GO en GP
D3	Je hebt laten zien wat de bedoeling is en hoe ik doelen kon gebruiken. Prima tips en tops. Ik weet nu wat er verwacht wordt.	Niets meer.	Is niet meer van toepassing. Hij is klaar.
Kernwoorden Verwachtingen Doelmatigheid Ervaring Connectie met groepsplan Feedback			

Deelnemer 4 is afgevallen door ziekte.

Korte evaluatie 2

Deelnemer	Zinvolle punten	Competentie	Doelmatigheid
D1	Op het moment dat ik er zat en je alles vertelde klonk het logisch, zinvol en verhelderend. Nu weet ik er niet zoveel meer van door drukte. Voorbeelden zijn bijgebleven en maken alles duidelijker voor mij.	Ik weet nu waarom de groepsoverzichten er zijn en wat het op kan leveren. Ik weet wat ik nu wel en niet moet invullen. Ik vind het soms nog lastig om iets goed en smart te omschrijven. Bij kleuters is het soms lastig genoeg gegevens te vinden.	Vooral nog veel werk en deels dubbel. Ik moet het eerst in de praktijk gaan ervaren.
D2	Koppeling GO en GP. Ik het nu meer als een geheel. (toegevoegde waarde gearceerd)	Dat zal moeten blijken als ik weer aan de slag ga.	Fijn om bewust te kijken naar kinderen.
Kernwoorden Een geheel Voorbeelden Toegevoegde waarde Bewust			

Deelnemer 3 is afgevallen omdat ze voldoende hulp had gehad hem af te maken.

Interview 2

	Kernwoorden	
Thema	D1	D2
Schaalvraag	2 of 3 omhoog	2 omhoog
Oorzaak	Inzichtelijk Onzichtbare kinderen worden zichtbaar. Verder nadenken.	Bewust kijken naar een kind.
Geholpen heeft	Voorbeelden Meer mee bezig zijn	Duidelijkheid Structuur Uitleg wat ik moest doen.
Gevoel	Voel me er nog niet lekker bij.	Veel duidelijker Zinvol
Nog nodig	Feedback Tip en tops naar elkaar	Ideeën van elkaar opdoen.

Bijlage 6 – Interventieschema's

Interventiemodel bijeenkomst 1

verbaal

1 inhoud/mening - het is dubbel werk. - Het voegt niets toe. - Ik vind het heel veel. - Ik snap het niet. - Ik weet niet of het goed is. Tijdsdruk Kennis Doel	2 horen/beluisteren - klagend - weinig energie bij starten. - veel energie op het klagende. - veel energie bij het concreet kijken naar de overzichten. - veel onderbrekingen met negatieve opmerkingen zoals in 1.
3 zien/gedrag - te laat komen - zuchten - onderuit zitten - snel praten	4 voelen/ervaren - Gevoel van weerstand en onzekerheid. - Moeten vs goed willen doen. - slachtoffer gedrag bij de ene helft, leiderschap bij de andere helft.

concreet

vaag

non-verbaal

Bijeenkomst 2

verbaal

1 inhoud/mening - Ik vind het duidelijker worden. - Ik was echt teleurgesteld dat het volgens de ib-er nog niet goed was. - Nog veel vragen over het geheel in de onderbouw.	2 horen/beluisteren - Doelbewust op het uitvoeren. - Positief - Gemiddelde energie. - Komen met tips en vragen over elkaars situatie. Betrokken naar elkaar
3 zien/gedrag - Zitten klaar om te beginnen. - Kijken actief naar de PowerPoint. - Kijken actief mee in elkaars plan. -	4 voelen/ervaren - Actieve sfeer. - Beweging. - Meer eigen leiderschap.

concreet

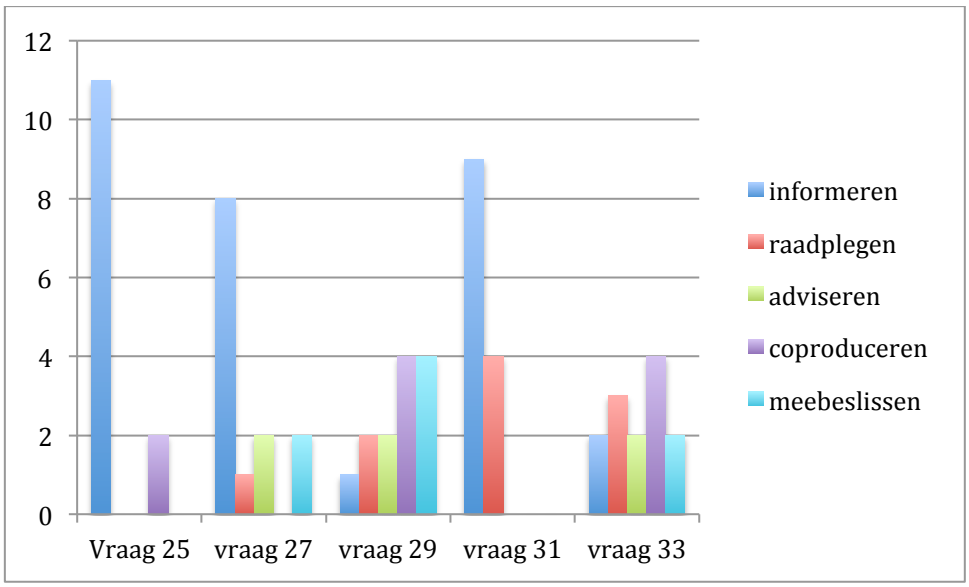
vaag

non-verbaal

Bijlage 7 – Resultaten bij deelvraag 2

Gevoel van invloed op verschillende veranderingen								
1 = Informeren 2 = raadplegen 3 = adviseren				4 = coproduceren 5 = meebeslissen				
25	Een top-down ingevoerde verandering zonder overleg. Het groepsplan.							
27	Een verandering waarin een werkgroep heeft gewerkt aan de verandering. Deels inspraak. Protocol zelfstandig werken.							
29	Een verandering die met het gehele team is vorm gegeven. De schoolvisie.							
31	Een top-down ingevoerde verandering met een pilot periode. Het groepsoverzicht.							
33	Waar had je willen staan met betrekking tot het groepsoverzicht?							
vraagnummer	1	2	3	4	5	G	SD	M
25	11			2*		1,429	0,643	1
27	8	1	2		2	2	1	
29	1	2	2	4	4	3,143	1,143	4
31	9	4				1,286	0,357	
33	2	3	2	4	2	2,857	1,142	3

* Dit zijn leerkrachten uit de kleutergroepen. Hier is de invoer anders verlopen in een vorm van samenwerking.



Kernwoorden uit de open vragen		
Verandering	Kernwoorden	
25	Bij 3 t/m 8: - Niet mee bemoeid - Opgedragen - Moeten - Mededeling - Voorgelegd - Voor je beslist	Bij de kleuters: - Ervaren - Samen - Geëvalueerd
27	- uitvoeren gemaakte afspraken - geïnformeerd - ideeën aandragen - reageren	
29	- Interessant - Leuk - Mening - Samen - Meebeslissen en meedenken - Betrokken	
31	- moet werkbaar zijn - leeft minder voor me - gebracht - geïntroduceerd - opgelegd - moet - nog nieuw	

Interview 1

Thema	**Kernwoorden**	
Positieve betrokkenheid	Gemengde kleuter-groepen Engels	Contactouder
Oorzaak	Dichtbij Snapte dat het moest. Trekt me het meest.	Taak verlichtend
Gevoel		
Negatieve betrokkenheid	Visie	Bijna alles
Oorzaak	Te vaag en zweverig.	In mijn eentje strijden Je moet Je kunt er niets aan doen
Gevoel	Vaag	Uitgemaakte zaak Je moet
	Groepsplan	
	Kleuters	***Andere groepen***
Positief	Wel wat invloed	Moment van bezinning Inzicht
Negatief	Pas later echt gebruiken	Uit de lucht vallen als bom. Ik begreep het niet. Wat werd er verwacht? Haaks op visie. Paniek Stress
Gevoel	niet perse meepraten	Niet prettig
	Groepsoverzicht	
Negatief	Los iets (2x) Leeft nog niet. Weerstand	
Oorzaak	Opgelegd (2x) Werkdruk (4x) Geen overleg zoals afgesproken Niet duidelijke waar het voor is en hoe (3x)	
Positief	Bewust nadenken en kijken. Proberen Zinvol	
Oorzaak	Experimenteer fase (2x) (pilot fase) Veel begeleiding	
Gevoel	Beter dan bij het groepsplan. Prima. K#t	

Bijlage 8 – Lege vragenlijsten

Korte startvragenlijst Focusgroep

Waar sta je op dit moment op een schaal van 1 tot 10 met betrekking tot het werken met Groepsplannen en het groepsoverzicht?

1 = Het voelt niet van mij. Ik vul formats in omdat dit gezegd is.
10 = Het voelt als iets van mijzelf. De formats zijn hulpmiddelen voor mij. Ik kan ze zo invullen dat ze mij helpen op een planmatige manier onderwijs in te richten.

Groepsplan

1 **10**

Groepsoverzicht

1 **10**

Wat zorgt ervoor dat jij het gevoel hebt dat jij daar staat? Hoe uit zich dit in wat je doet?

_____

_____

_____

_____

_____

Korte evaluatie 1

Heb ik je kunnen helpen om anders tegen het werken met het groepsoverzicht aan te kijken? Zo ja, op welke manier en wat is veranderd?

Wat heb je in het algemeen, of van mij, nodig om het groepsoverzicht en het groepsplan nog meer als iets van jezelf te gaan zien?

Wat zou jij graag in de volgende bijeenkomt willen behandelen, of willen doen, zodat deze zinvol voor jouw is?

Korte evaluatie bijeenkomst 2

In de afgelopen bijeenkomst heb ik aandacht besteed aan:

- De plek van het groepsoverzicht tussen de andere documenten en daarbij de toegevoegde waarde. (preventief).
- Twee voorbeelden waarin stimulerende factoren en hulpvraag naar voren kwamen uit het zoeken naar uitzonderingen.
- De koppeling van het groepsoverzicht naar het groepsplan.

Welke van bovenstaande punten zijn zinvol voor jou geweest? Op welke manier?

Voel je jezelf meer competent om het overzicht in te vullen en te gebruiken dan voor de bijeenkomsten? Zo ja, op wat voor manier?

Hoe kijk je aan tegen de doelmatigheid van het groepsoverzicht? Is dit verandert ten opzichten van voor de bijeenkomsten? Zo ja, hoe?

Startinterview

Hoe is de invoering van de groepsplannen een paar jaar geleden verlopen?	
- Paste het bij de visie op dat moment? - Snapte je waarom? - Snapte je het hoe? - Welke invloed heb je hier kunnen uitoefenen? - Hoe voelde dat op dat moment? - Had je het op een andere manier willen zien en hoe?	
Wat maakt het groepsplan zinvol voor jouw?	
- Hoe gebruik je het? - Voel je je eigenaar van je groepsplan? - Hoe kijk je aan tegen het groepsplan? Wat voor soort document is het voor jouw?	
Bij welke verandering van de afgelopen jaren voel jij je het meest betrokken?	
- Wat heeft ertoe bijgedragen dat je je daarbij betrokken voelt?	
Bij welke verandering voelde jij je het minst betrokken?	
Hoe kwam dat?	
Hoe vind je dat het groepsoverzicht is geïntroduceerd? Dus de start tot nu toe?	
- Wat maakt dat je dat vindt?	
Wat is je gevoel op dit moment bij het groepsoverzicht?	
- Wat maakt dat je je zo voelt? - Snap je het waarom? - Snap je het hoe?	
Vind je het formulier werkbaar?	
ja: Wat maakt dat het voor jouw werkbaar is? Wat zou nog beter kunnen? nee: Hoe zou het voor jouw wel werkbaar zijn? Wat mis je?	
Welke hulp denk je dat binnen het team nog nodig zou zijn op dit gebied? Wat zou jij graag zien gebeuren?	

Interview 2

Schaal vergelijken. Je stond op: Marianne: 3 Arja: 5 Jacqueline: 6 Waar sta je nu ongeveer?	
Wat heeft daartoe bijgedragen?	
Wat is je gevoel op dit moment bij het groepsoverzicht?	
- Wat maakt dat je je zo voelt? - Snap je het waarom? - Snap je het hoe?	
Welke hulp denk je dat binnen het team nog nodig zou zijn op dit gebied? Wat zou jij graag zien gebeuren?	

Bijlage 8 – Feedback Critical Friends

Hoi Syra,

In de bijlage vindt je jouw stuk met een aantal kleine spelfoutjes in de kantlijn.
Het ziet er erg goed uit en overzichtelijk.
Ik vind je theorie stuk erg theoretisch (haha wat logisch klinkt) maar soms mis ik de link met je onderzoek of juist hoe je de theorie gaat toepassen.

Theorie is verkort en wat aangepast. Ook de samenvatting.

De samenvatting bood steun.
In hoofdstuk 3 heb ik heel wat vragenlijsten voorbij zien komen die je gaat afnemen. Ik hoop dat je in H4 duidelijk onderscheidt kan maken voor de lezer.
Verder ben je op de juiste weg!! Ga zo door en succes nog even!

Beste Syra,

Ik heb met veel interesse hoofdstuk 1, 2 en 3 gelezen. Bij hoofdstuk 1 heb ik een aantal opmerkingen in de kantlijn geplaatst. Ik vraag me namelijk af of het er toe doet dat deze verandering (invoeren van het groepsplan)top-down is ingevoerd. Dit benoem je nu meerdere keren expliciet. In de theorie lees ik hier ook wel iets over terug, maar ik zie nog niet steeds niet echt de relevantie van voor je onderzoek. Het is meer een bijzaak die je misschien kan aankaarten in het hoofdstuk conclusie en aanbeveling.

Ik heb dit verwijderd. Ik noem het alleen kort bij de soorten veranderingen die onderzocht zijn en in de context.

Voor de rest is het helder en duidelijk geschreven. Het leest makkelijk weg. Hoofdstuk 3 ziet er erg professioneel uit. Ik ben erg benieuwd naar de andere hoofdstukken en dus ook naar de uitkomst van je onderzoek.

Groetjes Michelle

Bijlage 9 - Verwerkingsopdracht BOP4

Omdat ik binnen mijn praktijkgericht onderzoek te maken krijg met een verandering die ik zelf wil begeleiden, heb ik mij in deze module gericht op wat deze verandering voor mijn collega's en mijzelf kan betekenen. Waar moet ik rekening mee houden?
Ik heb gebruik gemaakt van verschillende modellen en theorieën om het team waar ik deel van uit maak onder de loep te nemen en te bepalen hoe ik mijn aanpak hierop aan kan passen.

Onze organisatie

Om een verandering tot stand te brengen is het belangrijk rekening te houden met de soort organisatie waar de verandering plaats moet vinden. Cameron en Quinn (2011) gaan uit van vier soorten cultuurtypen binnen een organisatie.

- Familie: Persoonlijke ontwikkeling en participatie bevorderen de effectiviteit. Richt zich op samenwerken.
- Hierarchie: Controle en efficiëntie in functionele processen bevorderen de effectiviteit. Richt zich op beheersen.
- Adhocratie: Innovativiteit, visie en nieuwe middelen bevorderen de effectiviteit. Richt zich op creëren.
- Markt: Agressieve concurrentie en klantgerichtheid bevorderen de effectiviteit. Richt zich op concurreren.

Elke cultuur is gericht op vrijheid of stabiliteit en interne positionering of externe positionering.

Flexibiliteit en vrijheid van handelen

Interne positionering en integratie

Familie Visie: Wederzijds vertrouwen Ontwikkeling en professionalisering Praktijk: Betrokkenheid van het personeel.	**Adhocratie** *Visie:* Aanpassen aan onderwijsbehoeften *Praktijk:* Voortdurende verbetering.
Hiërarchie Visie: De lat hoog leggen. Resultaat gericht. *Praktijk:* Metingen Toepassing van kwaliteits-instrumenten.	**Markt** *Visie:* Ouders en kinderen (klanten) betrekken. Omgaan met verschillen. *Praktijk:* Meting van voorkeuren van de klant.

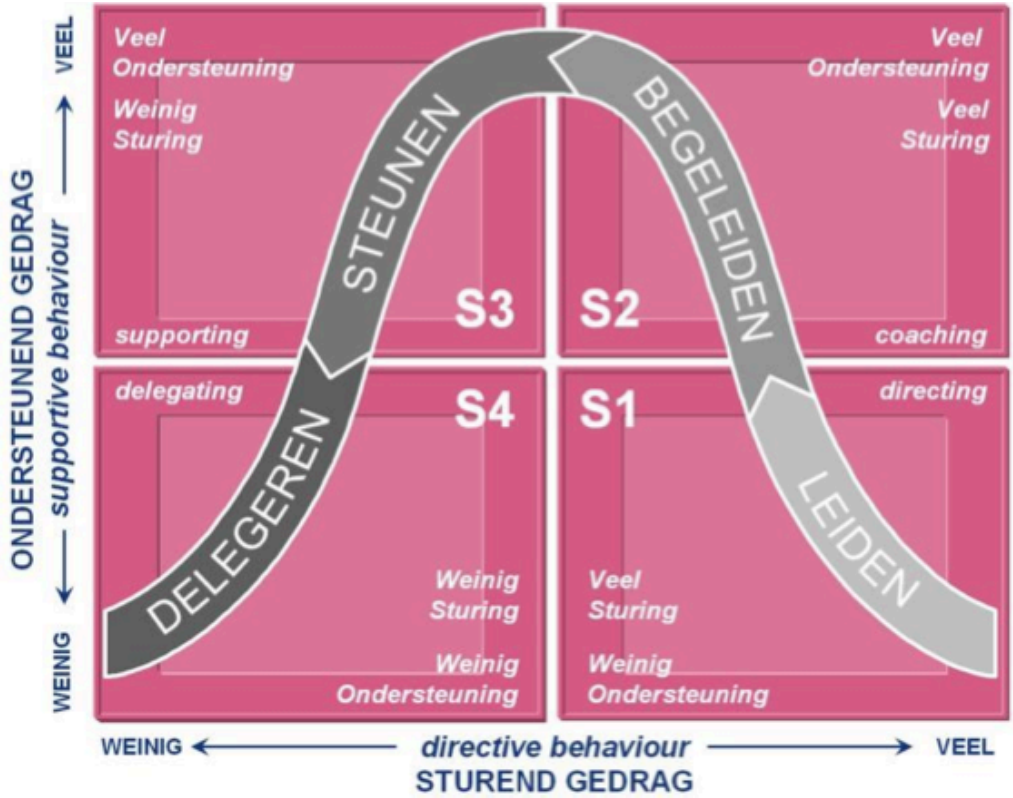
Externe positionering en differentiatie

Beheersbaarheid en stabiliteit

Afbeelding 1 – Concurrerende waarden model a.d.h.v. de schoolvisie en praktijk.

Zoals te zien in afbeelding 1, hebben we aan de hand van onze schoolvisie in elk kwadrant iets staan. Onze visie is vooral gericht op het lesgeven en omgaan met kinderen en betrekt weinig op de organisatie zelf.
Kijkend naar de praktijk zien we ook in elk kwadrant iets terug. Hieruit blijkt dus dat de medewerkers met alle vier de kwadranten moeten kunnen werken. Ook het leiderschap moet bij alle vier de kwadranten passen.

Wanneer ik kijk naar het leiderschap op onze school vanuit het model van Hersey (1995) valt dit onder coaching, directing en delegating. Dit is wel vanuit mijn beleving.



Afbeelding 2 – Model van Hersey (1995)

Dit betekent dat er vanuit de leiding veel gestuurd wordt in het gedrag, maar daarbij wel ondersteuning geboden wordt. Wanneer ik het gehele MT hierin betrek, komen wel alle leiderschapsstijlen naar voren. Ik denk dat het MT elkaar hierin kan ondersteunen en aanvullen.
Wanneer ik kijk naar leiderschap zijn er volgens Covey (2010) vier soorten leiderschap.

- Autoritair (macht)
- Transactioneel (onderhandelen)
- Participatief (consensus)
- Transormationeel (nieuwe betekenisgeving)

Binnen veranderingsprocessen wordt er geprobeerd waar mogelijk te onderhandelen of tot consensus te komen. Het leiderschap is daardoor te plaatsen onder transactioneel of participatief.

Veranderen

Er zijn verschillende theorieën over wat nodig is om een verandering tot stand te brengen.
Senge (1992) gaat uit van vijf disciplines die horen bij een lerende organisatie.

- Teamleren en dialoog: Samen praten en leren.
- Gemeenschappelijke visie : Wat willen wij?
- Systeemdenken en doen: Samenhang zien en aanbrengen.
- Persoonlijk meesterschap: Ontwikkelen van kennis en vaardigheden.
- Mentale modellen: Delen van opvattingen en waarden.

De leidinggevende staat in het middelpunt hiervan en maakt dit mogelijk.

Binnen de professionele leergemeenschap worden een duidelijke visie, het delen van ervaringen en het kunnen houden van een dialoog als kenmerken naar voren welke passend zijn bij de theorie van Senge (1992).
De professionele leergemeenschap gaat ook uit van (Verbiest, 2003):

- een open feedbackcultuur.
- Ondersteunend en gedeeld leiderschap.
- Ondersteunende condities (ruimte en tijd).
- Het systematisch onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk.

Kijkend naar onze organisatie is er nog geen professionele leergemeenschap. Ook wordt niet aan alle vijf disciplines voldaan.
De visie op het leren van leerlingen wordt gedeeld. Ook wordt aandacht besteed aan het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk binnen kleine groepen, zoals een bouwvergadering. Ook worden af en toe ervaringen en meningen gedeeld, maar dit loopt vaak uit op een discussie en geen dialoog.

Hier komt het belang van double-loop en triple-loop leren naar voren. Single-loop leren richt zich op het gedrag alleen, double-loop richt zich op meningen, en triple-loop leren richt zich op het willen (Lingsma, 2000). Triple-loop leren is nodig om te transformeren. Wanneer er niet naar de samenhang wordt gekeken, of wordt gepraat over verschillende opvattingen, of over wat we willen, hoe weet je dan of je de juiste dingen doet of op de juiste manier hebt beslist wat goed is?

Weerstand

Weerstand is iets positiefs. Wanneer er weerstand is, is men betrokken. Van den Berg en Vandenberghe (2005) beschrijven in CBAM drie vormen van betrokkenheid.
Zelfbetrokkenheid: Wat betekent dit voor mij?
Taakbetrokkenheid: Wat moet ik eigenlijk doen?
Anderbetrokkenheid: Wat betekend dit voor het kind, de organisatie, enzovoort?

Hierbij is voor te stellen dat wanneer er geen dubbel of drieslag leren plaats vindt er weerstand kan ontstaan. Weten waarom bepaalde zaken veranderen en hier over in dialoog gaan zou kunnen helpen de weerstand te verminderen.
Wierdsma (2007) heeft het over de 'Plek der moeite'. Hier construeren mensen met elkaar. Er wordt onderhandeld en uitgewisseld. Er wordt gereflecteerd op vanzelfsprekendheden. Hierdoor worden bestaande opvattingen tot discussie gesteld.
Wanneer uitspraken binnen een geaccepteerd kader moeten blijven wordt de 'Plek der moeite' vermeden.
Hierbij is het dus van belang dat een leidinggevende ruimte maakt voor deze dialoog. Wanneer ik kijk naar de vormen van leiderschap van Covey (2010), denk ik dat Participatief of Transformatief leiderschap tot een meer blijvende verandering zullen leiden.

Mijn praktijkverandering

Kotter (1997) gaat uit van 8 fasen binnen een verandering:

1. Creëer een gevoel van urgentie
2. Verzamel een leidend team.
3. Ontwikkel een visie en strategie.
4. Communiceer om draagvlak en betrokkenheid te creëren.
5. Maak het anderen mogelijk om te veranderen.
6. Korte termijn successen creëren.
7. Niet verslappen, maar doorzetten.
8. Borgen.

Kijkend naar de verandering waar ik mee aan de slag wil is nog niet aan alle stappen aandacht besteed. De urgentie is nog niet bij de medewerkers duidelijk gemaakt. Men heeft het idee dat het nu ook goed werkt. Een team is gevormd, namelijk het Management team. Er is een visie gevormd. De link naar de verandering is misschien nog niet expliciet. Ook is gecommuniceerd wat het plan is. De middelen maken het mogelijk om te veranderen.

VISIE	URGENTIE	PLAN	MIDDELEN	COMPETENTIES	=	VERANDERING
	URGENTIE	PLAN	MIDDELEN	COMPETENTIES	=	VERWARRING
VISIE		PLAN	MIDDELEN	COMPETENTIES	=	WEERSTAND
VISIE	URGENTIE		MIDDELEN	COMPETENTIES	=	CHAOS
VISIE	URGENTIE	PLAN		COMPETENTIES	=	FRUSTRATIE
VISIE	URGENTIE	PLAN	MIDDELEN		=	ANGST

KNOSTER MODEL BIJ COMPLEXE VERANDERINGEN

Source: Knoster. T. (1991) Presentation in TASH Conference, Washington DC
Adapted by Knoster from Enterprise Group Ltd

Knoster (1991) gaat ervan uit dat visie, urgentie, plan, middelen en competenties nodig zijn om een verandering mogelijk te maken. Wanneer een ingrediënt mist kan dit leiden tot verschillende problemen. Kijkend naar het model van Kotter en Knoster lijkt het logisch dat weerstand en angst kunnen ontstaan.
Dit is de koppelen aan de eerder genoemde fasen van betrokkenheid. Wanneer er geen aandacht is voor urgentie, kan weerstand op het gebied van zelf- en anderbetrokkenheid ontstaan. Wanneer geen aandacht wordt besteed aan competentie kan weerstand op taakbetrokkenheid ontstaan, wat vorm krijgt in angst.

Reflectie

In mijn praktijkgericht onderzoek ga ik een aantal leerkrachten begeleiden bij een verandering die al geïntroduceerd is door het MT. Een deel van het proces is dus al vorm gegeven en ik moet uitgaan van waar de leerkrachten op het startmoment staan.
Wat ik meeneem uit de module naar mijn onderzoek is:

- Naar weerstand kijken als een vorm van betrokkenheid. Achterhalen in welke fase deze weerstand zich bevindt om hier doelbewust aandacht aan te besteden. Hierbij kan het model van Knoster (1991) helpen.
- Proberen in mijn onderzoek aandacht te besteden aan dialoog waarbij het dubbel- en drieslag leren wordt bevorderd.
- Bij mijn onderzoek in elk geval in een vooronderzoek controleren hoe de leerkrachten in de verandering staan. Klopt mijn voorspelling aan de hand van het model van Knoster (1991)?

Literatuur

Berg van den, R. en Vandenberghe, R. (2005). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties.* Alphen aan den Rijn: Kluwer

Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact

Hersey, P. (1995). *Situationeel leidinggeven. Een op de praktijk gericht model om flexibel te kunnen inspelen op wisselende omstandigheden.* Amsterdam: Business Contact

Knoster, T. (1991, June). *Factors in managing complex change.* Material presentation at TASH conference, Washington D.C. The Association for People with Severe Disabilities.

Kotter, J.P., *Leiderschap bij verandering*, Academic Service, Den Haag, 1997

Lingsma, M. (2000). *Aan de slag met teamcoaching*. Baarn: Nelissen.

Quinn, R.E. & Cameron, K.S. (2001). Onderzoek en verandering van organisatiecultuur. Den Haag: Academic Service.

Senge, P. (1992). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie.* Schiedam: Scriptum

Verbiest, E. (2003) *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen.* Verschenen in: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), (2003): Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas. Deventer: Kluwer, blz. E4300 1-24.

Wierdsma, A. (2007). *Verschillend denken maar afgestemd handelen: Omgaan met diversiteit en tijdelijkheid.* In S. Prins, S. Schruijer, J. Verboven, & K. de Witte (Eds.) Diversiteit en vertrouwen in sociale systemen (pp. 289-307). Leuven: Lannoocampus.

Bijlage 10 – Feedback Collega

"De persoonsgegevens van deze collega zijn opvraagbaar"

Hoi Syra,

het lijkt mij een duidelijk verslag.

Pag. 1 : Je geeft aan dat je te maken krijgt met een verandering. Welke verandering bedoel je?
Uitleg over onze organisatie en de 4 soorten is duidelijk.
Pag. 2: Misschien duidelijker als je Covey onder je uitleg van Hersey plaatst.
Ik zie ook delegating.
spelfout: dit betekent
pag. 3: duidelijk en mee eens.
pag. 4 : spelfout : wat betekent
pag. 5 : de verandering waar je mee aan de slag wilt (welke verandering).

Ik heb mijn best gedaan om feedback te geven.
Veel succes met je studie!