

Weten
Waarderen
Werken



De onderzoeker als inspirator

Op weg naar gezamenlijke betrokkenheid om te komen tot
passend onderwijs voor (hoog)begaafde kinderen.

Paula van den Akker
Studentnummer: 2186777
Onderzoek: Master Special Educational Needs
Begeleider: H. Jespers
Datum: 4 juli 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 De aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Context en mijn professionele rol	6
1.2 Aanleiding van het onderzoek	6
1.3 Probleemstelling	6
1.4 Praktische relevantie en persoonlijke motivatie	7
1.5 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie	7
1.6 Doel van het onderzoek	7
1.7 Doel in het onderzoek	7
1.8 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
1.9 Kernbegrippen	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
2.1 Theoretische modellen van (hoog)begaafdheid	9
2.2 Leer- en persoonlijkheidseigenschappen (hoog)begaafden	10
2.3 Attitude en mentale modellen	11
2.3.1 Attitude	11
2.3.2 Mentale modellen	12
2.4 Begeleiden bij ontwikkeling van attitude	13
2.5 Werktheorie voor mijn onderzoek	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Onderzoeksparadigma	15
3.2 Onderzoeksstrategie	15
3.3 Onderzoeksmethoden	16
3.3.1 Vragenlijsten	17
3.3.2 Observatie tijdens spel	17
3.3.3 Interview	18
3.3.4 Analyse hulpvragen leerkrachten	18
3.4 Mijn activiteiten binnen het actieonderzoek	18
3.5 De respondenten	19
3.6 Ethische overwegingen	19
Hoofdstuk 4 Data en analyse	20
4.1 Vragenlijst beginmeting	20
4.2 Observatie van het APS vooroordelenspel hoogbegaafdheid Senior	24
4.3 Analyse hulpvragen leerkrachten	26
4.4 Evaluatievragenlijst	27
4.5 Interviews	29
Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen	31

5.1 Conclusie.....	31
5.2 Aanbevelingen	34
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	35
6.1 Handelen binnen het onderzoek.....	35
6.2 Waarom dit onderzoek en het APS vooroordelenspel	35
6.3 Ontwikkeling van vaardigheden	35
6.3 Wat staat mij nu te doen	36
6.4 Met dank aan	36
Bibliografie	37
Bijlage 1 Vragenlijst beginmeting	38
Bijlage 1.1 Beginmeting M	39
Bijlage 2 Evaluatievragenlijst	40
Bijlage 2.1 Toelichting van de leerkrachten	42
Bijlage 3 Axiale codering van de interviews.....	44
Bijlage 3.1 Interviews.....	45
Interview 1 middenbouwleerkracht M	45
Interview 2 onderbouwleerkracht I	48
Interview 3 bovenbouwleerkracht E.....	52
Interview 4 intern begeleiders (IB-ers): J, C en A.....	55
Bijlage 4 Terugkoppeling van de eerste resultaten naar team.....	59
Bijlage 5 Notulen avondbijeenkomst middenbouw	62

Samenvatting

Ik ben werkzaam op een Montessori basisschool en sinds september 2011 coördinator (hoog)begaafdheid. We hebben de afgelopen acht jaar verschillende pogingen gedaan om vorm te geven aan onderwijs aan (hoog)begaafden; van plusgroep, plusprojecten en aanschaf van veel 'plus'-materialen tot tenslotte het invoeren van het digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid (DHH) van van Gerven en Drent. We zijn vooral aan het handelen en ik loop voornamelijk achter alle individuele vragen aan die zich hierbij voordoen. Ik kan mijn taak als coördinator beter uitvoeren, wanneer voor mij duidelijk is hoe de leerkrachten de (hoog)begaafde kinderen waarderen, wat zij weten en willen. Ik wil van reactief naar proactief handelen met betrekking tot (hoog)begaafde leerlingen.

Het doel van mijn onderzoek is:

De leerkrachten van de Montessori basisschool worden zich bewust van hun mentale model waarmee zij (hoog)begaafdheid tegemoet treden. Zij stellen zich open om de (hoog)begaafde kinderen te leren kennen en de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafden te erkennen. Zij formuleren hun persoonlijke ondersteuningsbehoeften om te komen tot een goede afstemming op de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde kinderen.

Het doel in het onderzoek is antwoord te krijgen op de vraag:

Hoe zijn de attitudes van de leerkrachten op de Montessorischool ten opzichte van (hoog)begaafdheid en hoe kan ik met dit inzicht het team begeleiden in het optimaliseren van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op de Montessorischool?

Deelvragen zijn hierbij:

1. Hoe is de cognitieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
2. Hoe is de evaluatieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
3. Hoe is de handelingscomponent van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
4. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van het team met betrekking tot één of meer van de componenten van attitude?

Het onderzoek start met een beginmeting en het spelen van het APS vooroordelenspel (hoog)begaafdheid Senior met het team. Het spel biedt structuur aan de dialoog over leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafden. Het bestaat uit veertig kaartjes met daarop uitspraken over (hoog)begaafdheid. Enkele uitspraken zijn feiten en de overige uitspraken zijn vooroordelen. De belangrijkste doelstelling is, volgens de makers van het spel, de nuancering die het spelen met zich mee brengt in het denken over (hoog)begaafdheid. Naast het spel organiseer ik: een teambijeenkomst waarbij de eerste resultaten van de beginmeting worden gepresenteerd, een bijeenkomst om kennis en successen te delen en gesprekken met leerkracht en ouders van (hoog)begaafde kinderen. Onderzoeksmethoden zijn vragenlijsten, observatie, interviews en analyse van hulpvragen.

Na analyse van de data kan ik samenvattend stellen dat de wil om (meer) te weten, de wil om beter te kunnen handelen aanwezig is in mijn team en een positieve impuls heeft gehad door de activiteiten van het onderzoek. De waardering van de leerkrachten van onze (hoog)begaafde kinderen is in ruime mate aanwezig. De leerkrachten hebben vooral behoefte aan tijd om uit te proberen, tijd om te investeren in de relatie met het kind en ervaringen uitwisselen. Uit het onderzoek komt naar voren dat er nog veel op eilanden wordt gewerkt. Om de gezamenlijkheid te vergroten is het nodig om successen te delen,

talenten te benutten. Aan mij de taak om dit te faciliteren door het onderwerp (hoog)begaafdheid met regelmaat op de agenda te zetten. Variatie, zoals tijdens het onderzoek, wordt als waardevol genoemd. De kracht zit in regelmaat en afwisseling (in vorm en inhoud). Ik zie mijn rol met name als inspirator. Het motiveren om nieuwe dingen te zien en doen (Caluwé de & Vermaak, 2002). Niet langer reactief, maar proactief handelen. Prikkelen tot het zelf oppakken van oplossingen.

Hoofdstuk 1 De aanleiding en probleemstelling

1.1 Context en mijn professionele rol

Ik ben nu 10 jaar werkzaam op een Montessori basisschool. De kern van Montessorionderwijs is het scheppen van ruimte voor het kind, om zich optimaal te kunnen ontplooiën tot een harmonisch sociaal denkend mens. Binnen ons team zijn we steeds op zoek naar kansen om brede ontwikkeling (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) vorm te geven. We zijn continu op zoek naar middelen tot kwaliteitsverbetering in prestaties voor leraar en kind. Ik ben sinds september 2011 coördinator (hoog)begaafdheid. De vijf onderwijseenheden begaafdheid die ik gevolgd heb bij de opleiding Master SEN, geven mij theoretische en praktische bagage om mijn taak als coördinator beter te kunnen uitvoeren. Ik zie mijn rol als change agent met name in het optimaliseren van het onderwijs aan onze (hoog)begaafde kinderen. Hierbij sluit ik aan bij het doel van Passend Onderwijs: de kinderen zoveel mogelijk in hun eigen klas de juiste ondersteuning bieden (passend onderwijs, 2013).

1.2 Aanleiding van het onderzoek

We hebben de afgelopen acht jaar verschillende pogingen gedaan om vorm te geven aan onderwijs aan (hoog)begaafden; van plusgroep, plusprojecten en aanschaf van veel 'plus'-materialen tot tenslotte het invoeren van het digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid (DHH) van van Gerven en Drent. We zijn in het schooljaar 2011-2012 gestart met de invoering van het DHH in de onderbouw (groep 1,2) en dit schooljaar (2012-2013) gestart in de middenbouw (groep 3,4,5). Er worden, sinds mijn aanstelling als coördinator (hoog)begaafdheid, veel vragen aan mij gesteld. De aard en omvang van de vragen lijken in de loop van deze anderhalf jaar niet veel te veranderen. Hoofdzakelijk praktische vragen over het gebruik van het DHH en hulpvragen om het gesprek te leiden met de ouders. Ik ben nieuwsgierig naar de opvattingen, de beeldvorming, van mezelf en het team met betrekking tot het onderwerp (hoog)begaafdheid. Wat is de kennis, de waardering en de wil om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde kinderen op onze school? Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten en hoe kan ik hen hierin begeleiden?

1.3 Probleemstelling

Kloosterboer noemt in zijn boek 'Voor de verandering' zeven organisatorische stappen van veranderen (Kloosterboer, 2005). De eerste stap, *het probleem definiëren*, is de stap om te komen tot een gedragen oplossing. Hierbij hoort het analyseren van het probleem en de effectiviteit van het handelen. De fase van collectief analyseren van het probleem en de effectiviteit van ons handelen, met betrekking tot het onderwijs aan (hoog)begaafden op mijn school, is naar mijn mening onvoldoende gebeurd. We zijn vooral aan het handelen en ik loop voornamelijk achter alle individuele vragen aan die zich hierbij voordoen. De stappen van veranderen kunnen natuurlijk ook in andere volgorde worden doorlopen. Er is geen sprake van goed of fout. Na opgedane ervaringen van de afgelopen jaren met het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op onze school, is het tijd om te reflecteren. Waar staan wij nu, waar willen we naar toe en wat is daar voor nodig?

1.4 Praktische relevantie en persoonlijke motivatie

Ik kan mijn taak als coördinator beter uitvoeren, wanneer voor mij duidelijk is hoe de leerkrachten de (hoog)begaafde kinderen waarderen, wat zij weten en willen. Ik loop nu nog teveel achter alle individuele vragen van de leerkrachten aan, maar wil meer naar een structureel handelen. Ik wil van reactief naar proactief handelen met betrekking tot (hoog)begaafde leerlingen. Voor mij is het onderzoek de eerste stap naar een actieve change agent om een professionele impuls te geven aan passend onderwijs voor (hoog)begaafden. Ik heb gekozen voor dit onderzoek om mezelf een duw in de rug te geven om het team te begeleiden in het bevorderen van deskundigheid. Ik ben tot nu toe het werken met het team (als geheel) steeds uit de weg gegaan en vind het ontzettend spannend.

1.5 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

In het verslag van een onderzoek van Hoogeveen, van Hell, Mooij en Verhoeven, naar onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafde kinderen, uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van OCW, wordt het belang van de onderwijsomgeving benadrukt (Hoogeveen, Hell van, Mooij, & Verhoeven, 2004). De onderwijsomgeving is, naast het gezin, een belangrijke factor voor het tot uiting komen van bekwaamheden. Hierbij krijgt de leerkracht een belangrijke rol toegewezen. In hetzelfde rapport wordt het belang van het meer individueel georiënteerde onderwijs genoemd. Mijns inziens volop kansen voor optimaliseren van onderwijs aan (hoog)begaafden binnen het Montessorionderwijs, waarbij het (individuele) kind centraal staat. In oktober 2012 heeft de Eerste Kamer de wetgeving rond Passend Onderwijs aangenomen. De wet gaat in op 1 augustus 2014. De inzet van passend onderwijs is om leerlingen zo veel mogelijk een passend ondersteuningsaanbod te geven binnen het reguliere onderwijs. Binnen de regio van onze school wordt momenteel in beeld gebracht wat de ondersteuningsprofielen zijn van de scholen binnen het samenwerkingsverband. In dit ondersteuningsprofiel geven wij aan welke onderwijsondersteuning we aan leerlingen kunnen bieden. Het is een goed moment om juist nu, met mijn onderzoek als start, een goed beeld te vormen van hoe we denken over, wat we bieden aan en wat we willen met het onderwijs aan onze (hoog)begaafde kinderen.

1.6 Doel van het onderzoek

De leerkrachten van de Montessori basisschool worden zich bewust van hun mentale model waarmee zij (hoog)begaafdheid tegemoet treden. Zij stellen zich open om de (hoog)begaafde kinderen te leren kennen en de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafden te erkennen. Zij formuleren hun persoonlijke ondersteuningsbehoeften om te komen tot een goede afstemming op de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde kinderen.

1.7 Doel in het onderzoek

Antwoord vinden op de vraag hoe de attitudes zijn van de leerkrachten op de Montessorischool ten opzichte van (hoog)begaafdheid. Hierbij maak ik onderscheid tussen de cognitieve, evaluatieve en handelingscomponent van attitude (Lingsma & Scholten, Coachen op competentieontwikkeling, 2001, 2007). Wat is de kennis met betrekking tot (hoog)begaafdheid en de wil om meer te weten van de leerkrachten? Hoe is de waardering van (hoog)begaafde kinderen en de wil om ze beter te leren kennen door de leerkrachten? Hoe is het handelen van leerkrachten met betrekking tot (hoog)begaafde kinderen en de wil om hun handelen te optimaliseren? Antwoord vinden op de vraag hoe ik als coördinator daarbij kan aansluiten, zodat we (nog) beter kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde kinderen.

1.8 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoe zijn de attitudes van de leerkrachten op de Montessorischool ten opzichte van (hoog)begaafdheid en hoe kan ik met dit inzicht het team begeleiden in het optimaliseren van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op de Montessorischool?

Deelvragen zijn hierbij:

1. Hoe is de cognitieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
2. Hoe is de evaluatieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
3. Hoe is de handelingscomponent van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
4. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van het team met betrekking tot één of meer van de componenten van attitude?

1.9 Kernbegrippen

Kernbegrippen binnen mijn onderzoek zijn:

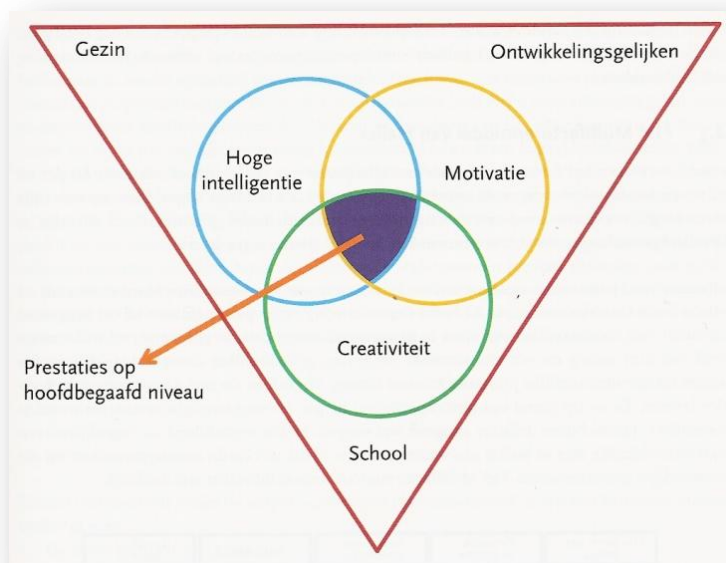
- leer- en persoonlijkheidskenmerken en hiermee samenhangende onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen,
- mentale modellen en attitudes van leerkrachten,
- begeleiden van deskundigheidsbevordering door mezelf als onderzoeker/begeleider.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk beschrijf ik de ontwikkeling van theoretische modellen van (hoog)begaafdheid. Hoe is de rol van het onderwijs en met name de leerkracht hierin opgenomen? Ik geef de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen weer. Vervolgens komen de begrippen attitude en mentale modellen aan de orde. Ik geef de factoren weer die van invloed (kunnen) zijn op ontwikkelen van een positieve(re) attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid. Tenslotte beschrijf ik enkele belangrijke factoren in het begeleiden van deskundigheidsbevordering van een team.

2.1 Theoretische modellen van (hoog)begaafdheid

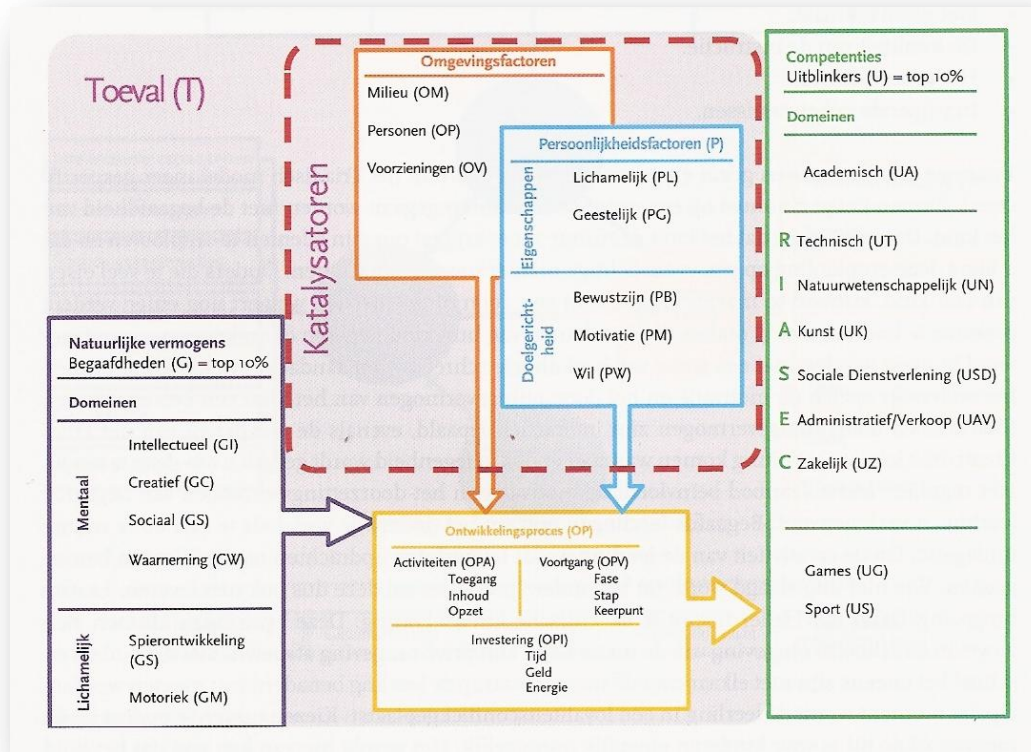
Renzulli beschrijft in 1978 begaafdheid in zijn “drie ringen concept”. De factoren in deze drie ringen zijn: een hoge intelligentie (IQ van 130 of meer), een groot doorzettingsvermogen en een hoge mate van creativiteit. Niet elk kind komt echter met deze aangeboren kwaliteiten tot prestaties op hoogbegaafd niveau. In dit theoretische model wordt geen rekening gehouden met de invloed van de omgeving. In de loop van de jaren tachtig komt er ruimte voor de rol van de omgeving. Mönks heeft het triadisch interdependentie model ontwikkeld, waarbij naast de drie aangeboren kwaliteiten, omgevingsfactoren worden onderscheiden. De drie omgevingsfactoren zijn: gezin, ontwikkelingsgelijken en school. Voor het onderwijs levert dit het inzicht op dat de rol van de leerkracht van belang is.



Figuur 1 Het triadisch interdependentiemodel van Mönks (Drent & Gerven van, 2012, p. 17)

Alle modellen die volgen op dit triadisch model geven een specificatie van de factoren school en gezin. Genoemd worden bijvoorbeeld de leerhouding in het gezin, de kwaliteit van de instructie, het groepsklimaat en ingrijpende gebeurtenissen. Verder is opvallend dat in de moderne modellen persoonlijkheidsfactoren een plaats hebben gekregen **naast** omgevingsfactoren. Met name in het differentiatiemodel van Gagné wordt duidelijk in beeld gebracht hoe de omgevingsfactoren en de persoonlijkheidsfactoren naast elkaar als

katalysatoren werken om van aanleg te komen tot talent. De leerkracht speelt een belangrijke rol in het aansluiten op de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen.



Figuur 2 Het Differentiatie-model van Begaafdheid en Talent van Gagné (Drent & Gerven van, 2012, p. 20)

2.2 Leer- en persoonlijkheidseigenschappen (hoog)begaafden

Leereigenschappen zeggen iets over de manier waarop een kind leert. Daarnaast zijn er persoonlijkheidseigenschappen die van invloed zijn op het presteren. Voor de leerkracht zijn deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen belangrijk om te kennen. Dit stelt ze in staat om een (hoog)begaafde leerling (vroeg) te herkennen in de klas en om te kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van deze leerling.

Leereigenschappen	Persoonlijkheidseigenschappen
Is snel van begrip	Is taalvaardig en kan spelen met taal
Maakt grote denk- en leerstappen	Beschikt over creatieve oplossingen
Heeft een goed geheugen	Is geestelijk vroegrijp
Heeft brede algemene interesse/ kennis	Houdt van uitdagingen
Heeft groot probleemoplossend vermogen	Beschikt over groot doorzettingsvermogen
Kan kennis toepassen	Is perfectionistisch ingesteld
Kan nieuwe kennis integreren met oude	Is veelal een intuïtieve denker
Heeft groot analytisch vermogen	Heeft behoefte aan autonomie
	Heeft vermogen tot (zelf)reflectie
	Is sociaal competent

Figuur 3 Informatie in deze tabel is afkomstig uit 'Passend onderwijs voor begaafde leerlingen' (Drent & Gerven van, 2012).

Het differentiatie­model van Gagné maakt duidelijk hoe belangrijk de rol van de leerkracht is. Hierbij gaat het niet alleen om het (vroeg)­tijdig herkennen van de (hoog)­begaafde leerling in de klas, maar ook op het afstemmen op de onderwijs­behoef­ten. Binnen mijn onderzoek is het belangrijk om een beeld te vormen van de kennis van de leerkrachten omtrent de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)­begaafde kinderen en de wil en kunde om af te stemmen op de onderwijs­behoef­ten. Door het zichtbaar maken van de kennis, kunde en wil ontstaat er een gezamenlijk uitgangspunt van waaruit we kunnen werken aan passend onderwijs voor (hoog)­begaafden. Hiervoor is het tevens van belang om te weten wat de onderwijs­behoef­ten zijn van de (hoog)­begaafde kinderen bij ons op de Montessorischool.

2.3 Attitude en mentale modellen

De houding, hoe iemand over iets denkt, is van invloed op hoe iemand zich gedraagt (Lingsma & Scholten, Coachen op competentieontwikkeling, 2001, 2007). Dit gedrag is zichtbaar, maar de overtuigingen, motieven liggen onder de oppervlakte en zijn niet zichtbaar. Bij persoonsgericht coachen van competentieontwikkeling gaat het om verbinden van wat boven en onder de waterlijn ligt. Lingsma en Scholten spreken van coachen op ijsbergen. Ik licht de begrippen attitude en mentale modellen hieronder toe.

2.3.1 Attitude

Enkele definities van attitude zijn:

Een consistente en voorspelbare manier waarop een persoon denkt over, voelt met betrekking tot en geneigd is zich te gedragen ten opzichte van een attitudeobject (wikipedia, 2012).

Een verzameling van complexe persoonlijke eigenschappen waar emoties, motivaties en overtuigingen deel van uit maken, Een positieve attitude draagt tot een (grotere) bruikbaarheid bij (Encyclo, online encyclopedie, 2012).

Attitude of houding bestaat uit drie componenten: een cognitieve component (kennis), een evaluatieve component (waardering) en een handelingscomponent (bereidheid om tot actie over te gaan) (Lingsma & Scholten, 2001, 2007). Er is veel onderzoek gedaan naar de attitude van leerkrachten ten opzichte van de (hoog)­begaafden en het onderwijs aan (hoog)­begaafden. McCoach en Siegle hebben onderzoek gedaan naar factoren die de attitude van leerkrachten zouden voorspellen (McCoach & Siegle, 2007).

Het betreft de volgende factoren:

- training of ervaring met onderwijs aan (hoog)­begaafden,
- training of ervaring met speciaal onderwijs of
- zelf kenmerken hebben van begaafdheid.

Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten die een training hebben gehad **geen** positievere attitude hebben ten opzichte van de (hoog)­begaafden dan andere leerkrachten. Ook wanneer blijkt dat de kennis is toegenomen omtrent de onderwijs­behoef­ten van de (hoog)­begaafden is er nog steeds geen verbetering van de attitude om aan deze behoeften tegemoet te komen. De toename van de cognitieve component geeft geen garanties voor toename van de handelings of evaluatieve component van de attitude.

Ik vind dit een interessant gegeven. Houdt dit in dat kennisoverdracht alleen onvoldoende is om een positieve attitude te bevorderen? Stereotypen en vooroordelen zijn hardnekkig. Stephens brengt enige nuancering aan. In het artikel *Can Empathy for Gifted Students Be Nurtered in Teachers* wordt benadrukt dat kennis in combinatie met ervaring een betere kans biedt op het ontwikkelen van een positieve attitude. Het zijn vooral de leerkrachten die naast training (theorie) ook ervaring kunnen opdoen met het werken en omgaan met (hoog)­begaafden, die een positieve ontwikkeling laten zien (Stephens, 2009).

2.3.2 Mentale modellen

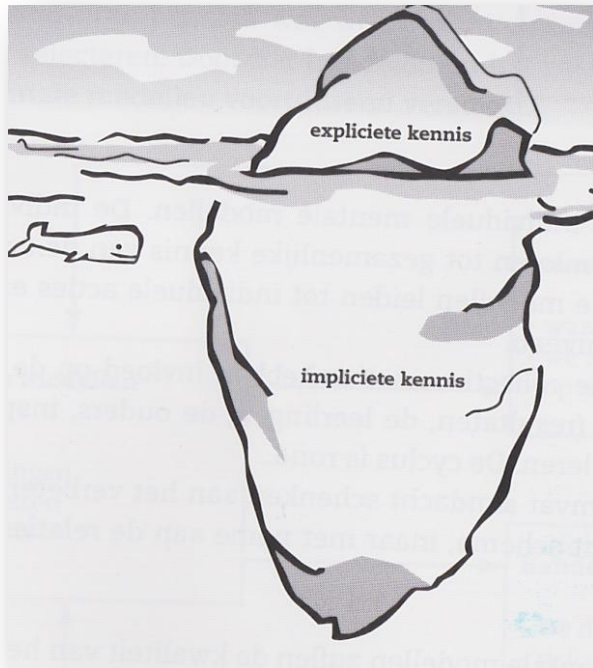
Een mentaal model is een denkraam van waaruit de wereld wordt gezien. Het is een persoonlijke waarheid. Mentale modellen bieden houvast en zekerheid, maar maken het ook lastig om anders te denken of handelen (Jutten, Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school, 2008). De manier waarop de leerkracht functioneert, wordt voor een groot deel bepaald door zijn mentale model.

Impliciete kennis zit onder het wateroppervlak. Het gaat hierbij om meningen, inzichten, waarden, affiniteiten en emoties. Deze wordt 'zichtbaar' door te observeren wat mensen doen en de vraag te stellen welk mentaal model tot dit gedrag leidt. Voor

het verkennen van mentale modellen is een grote mate van openheid nodig.

Jutten spreekt over eerlijk zijn en open staan voor de eigen ideeën, gevoelens en die van de anderen.

Lingsma en Scholten gebruiken dezelfde 'waterlijn' om duidelijk te maken dat er drie niveaus zijn die van invloed zijn op leren. Niveau 1 (boven de waterlijn) is het doen, niveau 2 en 3 (onder de waterlijn) zijn: denken en willen (Lingsma & Scholten, 2001, 2007). Doen is het leren door actie, denken is het leren door bewustwording van opvattingen en willen is het leren door eigenaarschap.

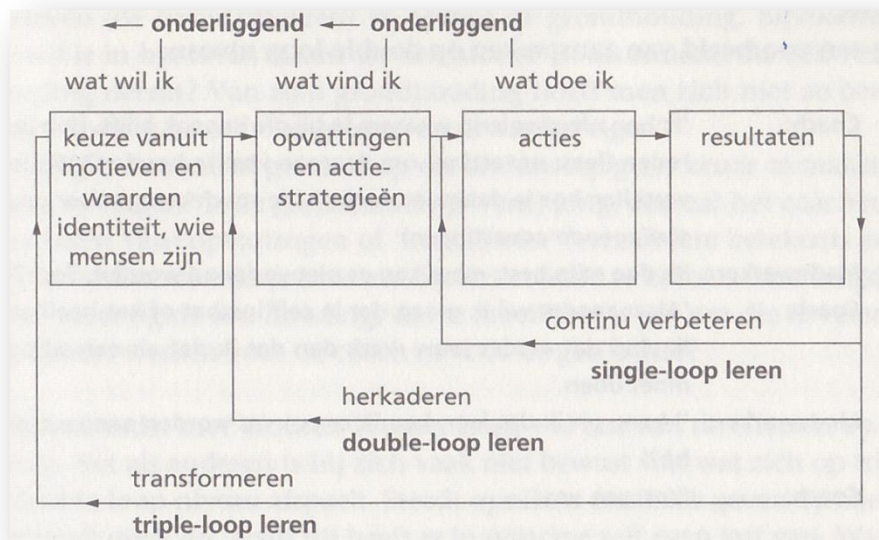


Figuur 4 De ijsberg (Jutten, De systeemdenker in actie, leiding geven in een lerende school, 2006, p. 170)

Door dialoog ontdekken we de denkbeelden van de ander. Ons denkbeeld verandert en daarmee ons handelen. Leren, en veranderen, betekent het ontwikkelen van nieuwe mentale modellen. De ander begrijpen is de uitdaging, verschillen bieden kansen om van elkaar te leren. Er is een nauwe relatie tussen het delen van kennis, gevoelens en de innerlijke betrokkenheid van leerkrachten om samen de goede dingen te doen (Jutten, 2008). Ik ben nieuwsgierig naar de vooronderstellingen, attitudes ten opzichte van (hoog)begaafdheid. Kunnen we door onze kennis en gevoelens met betrekking tot passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen te delen komen tot een grotere gezamenlijke betrokkenheid? Ik begrijp dat observatie van wat leerkrachten **doen** hiervoor nodig is, evenals de dialoog om te **begrijpen** waarom. Ik moet hiervoor kunnen luisteren zonder oordeel, respect tonen voor de ideeën en gevoelens van de ander. Ik denk dat naast het analyseren van documenten en observeren van gedrag, de dialoog een goed middel zal zijn voor mijn onderzoek.

2.4 Begeleiden bij ontwikkeling van attitude

Coachen is een professionele manier van begeleiden van leerprocessen van leerkrachten. Een coach is competent wanneer hij/zij opmerkt wat nodig is, in staat is te handelen en daar ook toe bereid is. Het begeleiden van competentieontwikkeling van leerkrachten betekent onder andere rekening houden met zijn/haar attitude. Van den Berg en Vandenberghe (2005) spreken van het begrijpen van de persoonlijke realiteit van de leraar. Zij wijzen hier op het feit dat vragen en zorgen die leerkrachten uitdrukken, signalen zijn van ervaringen en verwachtingen rond verandering. “Het is niet mogelijk leraren te helpen hun didactische vaardigheden te ontwikkelen zonder rekening te houden met hun emotionele reacties, **attitudes**, professionele normen en waarden van waaruit ze handelen” (Berg & Vandenberghe, 2005, p. 151).



Figuur 5 Transformationeel leren (Berg & Vandenberghe, 2005, p. 63)

De drie 'loops' van leren zijn doen, denken en willen. Er is een wisselwerking tussen deze lussen. Jutten voegt naast deze drieslagen van leren nog een vierslag toe, die van nadenken over morele doelen (Jutten, 2006). De ontwikkeling van de individuele leerkracht is niet zonder meer een garantie voor een duurzame ontwikkeling van de school. Factoren die een rol spelen binnen een lerende gemeenschap zijn: goede relaties, communicatie, mate van openheid, veiligheid, kwetsbaar durven opstellen. Caluwé beschrijft vijf manieren van denken over veranderen (Caluwé de & Vermaak, 2002). Er wordt hierbij uitgegaan van 5 kleurendrukken: het geeldruk-, blauwdruk-, rooddruk-, groendruk- en witdrukdenken. Het bewustmaken van eigen zienswijze en tekortkomingen is een kenmerk van het groendrukdenken, evenals het motiveren om nieuwe dingen te zien. De Caluwé en Vermaak benadrukken dat een veranderingsproces vooral communicatie is tussen de betrokkenen, waarbij taal het middel is om een nieuwe werkelijkheid te creëren in hoofden en handen. Ik zou daaraan willen toevoegen: harten. Het gaat naar mijn mening niet alleen om denken en doen, maar ook om waarderen. Factoren als veiligheid, kwetsbaar durven opstellen, waarden van waaruit we keuzes maken hebben naar mijn opvatting veel te maken met voelen (harten) en bepalen mede ons denken en handelen. Het één staat niet los van het ander.

2.5 Werktheorie voor mijn onderzoek

Voor passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen is het belangrijk om kennis te hebben van de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafden. Het differentiatie-model van Gagné maakt duidelijk dat de leerkracht als onderdeel van de omgevingsfactor een belangrijke rol speelt om de aanleg van (hoog)begaafden tot talent te laten komen. Het begeleiden van competentieontwikkeling van leerkrachten betekent onder andere rekening houden met zijn/haar attitude. De ander begrijpen is de uitdaging. Delen van kennis, gevoelens bevordert de betrokkenheid van de leerkrachten. Ik wil met het onderzoek attitudes ten opzichte van (hoog)begaafdheid zichtbaar maken, kennis en ervaringen delen om zo het team te begeleiden naar een gezamenlijke betrokkenheid met betrekking tot passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Communicatie speelt hierbij een belangrijke rol.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik twee onderzoeksparadigma's: het interpretatief en het kritisch-emancipatorisch paradigma en de reden waarom deze passen bij mijn praktijkonderzoek. Aan de orde komt vervolgens de onderzoeksstrategie, het actieonderzoek. Ik beschrijf mijn activiteiten binnen het actieonderzoek. Vervolgens beschrijf ik de verschillende onderzoeksmethoden die ik inzet om antwoord te vinden op de diverse deelvragen. Tot slot geef ik weer wie de respondenten zijn binnen mijn onderzoek en hoe ik rekening houd met de ethische aspecten van onderzoek doen.

3.1 Onderzoeksparadigma

Het denkkader, theorieën en modellen, van waaruit de werkelijkheid wordt onderzocht wordt een paradigma genoemd (Lange de, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Ik heb in twee onderzoeksparadigma's, het interpretatieve en het kritisch-emancipatorische, herkenning van theorieën van waaruit ik mijn praktijkonderzoek vorm en richting geef. De aannames binnen *het interpretatieve onderzoeksparadigma* zijn (Lange de, Schuman, & Montesano Montessori, 2011):

- Mensen hebben een eigen wil, handelen tot op zekere hoogte autonoom. De leerkracht is iemand die in grote mate autonoom handelt binnen de kaders gesteld door de school/bestuur. Er wordt binnen het onderwijs een beroep gedaan op de creativiteit van de leerkrachten.
- Situaties binnen het onderwijs, in zijn geheel, maar ook in klassensituaties, zijn voortdurend in beweging.
- De werkelijkheid is complex en onderhevig aan meervoudige interpretaties.
- Mensen interpreteren situaties, gebeurtenissen en handelen conform die interpretaties.

In mijn onderzoek ben ik vaak in dialoog met het team of delen van het team, waarbij ik met respect omga met de behoefte aan autonomie en uitga van de creativiteit van de leerkrachten. Het doel in mijn onderzoek is komen tot een duidelijke beeldvorming van de interpretaties van leerkrachten met betrekking tot onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen en komen tot een optimale afstemming op de onderwijsbehoeften van deze doelgroep.

Het *kritisch-emancipatorische* onderzoeksparadigma is gebaseerd op het belang dat gehecht wordt aan emancipatie. Mijn onderzoek heeft tot doel de belangen van de (hoog)begaafden te behartigen en past zodoende binnen het emancipatorische paradigma. Het is in het belang van de (hoog)begaafden op mijn school om in mijn onderzoek de interpretaties van de werkelijkheid omtrent (hoog)begaafdheid van de leerkrachten te (ver)kennen. Ik wil zichtbaar maken vanuit welke interpretaties, welke mentale modellen, de leerkrachten op de Montessorischool naar (hoog)begaafde kinderen kijken.

3.2 Onderzoeksstrategie

Actieonderzoek is de onderzoeksstrategie die naar mijn mening het beste past bij mijn onderzoek. Actieonderzoek wordt door Ponte beschreven als het geheel van activiteiten die leerkrachten ondernemen te beginnen met het vergaren van kennis, vervolgens op basis van deze kennis hun handelen verbeteren, hierop reflecteren en nieuwe kennis opdoen (Ponte, 2012). Het is een cyclisch proces. Actieonderzoek is voornamelijk het reflecteren op eigen handelen, reflectie in dialoog met collega's, gericht op verbetering en bijstelling. De Lange, Schuman en Montesano Montessori spreken van 'emergent design', waarbij kritische reflectie, onverwachte zaken en specifieke kenmerken maken dat het onderzoek wordt bijgesteld (Lange de, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 115). Het gaat om het realiseren van een gezamenlijke richting en betrokkenheid. Bij

actieonderzoek wordt het woord ‘draagvlak’ genoemd. In mijn onderzoek ben ik op zoek naar de onderliggende opvattingen, de attitudes ten opzichte van (hoog)begaafdheid. Dit vormt vervolgens de basis om te komen tot een gezamenlijke betrokkenheid met betrekking tot passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. De gezamenlijkheid wil ik bevorderen door voornamelijk **met** het team onderzoek te doen. In teambijeenkomsten ervaringen en kennis delen speelt daarom in mijn onderzoek een belangrijke rol. Het doel is tevens het verbeteren van mijn eigen handelen als coach (hoog)begaafden en als leerkracht. Mijn onderzoek naar de attitudes van de leerkrachten vraagt een flexibele houding. Dat betekent afstemmen op wat er in de loop van het onderzoek naar voren komt. Eén van de doelen van actieonderzoek is empowerment van alle betrokkenen. De richting wordt mede bepaald door de deelnemers, ik ben als onderzoeker deelnemer aan dit proces. Ik communiceer met het team, intern begeleiders en directie. Zij bepalen mede de richting. Hierin heb ik nog een weg te gaan. Ik kom graag, na een lange periode van denken en overwegen (voornamelijk alleen), met een eindproduct. Het onderzoek is voor mij een goede duw in de rug om een nieuwe weg in te slaan. Mensen al in een vroeg stadium meenemen in mijn denkproces is een persoonlijk ontwikkelpunt. Samenwerkend leren, door mét anderen te denken, handelen en reflecteren. Ideeën, overwegingen, motieven en gevoelens delen om samen te komen tot nieuwe ideeën. Ik houd een logboek bij waarin vanaf eind juni 2012 mijn acties, overwegingen, beslissingen rond de voortgang van het onderzoek staan vermeld. Ik geef dit vorm als een semigestructureerd logboek. Ik noteer de stap die ik neem, de reflectie op de genomen stap en de nieuw te nemen actie. Het helpt mij in het ordenen van mijn gedachten en handelen en indirect draagt het bij aan transparantie binnen het onderzoek. Het logboek helpt mij om bijeenkomsten met het team (of delen van het team) voor te bereiden en resultaten hiervan vast te leggen. Tevens is het een hulpmiddel om het eindverslag te schrijven, met name voor de reflectie op het proces van het onderzoek.

3.3 Onderzoeksmethoden

Onderzoeksmethoden die ik inzet om antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag zijn: vragenlijsten, observatie (tijdens het spelen met het team van het APS vooroordelenspel (hoog)begaafdheid Senior), interviews, analyse hulpvragen leerkrachten. Door variatie van onderzoeksmethoden zorg ik dat er vanuit verschillende invalshoeken naar de onderzoeksvraag wordt gekeken. Ik beoog hiermee de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te vergroten.

3.3.1 Vragenlijsten

Om een beeld te krijgen van de kennis van het team omtrent cognitieve, sociale en emotionele eigenschappen van (hoog)begaafden, gebruik ik een gemengde vragenlijst (Harinck, 2010). De gemengde vragenlijst is een vragenlijst met open vragen en enkele schaalvragen. Open vragen om zo min mogelijk sturend te zijn en om een zo eerlijk mogelijk beeld te kunnen vormen. Schaalvragen om de antwoorden van de leerkrachten gemakkelijker met elkaar te kunnen vergelijken. De gemengde vragenlijst is een voorbeeld van semi-gestructureerde gegevensverzameling. In tegenstelling tot de ongestructureerde (alleen open vragen) of gestructureerde (alleen gesloten vragen) gegevensverzameling. Schaalvragen zijn vragen, waarbij een beoordelingsschaal de mogelijkheid biedt tot antwoorden (Harinck, 2010). Bijvoorbeeld de schaal van 1 tot 10, waarbij 1 de laagste, meest negatieve en 10 de hoogste, meest positieve waardering aangeeft. Leerkrachten wordt gevraagd te omcirkelen wat voor hen van toepassing is. In de vragenlijst wordt gevraagd naar de inschaling van de handelingsbekwaamheid. Ik vraag daarbij ook naar wat nodig is om een stap(je) vooruit te zetten op deze schaal. Ik verwacht hiermee aanwijzingen te krijgen met betrekking tot de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, wat richting geeft aan mijn handelen. Deze vragenlijst (bijlage1) is de eerste actie van het onderzoek en wordt daarmee als beginmeting genomen.

Enkele weken na het spelen van het spel nodig ik de leerkrachten opnieuw uit een vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst (bijlage 2) is met name gericht op het krijgen van antwoord op de vraag, wat het spel heeft opgeleverd en wat de ondersteuningsbehoeften zijn van de leerkrachten? Ik noem dit in het vervolg van dit onderzoeksverslag de evaluatievragenlijst. Wat het spel heeft opgeleverd is, behalve voor mij, ook voor de begeleider van het APS van belang. Zij heeft de wens uitgesproken om een artikel te publiceren waarin de uitkomsten van het onderzoek vermeld zullen worden.

De vragenlijsten zijn gericht op het beantwoorden van deelvragen 1,3 en 4

- Hoe is de cognitieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
- Hoe is de handelingscomponent van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
- Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten met betrekking tot één of meer van de componenten van attitude?

3.3.2 Observatie tijdens spel

Ik ben op zoek gegaan naar een middel waarmee ik de dialoog omtrent het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op gang zou kunnen brengen. Ik meen dit gevonden te hebben in het APS vooroordelenspel. Het spel biedt structuur aan de dialoog over leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafden. Het bestaat uit veertig kaartjes met daarop uitspraken over (hoog)begaafdheid. Enkele uitspraken zijn feiten en de overige uitspraken zijn vooroordelen. De belangrijkste doelstelling is, volgens de makers van het spel, de nuancering die het spelen met zich mee brengt in het denken over (hoog)begaafdheid. Indirect verwacht ik dat teamleden, door het spelen van het spel, zich bewust worden van hun eigen mentale model, waarmee ze naar deze doelgroep kijken, ze waarderen en er mee omgaan. Tijdens het spel maak ik gebruik van observatie. Het zal een ongestructureerde, niet participerende, openlijke en indirecte observatie worden (Ponte, 2012). Dat betekent dat er geen kijkwijzers zijn, maar dat ik zoveel mogelijk probeer te registreren van wat zich voordoet en deze gegevens nader analyseer (ongestructureerd). Ik neem niet actief deel aan het spel tijdens de observatie (niet-

participerend). Wel ben ik aanwezig in de ruimte waar er geobserveerd wordt, zodat het een openlijke observatie is. Ik neem de bijeenkomst op met een videocamera, zodat ik achteraf nauwkeuriger en gedetailleerder een analyse kan maken. Ik maak eerst een inhoudsanalyse en vervolgens zal ik op zoek gaan naar een kleiner aantal motieven. Dat maakt het een indirecte observatie. Ik vraag mijn directeur om ook te observeren, zodat ik mijn observaties kan vergelijken en bespreken.

De observatie is gericht op het beantwoorden van de deelvragen 1, 2

Hoe is de cognitieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?

Hoe is de evaluatieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?

3.3.3 Interview

Ik interview drie leerkrachten, uit elke bouw één. Met bouw bedoel ik de onderbouw (groepen 1 en 2), de middenbouw (groepen 3,4 en 5) en de bovenbouw (groepen 6,7 en 8). Dit zijn leerkrachten die de evaluatievragenlijst hebben ingevuld en niet de functie van intern begeleider vervullen. Daarnaast interview ik drie intern begeleiders, van elke bouw één. Op deze manier vertegenwoordigen twee leerkrachten één bouw. We hebben per bouw vier groepen, dat betekent een vertegenwoordiging van 50% per bouw. De antwoorden van de vragenlijsten zijn leidraad van het interview. Het is daarmee een semigestructureerd interview. Ik hecht belang aan het interview naast de schriftelijke vragenlijst, omdat in een gesprek meer mogelijkheid is tot verdieping en inbreng van de ander.

Het interview is gericht op het beantwoorden van deelvraag 4

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten met betrekking tot één of meer van de componenten van attitude?

3.3.4 Analyse hulpvragen leerkrachten

Ik inventariseer vanaf de start van het schooljaar 2012-2013 de hulpvragen van leerkrachten en intern begeleiders, die mij gesteld worden in de functie van coördinator (hoog)begaafdheid. Het doel hiervan is een analyse te kunnen maken van de soort hulpvragen en of deze vragen veranderen tijdens het onderzoek. Wat betekent dit voor mijn handelen als begeleider? De inventarisatie is een gestructureerd overzicht waarin ik per week bijhoud welke hulpvragen worden gesteld.

Analyse van de hulpvragen is gericht op het beantwoorden van deelvraag 4

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten met betrekking tot één of meer van de componenten van attitude?

3.4 Mijn activiteiten binnen het actieonderzoek

Het onderzoek start met de vragenlijst voor de beginmeting en het spelen van het APS vooroordelenspel op 19 november 2012. Op 11 december 2012 blik ik met het team terug op de spel en de eerste resultaten van de vragenlijst (bijlage 4). Dit is een belangrijk moment binnen het onderzoek, want hier krijgen we met elkaar 'zicht' hoe we, als team, ervoor staan met kennis, waardering en handelen met betrekking tot passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Wat volgt is een bijeenkomst voor de middenbouwcollega's

(notulen in bijlage 5). Ik maak gebruik van de kennis, ervaring en goede voorbeelden van de collega's zelf. Gedurende de loop van het onderzoek, de periode van begin september tot eind april, leid ik tien gesprekken met leerkrachten en ouders van kinderen die ingevoerd zijn in het DHH. De gesprekken zijn voor de leerkrachten ondersteunend qua inhoud en vorm. Het is de bedoeling dat zij na enkele 'voorbeeldgesprekken' zelf de gesprekken gaan overnemen. De Montessori leuze 'leer het mij zelf te doen', geldt in grote mate ook voor de leerkracht. Ik noem deze gesprekken in het vervolg van het verslag de 'doe-het-mij-voor-gesprekken'.

3.5 De respondenten

De respondenten binnen het onderzoek zijn de leerkrachten, intern begeleiders, directie van de Montessorischool en ikzelf als onderzoeker/begeleider. De betrokkenen binnen het onderzoek zijn de leerkrachten van de Montessorischool. Drie van deze leerkrachten hebben tevens de functie van intern begeleider en maken deel uit van het zorgteam. De intern begeleiders zijn verdeeld over de onder-, midden-, en bovenbouw. De directie bestaat uit de directeur, de intern begeleider van de bovenbouw en een leerkracht van de bovenbouw. Van de directie heb ik voor het onderzoek voornamelijk contact met de directeur. De opzet van het onderzoek is besproken met de directeur en de planning van de teambijeenkomst(en) gaat in overleg met haar. De resultaten worden besproken binnen het zorgteam, waarbij de directeur ook aanwezig is. Vervolgens vindt er een terugkoppeling plaats naar het team.

3.6 Ethische overwegingen

Aspecten binnen praktijkgericht onderzoek die van belang zijn voor de ethiek zijn: de wijze van handelen en integriteit (Lange de, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Handelingen moeten transparant zijn en gericht op de onderzoeksvraag en integriteit is gericht op de persoonlijke eigenschappen van de onderzoeker. De onderzoeker gaat relaties aan met anderen waarbij betrouwbaarheid en respect van groot belang zijn. Ik heb contact opgenomen met de makers van het vooroordelenspel, met de vraag of zij bezwaar hebben dat ik het spel voor mijn onderzoek inzet en of ik de naam van het spel, APS vooroordelenspel (hoog)begaafdheid Senior, mag vermelden in het eindverslag. Ik heb besloten dat het beter is om de ervaren mensen van het APS het spel met ons team te laten spelen. Hierdoor zullen de resultaten niet beïnvloed worden door mijn kennis of tekort aan kennis over de feiten achter de vooroordelen en kan ik beter observeren tijdens het spel. Ik neem de bijeenkomst op met een videocamera. Ik zorg dat het voor de betrokkenen duidelijk is wat het doel is van de opname en toestemming vragen. Om het team niet teveel te belasten, heb ik in overleg met de directeur, besloten om de vragenlijst voor de beginmeting in te laten vullen tijdens de teambijeenkomst waarbij het spel gespeeld wordt. Ik kies voor zes interviews om niet teveel leerkrachten te belasten. Regelmatig overleg over de voortgang van het onderzoek met directie, intern begeleiders en het team is van belang om de transparantie van het onderzoek te waarborgen. Tijdens de zorgvergaderingen (elke maand) is hiervoor gelegenheid.

Hoofdstuk 4 Data en analyse

In dit hoofdstuk presenteer en analyseer ik de data per onderzoeksmethode. Dat zijn achtereenvolgens : de vragenlijst voor de beginmeting, de observatie, de hulpvragen, de evaluatievragenlijst en tenslotte de interviews. In hoofdstuk 5 zullen de conclusies (op basis van deze analyses) worden samengebracht per onderzoeks(deel)vraag.

4.1 Vragenlijst beginmeting

De vragenlijst (bijlage1) is ingevuld door achttien leerkrachten, zeven van de onderbouw, vijf van de middenbouw, zes van de bovenbouw. De antwoorden op de open vraag wat cognitieve, sociale en emotionele eigenschappen zijn van (hoog)begaafde kinderen zijn samengevat in onderstaand overzicht. Wanneer de eigenschap niet letterlijk, maar in andere woorden is beschreven, heb ik deze tussen haakjes (in het blauw) toegevoegd.

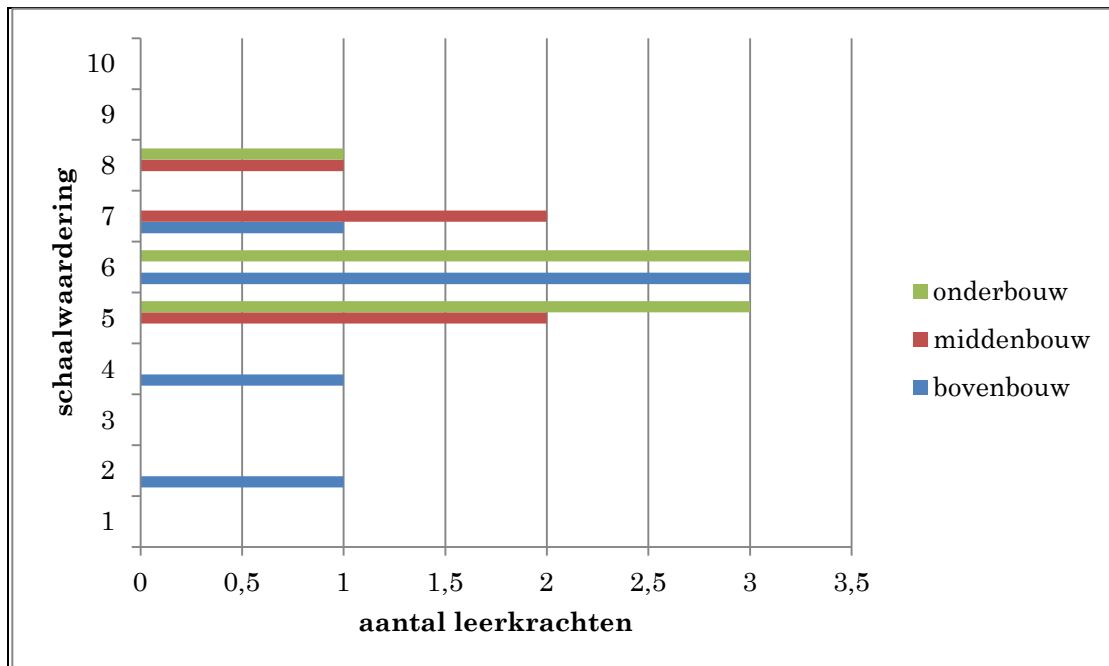
Leereigenschappen	Aantal keer genoemd door de leerkrachten
Beschikt over een hoog leertempo	8 (snelle denkers, korte uitleg)
Toont een brede algemene kennis	4
Is een scherpe waarnemer	0
Is verbaal sterk	4 maal genoemd in combinatie met sociale situaties of verwoorden van gevoelens
Heeft een voorkeur voor probleem -gestuurd werken	5 (geen zin in herhaling/automatiseren)
Is analytisch sterk	2 (groter geheel zien)
Is nieuwsgierig	9
Heeft een goed geheugen	2

Persoonlijkheidseigenschappen	Genoemd door de leerkrachten
Beschikt over een creatief denkvermogen	2 (originele oplossingen)
Is geestelijk vroegrijp	4 5 (op zichzelf zijn) 5 (spelen met oudere kinderen) 3 (aansluiting met andere kinderen soms lastig)
Beschikt over een groot doorzettingsvermogen	0
Is perfectionistisch ingesteld	3
Wil autonoom handelen	1 (autodidact)
Is sociaal vaardig	1 (kan goed inschatten wat ander nodig heeft) 1 (hecht veel waarde aan vriendschappen)
Bevraagt regels en tradities	1 (neemt regels heel serieus)
Heeft diepgaande interesses	4 (denkvragen) 8 (verbanden leggen)

Figuur 6 Kennis van leer- en persoonlijkheidseigenschappen

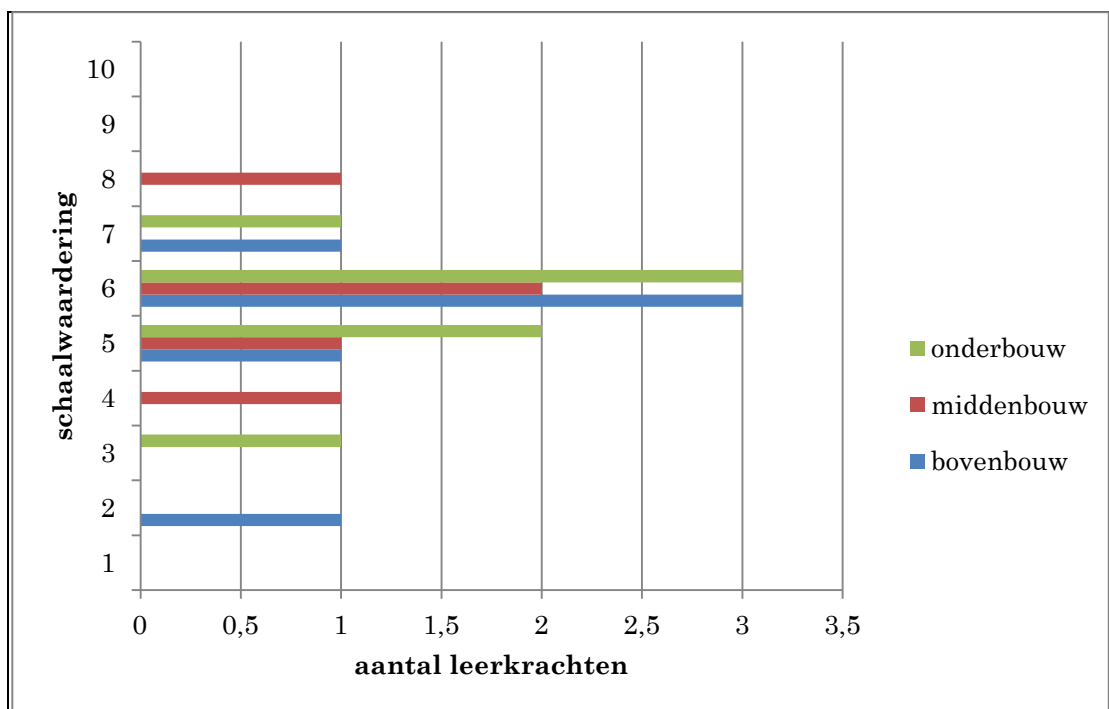
Van de acht leereigenschappen worden twee eigenschappen door de helft van de leerkrachten genoemd, twee eigenschappen door een kwart en drie eigenschappen niet of nauwelijks genoemd. Van de acht persoonlijkheidseigenschappen worden twee eigenschappen door meer dan de helft genoemd en de andere zes niet of nauwelijks. Hieruit blijkt dat men weinig kennis heeft van met name de persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen. Verder valt op dat het verschil tussen de emotionele en sociale eigenschappen niet voor iedereen duidelijk is. De volgende opmerkingen illustreren dit: “Verskil in sociale en emotionele eigenschappen zijn mij niet helder”, “Emotionele eigenschappen vind ik ook lastig”.

De schaalwaardering van de leerkrachten van eigen kennis heb ik weergegeven in onderstaande grafieken. Respectievelijk de waardering van de kennis van cognitieve eigenschappen, de sociale eigenschappen en de emotionele eigenschappen. Ik maak hierbij onderscheid tussen onderbouw, middenbouw en bovenbouw.



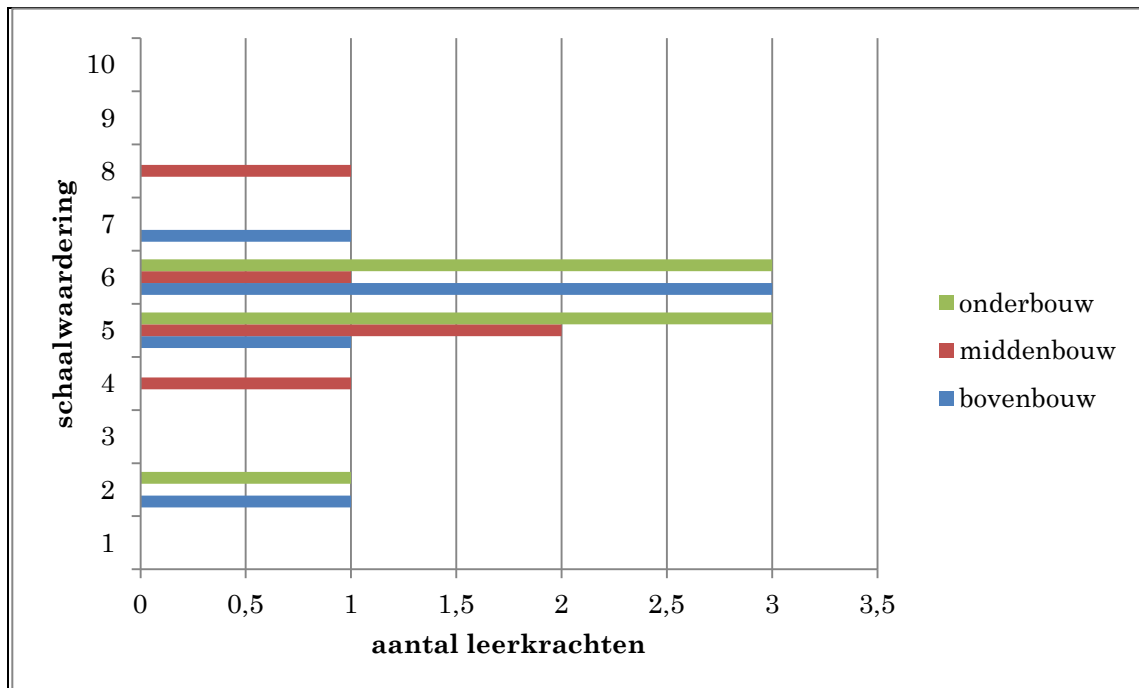
Figuur 7 Waardering van leerkrachten omtrent eigen kennis van **cognitieve** eigenschappen van (hoog)begaafden

Onderbouw waardeert kennis van de cognitieve eigenschappen gemiddeld met 5,86. De middenbouw waardeert hierbij gemiddeld met 6,40 en de bovenbouw met 5,26.



Figuur 8 Waardering van leerkrachten omtrent eigen kennis van **sociale** eigenschappen van (hoog)begaafden

De onderbouw waardeert de kennis van sociale eigenschappen gemiddeld met 5,43. De middenbouw waardeert hierbij gemiddeld met 5,80 en de bovenbouw met 5,33.

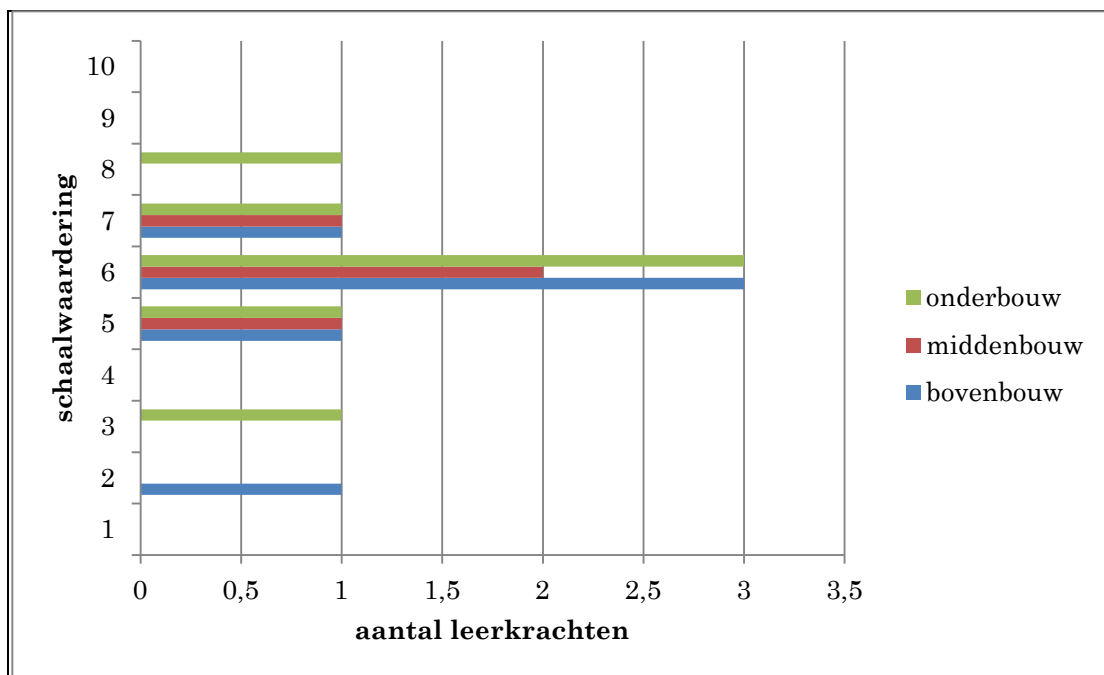


Figuur 9 Waardering van leerkrachten omtrent eigen kennis van **emotionele** eigenschappen van (hoog)begaafden

De onderbouw waardeert de kennis van emotionele eigenschappen gemiddeld met 5,00. De middenbouw waardeert hierbij gemiddeld met 5,60 en de bovenbouw met 5,17 .

De gemiddelden van het hele team zijn voor de kennis van cognitieve eigenschappen een 5,78 , kennis van sociale eigenschappen een 5,50 en kennis van emotionele eigenschappen een 5,22 . De kennis van cognitieve eigenschappen wordt gemiddeld hoger ingeschat dan de kennis van de sociale en emotionele eigenschappen.

De laatste schaalvraag van deze vragenlijst geeft zicht op de waardering van de leerkrachten van hun handelingsbekwaamheid met betrekking tot het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen.



Figuur 10 Waardering van de leerkrachten omtrent eigen kennis van emotionele eigenschappen van (hoog)begaafden

Gemiddeld geven de leerkrachten van de onderbouw een schaalwaardering van 5,86 , de middenbouw van 6,00 en de bovenbouw van 5,33 .

Op de vraag hoe je zou weten of je een stap vooruit bent gegaan op de schaal van handelingsbekwaamheid komen de volgende antwoorden.

Ik ben een stap vooruit gegaan wanneer ik:	aantal keer genoemd	kennis/handelen (K) (H)
(hoog)begaafde kinderen beter begrijp.	3	K
(hoog)begaafde kinderen eerder herken.	3	K
een handelingsplan kan schrijven.	3	H
kennis kan toepassen, wanneer ik ermee aan de slag ga.	3	H
van de kinderen meer terugkrijg en prestaties en motivaties verbeteren.	3	H
weet wat te doen zonder eerst op te zoeken.	2	H
duidelijker aanbod kan bieden	1	H
overzicht heb waar literatuur, materialen en uitleg beschreven staan.	1	K
woorden kan geven aan eigenschappen.	1	K
beter advies kan geven aan een leerkracht.	1	H

Figuur 11 Een stap vooruit op de schaal van handelingsbekwaamheid

De antwoorden kunnen worden onderscheiden in kennis vergroten (acht maal genoemd) en handelingsbekwaamheid vergroten (dertien maal genoemd). Acht maal wordt dus meer kennis genoemd als uiting van een stap vooruit in handelingsbekwaamheid. Dat vind ik opvallend. Meer weten, begrijpen, wordt gezien als meer handelingsbekwaam. Kennis als voorwaarde voor handelen. Het belang van kennis om te kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen wordt hiermee bevestigd (Drent & Gerven van, 2012).

4.2 Observatie van het APS vooroordelenspel hoogbegaafdheid Senior

Ik heb de opname van het spel geanalyseerd aan de hand van de volgende criteria:

- reactiesnelheid bij het beantwoorden van de vraag of de uitspraak op het kaartje een vooroordeel of een feit is,
- er worden verhelderingvragen gesteld, voordat er antwoord wordt gegeven,
- er wordt wel/geen keuze gemaakt,
- twijfel,
- er klinkt verontwaardiging,
- er wordt antwoord gegeven met daarbij een nuancering.

Ik ga hierbij uit van de navolgende aannames. Hoe sneller het antwoord hoe sterker de overtuiging. Verhelderingvragen duiden op niet exact weten. Geen keuze maken of twijfel is niet (exact) weten. Verontwaardiging duidt op het afwijzen/afkeuren van het vooroordeel. Nuancering geven is (meestal) opgedane ervaringen delen.

Kaart	Tijd om keuze te maken	Verheldering -vraag	Keuze:ja/nee S= stellig	Twijfel	Veront- waardiging	Nuancering
1	12 seconden	x	x			
2	56 seconden		x			
3	29 seconden		x S			x
4	4 min.50 sec.	x	x			
5	13 seconden		x S			
6	38 seconden		x S			x
7	36 seconden		x S			
8	2 minuten		x			x
9	3 minuten	x		x		
10	1 min. 53 sec.		x			x
11	14 seconden		x	x		x
12	6 seconden		x S			
13	9 seconden		x S		x	x
14	6 seconden		x S			
15	2 min. 16 sec.	x		x		
16	1 minuut	x	x			
17	57 seconden		x			x
18	6 seconden		x S			
19	6 seconden		x S			x
20	28 seconden		x	x		
21	22 seconden	x	x	x		
22	1 min. 5 sec.	x		x		
23	28 seconden		x			
24	1 min. 30 sec.	x		x		
25	1 min. 12 sec.	x		x		
26	18 seconden		x S			
27	24 seconden		x S			
28	2 seconden		x S			
29	2 seconden		x S		x	
30	9 seconden		x S			
31	4 min. 14 sec.		x			x
32	3 seconden		x S			
33	3 seconden		x S		x	
34	7 seconden		x S			
35	7 seconden		x S			x
36	8 seconden		x S			
37	20 seconden		x S			

38	5 seconden		x	S			
39	8 seconden		x	S			
40	8 seconden		x				x

Figuur 12 Analyse van het APS vooroordelenspel

Er wordt negentien keer antwoord gegeven binnen vijftien seconden. Dit is inclusief het lezen van het kaartje. Twaalf maal wordt het antwoord binnen de minuut gegeven. Van de veertig uitspraken kan het team er tweeëntwintig met stelligheid sorteren op feit of vooroordeel. Het valt op dat naarmate het spel vordert er meer keuzes met stelligheid worden gemaakt en er minder verhelderingvragen worden gesteld. De informatie die in de loop van het spel wordt gegeven in dialoog met elkaar en met de begeleider van het APS draagt hiertoe bij. Er wordt elf keer een nuancering gegeven bij de uitspraken op de kaartjes, gebaseerd op ervaringen in de praktijk van het onderwijs of in de privésituatie. De kaartjes waar 'lang' bij stilgestaan wordt (iets meer dan vier minuten) zijn:

Kaart 4: Lang niet iedereen met een IQ groter dan 130 is hoogbegaafd.
Kaart 31: De houding van de leerkracht ten opzichte van de (hoog)begaafde leerling bepaalt in belangrijke mate het succes van de onderwijsaanpassingen.

Er blijven vijf kaartjes liggen waarbij geen antwoord is gegeven of de uitspraak een feit of vooroordeel is. Dat zijn onderstaande uitspraken:

Kaart 9: Ongeveer 16% van de Nederlanders heeft een intelligentie op het niveau meerbegaafd of hoogbegaafd
Kaart 15: Een kenmerk van (hoog)begaafde leerlingen is dat ze zich minder goed kunnen concentreren dan de gemiddelde leerling.
Kaart 22: (Hoog)begaafd, dat ben je of dat ben je niet.
Kaart 24: (Hoog)begaafdheid en autisme zijn aan elkaar verwant.
Kaart 25: (Hoog)intelligente leerlingen leveren prestaties op excellent niveau.

Tijdens het spelen van het spel wordt ruim de helft van het aantal kaartjes met stelligheid gesorteerd. Men is op grond van kennis en ervaring in staat om deze stellingen te beoordelen. Er worden verhelderingvragen gesteld en er wordt goed gebruik gemaakt van de informatie die gedurende het spel wordt prijsgegeven. Ik leid hieruit af dat er wil is om te weten. Kaart 4 en 24 hebben te maken met de definitie van (hoog)begaafdheid. Deze blijkt voor het team niet helder. Kaart 9 en 25 hebben te maken met termen die niet bekend zijn. Kaart 31 over de houding van de leerkracht, heeft veel aandacht gehad. Er is met verbazing gereageerd op met name **de mate waarin** het succes van onderwijsaanpassingen wordt bepaald door de leerkracht.

Ik heb de medewerker van het APS gevraagd naar haar ervaring met het spelen van het spel op andere scholen. Zij geeft aan dat de kaartjes 4, 22, 24 en 31 meestal discussie en verbazing geven. Ons team heeft geen discussie gehad bij de kaartjes 19 (over de plusklass) en 26 (over versnellen), terwijl dat op andere scholen wel vaak zo is. Waarschijnlijk heeft dat te maken met het Montessorionderwijs met individueel onderwijs in gemengde groepen.

4.3 Analyse hulpvragen leerkrachten

Ik heb de hulpvragen onderverdeeld in de ‘doe-het-mij-voor-gesprekken’ die ik leid met de ouders en de leerkrachten van kinderen die ingevoerd zijn in het DHH (zie paragraaf 3.4) , advies gesprek met leerkracht, technische vraag over het DHH en vraag over een onderwijsaanpassing inhoudelijk en/of organisatie. De weken 43, 52, 1, en 9 zijn weggelaten, dit zijn vakantieweken. Ik maak onderscheid tussen hulpvragen van onderbouw (OB), middenbouw (MB) en bovenbouw (BB). Het cijfer 1 betekent één gesprek/vraag, het cijfer 2 betekent twee gesprekken/hulpvragen.

week	gesprek ouders/ leerkracht	gesprek leerkracht	technische vraag DHH	Onderwijsaanpassingen Inhoudelijk/organisatie
37	1 OB		1 MB	1 BB
38	1 OB	2 MB	2 MB	1 BB, 1 OB
39	1 OB		1 MB	1 BB
40			1 MB	
41				
42	1 OB	2 MB	1 BB	
44				
45				
46	1 MB			
47	1 OB			
48				
49				
50				
51			1 OB	
2	1 OB		1 OB	
3				
4				1 OB/MB/BB
5	1 OB	1MB		
6	1 OB			
7				
8				
10				
11	1 OB			

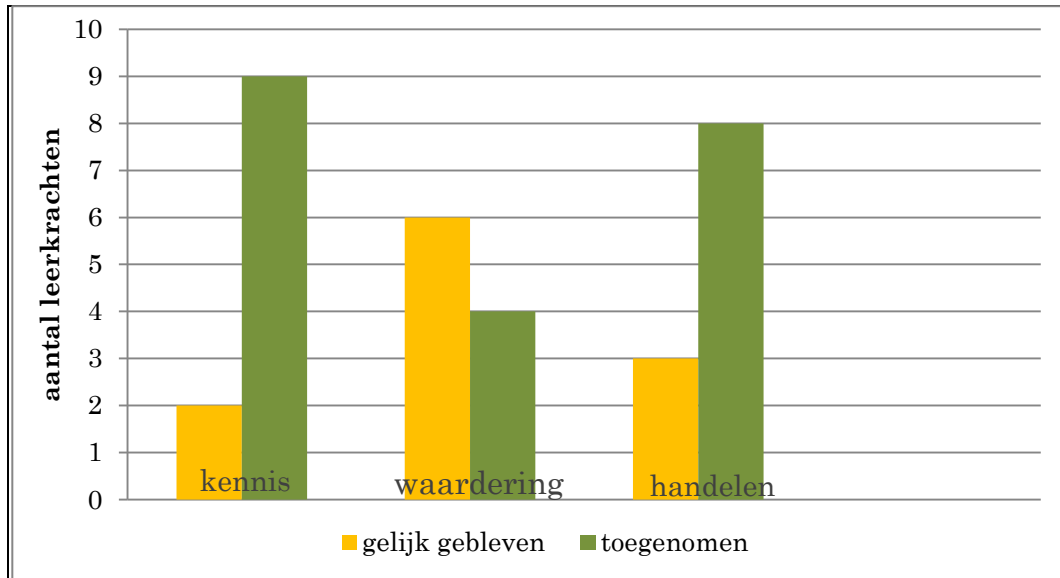
Figuur 13 Analyse hulpvragen

Wat opvalt is dat de meeste ‘doe-het-mij-voor-gesprekken’ gevoerd zijn in de onderbouw en vallen in de eerste periode van het schooljaar. De adviesvragen van leerkrachten komen voornamelijk uit de middenbouw en zijn veelal gericht op technische zaken rondom het gebruik van het DHH. Ook hierbij ligt het zwaartepunt op de eerste weken van het schooljaar. De eerste weken van het schooljaar stelt de bovenbouw voornamelijk vragen over onderwijsaanpassingen, zowel inhoudelijk als organisatorisch.

De leerkrachten van de onderbouw hebben niet veel technische vragen meer met betrekking tot het gebruik van het DHH. Zij hebben al de meeste ervaring opgedaan. Zij vragen echter nog vaak om hulp bij de gesprekken met de ouders.

4.4 Evaluatievragenlijst

De evaluatievragenlijst (bijlage 2) is ingevuld door elf leerkrachten. Dit zijn leerkrachten die ook het APS vooroordelenspel hebben gespeeld. Deze leerkrachten is de vraag gesteld of hun kennis, hun waardering en/of hun handelen is veranderd na het spelen van het spel. In bijlage 2.1 staat een compleet overzicht van de opmerkingen bij de vragen.



Figuur 14 Attitudes van de leerkrachten ten opzicht van (hoog)begaafden

De toename van **kennis** is ruim 80%. Enkele toelichtingen wil ik hier naar voren halen. *“Door het spel (praten met elkaar) blijft kennis beter hangen”, “Zinvol om te horen hoe collega’s erover denken en waarom”, “Kennis is vergroot door spel, maar ook doordat Paula aanschuift bij gesprekken met de ouders”.*

Interessant is dat de **waardering** door meer dan de helft als gelijk gebleven wordt beschouwd. Enkele toelichtingen zijn: *“Ik kwam tijdens het spel tot de conclusie dat ik nauwelijks vooroordelen had ten aanzien van hoogbegaafdheid”, “De nieuwe informatie heeft mijn waardering niet beïnvloed”, “Ik vond en vind het belangrijk om me erin te verdiepen en zie het als ‘zorg’ waar ik me als leerkracht voor in moet zetten”.*

Ruim 70 % van de leerkrachten geeft aan dat hun **handelen** is veranderd. Enkele toelichtingen zijn: *“Ik ben anders gaan handelen door de gesprekken met Paula; Paula met mij samen en Paula met de ouders. De praktische tips die hierbij gegeven worden laten mij bewuster omgaan met hoogbegaafdheid”, “Ik kan beter onderwijsbehoeften benoemen. De middenbouwavond, met de taxonomie van Bloom maakt dat ik beter verschillende soorten vragen kan stellen”, “Door de gesprekken met Paula en de ouders waarbij ze praktische tips geeft. Ik zoek het minder in extra materialen, maar verdieping met de bestaande materialen”.*

Tenslotte hebben vijf leerkrachten gebruik gemaakt van de ruimte om opmerkingen te plaatsen. Drie ervan gaan specifiek over het spel: *“Ik vind het spel een fijne manier van kennis delen”* (vier maal genoemd), *“Spel zorgt ervoor dat je actief bent en er ontstonden leuke discussies, Spel en middenbouwavond vragen om een vervolg”.*

Toename van kennis wordt toegeschreven aan het spelen van het APS vooroordelenspel en de ‘doe-het-mij-voor-gesprekken’. De dialoog tijdens het spel wordt als waardevol naar voren gebracht en men zegt hierbij dat het maakt dat kennis beter blijft hangen. Het

veranderend handelen wordt toegeschreven aan de gesprekken met mij en de middenbouwavond en in mindere mate aan het spelen van het spel. De waardering lijkt los te staan van (hoog)begaafdheid, het gaat om wie het kind is en wat dit kind nodig heeft om zich succesvol te kunnen ontwikkelen. *“Ik probeer kinderen in hun waarde te laten en door goed naar ze te kijken en luisteren te begrijpen wat zij nodig hebben.”*

4.5 Interviews

Ik heb zes interviews afgenomen. Van elke bouw heb ik twee leerkrachten vragen gesteld, waarvan één de intern begeleider van de bouw. De antwoorden van de evaluatievragenlijst zijn leidraad voor het interview. Extra zijn de schaalvragen naar de zorg voor (hoog)begaafde kinderen. “Hoe schaal je de zorg in voor (hoog)begaafde kinderen op de schaal van 0 tot 10?” 0 betekent er is geen zorg en 10 betekent de zorg is optimaal.

Hierbij vraag ik onderscheid te maken tussen de zorg in de eigen groep en in de bouw. Ik heb ook gevraagd naar een inschatting van de zorg van het team als geheel. Dat blijkt voor velen moeilijk te beantwoorden. We hebben gesproken over wat kan leiden tot het vergroten van gezamenlijke betrokkenheid met betrekking tot zorg voor (hoog)begaafde kinderen. De resultaten van de schaalvraag met toelichting staan in onderstaande schema's. Bouwen zijn afgekort met onderbouw (OB), middenbouw (MB) en bovenbouw (BB). De leerkrachten hebben een letter gekregen. De intern begeleiders heb ik alleen gevraagd naar de inschaling van de zorg voor de bouw en voor het team. Twee van de intern begeleiders werken of één vaste dag of geen vaste dagen met een eigen groep.

Bouw	persoon	Schaalwaardering individueel	toelichting
OB	I	7	Ik heb veel geïnvesteerd, al doende leer ik. Ik heb terugkoppeling naar jou nodig voor zelfvertrouwen. Dit groeit.
MB	M	8 vergeleken met vorig jaar 6 a 7 als ik vergelijk met wat ik wil	Ik kijk met een andere blik. Bewust ermee bezig. Het is meer eigen geworden. Wat ik nodig heb is tijd om uit te proberen.
BB	E	7	Ik wil naar de 10. Ik mis kennis, ervaring, handvatten. Ik merk dat ik aan het klimmen ben.

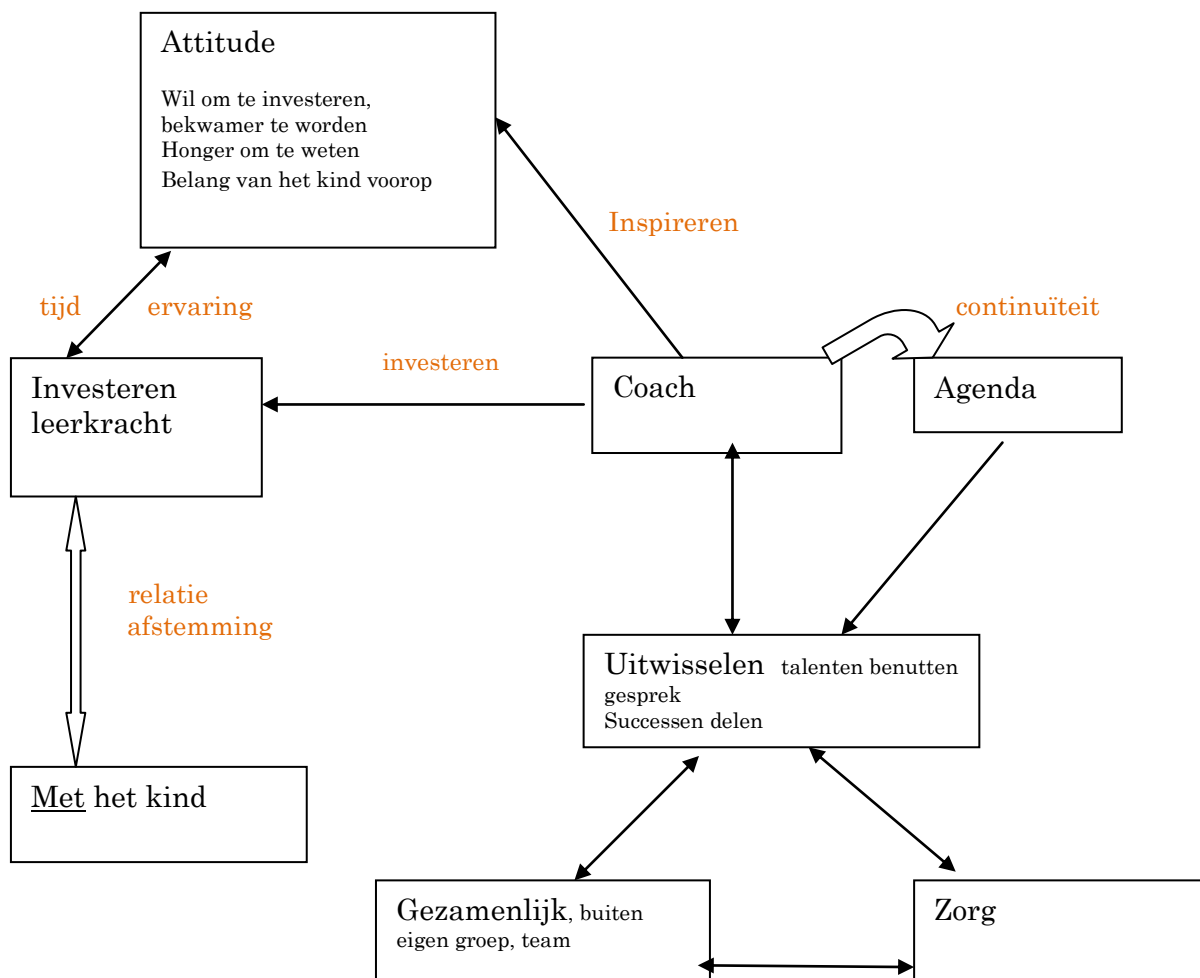
Figuur 15 Inschaling van zorg voor (hoog)begaafden persoonlijk

Bouw	persoon	Schaalwaardering voor de bouw	toelichting
OB	I	5	Het is leerkracht afhankelijk. Aantal is serieus bezig en anderen stellen vragen bij de 'papierwinkel' van het DHH.
	J	7	Er gebeurt veel. Uitwisseling tussen de bouwen. Samenwerking met de bouwen. Vroegtijdig onderkennen van zorg voor (hoog)begaafden.
MB	M	7	Er is nog geen gezamenlijk gevoel. Ieder werkt op zijn eiland.
	C	7 a 7,5	Met alle kinderen gebeurt wel iets.
BB	E	5	Ik denk dat het wel leeft, maar ieder op zijn eigen manier. Ieder teveel op zijn eigen eilandje.
	A	8 voor draagvlak 5 voor uitvoering	Ze willen echt bekwaam worden, dat gevoel krijg ik echt van iedereen. Er is nog veel verschil. Vanwege tijd, maar ook kennis

Figuur 16 Inschaling van zorg voor (hoog)begaafden per bouw

Opvallend is dat de inschaling van de leerkrachten voor de persoonlijke zorg hoger is dan hun inschaling van de zorg van de bouw als geheel. De intern begeleiders schalen deze zorg binnen de bouw hoger in. Hierbij maakt de intern begeleider van de bovenbouw een onderscheid tussen draagvlak en uitvoering.

Ik heb van de interviews een codeboom gemaakt (Lange de, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 209). In bijlage 3 staat de axiale codering van de interviews. Hieruit heb ik de onderstaande configuratie gemaakt.



Figuur 17 Configuratie van de interviews

Het schema met zijn onderlinge relaties geeft een beeld hoe de geïnterviewden de rol van de coach (mijn rol) en hun eigen rol zien in de nabije toekomst om te komen tot gezamenlijke zorg voor passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op de Montessorischool. De coach investeert in de begeleiding van de leerkracht. De coach wordt gezien als inspirator. Zij zorgt voor continuïteit door zorg voor (hoog)begaafden met regelmaat op de agenda te zetten. Ze zorgt dat er in ruime mate tijd wordt vrijgemaakt om talenten te benutten en successen te delen binnen het team. Hiermee wordt de gezamenlijkheid bevorderd. De leerkracht investeert tijd in het afstemmen op het kind en in de relatie met het kind.

Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen

De onderzoeksvraag is:

Hoe zijn de attitudes van de leerkrachten op de Montessorischool ten opzichte van (hoog)begaafdheid en hoe kan ik met dit inzicht het team begeleiden in het optimaliseren van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op de Montessorischool?

De vier deelvragen zijn:

1. Hoe is de cognitieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
2. Hoe is de evaluatieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
3. Hoe is de handelingscomponent van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?
4. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van het team met betrekking tot één of meer van de componenten van attitude?

Ik zal eerst de conclusies en antwoorden formuleren op de deelvragen en tot slot kom ik terug op de hoofdvraag. De afbeeldingen bij de eerste drie deelvragen zijn afkomstig van de site van het landelijk expertisecentrum verpleging en verzorging. Vermelding van de link staat in de bibliografie.

5.1 Conclusie



Deelvraag 1: Hoe is de cognitieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?

Binnen de cognitieve component heb ik onderscheid gemaakt tussen kennis van cognitieve, sociale en emotionele eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen. De analyse van de vragenlijst beginmeting maakt duidelijk dat de leer- en persoonlijkheidseigenschappen nog matig worden gekend. Het team waardeert eigen kennis van cognitieve eigenschappen gemiddeld met een 5,78, de kennis van de sociale eigenschappen met een 5,50 en de kennis van de emotionele eigenschappen met een 5,22. Het team laat tijdens het spelen van het APS vooroordelenspel de wil zien om te weten. Uit de analyse van de evaluatievragenlijst blijkt dat kennis is toegenomen bij ruim 80 % van de leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld. In de feedback op de middenbouwavond geeft het team aan blij te zijn met de kennisoverdracht. *“Ik kijk, denk ik met jullie, terug op een **zeer informatieve**, waardevolle en inspirerende avond”* (uit de notulen van de middenbouwavond). Door alle geïnterviewden wordt de wens uitgesproken om meer te willen weten. Enkele citaten zijn: *“Er is honger naar informatie”*, *“Ze willen bekwamer worden, **schoolbreed**”*, *“Kennis wordt eigen, doordat ik er iets mee doe”*. Dit bevestigt de theorie dat door het zichtbaar maken van de kennis, kunde en wil er betrokkenheid ontstaat om samen de goede dingen te doen (Jutten, 2008).



Deelvraag 2: Hoe is de evaluatieve component van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?

Bij de evaluatieve component van de attitude ben ik op zoek gegaan naar antwoord op de vraag hoe de leerkrachten (hoog)begaafde kinderen waarderen. Tijdens het spelen van het spel wordt duidelijk dat er weinig vooroordelen zijn met betrekking tot deze doelgroep. Het is echter lastig om feitelijk vast te stellen hoe de waardering is. Uit de evaluatievragenlijst kan ik afleiden dat kennisoverdracht voor meer dan de helft van de leerkrachten niets heeft veranderd aan hun waardering. Toelichting die ze geven is ondermeer: *“Mijn waardering was al groot”, “Ik vond en vind het belangrijk om me erin te verdiepen en zie het als zorg waar ik me als leerkracht voor in moet zetten”*. Degenen wiens waardering wel is toegenomen geven aan meer open te staan nu ze hoogbegaafdheid meer herkennen, nog meer bewust zijn geworden dat ook zij goede begeleiding nodig hebben. De interviews bevestigen het beeld van een positieve attitude. Uitspraken zijn bijvoorbeeld: *“Zorg voor (hoog)begaafden is ook zorg”, “Ik wil investeren in het belang van het kind”, “De relatie tussen leerkracht en kind is heel belangrijk, daar moet je ook extra tijd en energie in steken”*. Op grond van de uitspraken dat men tijd wil investeren in de relatie met het kind, wil afstemmen op de onderwijsbehoeften van het kind concludeer ik dat het met de waardering van (hoog)begaafde kinderen in orde is op onze school.



Deelvraag 3: Hoe is de handelingscomponent van de attitude van de leerkrachten ten opzichte van (hoog)begaafdheid?

Uit de vragenlijst beginmeting blijkt dat leerkrachten zich gemiddeld op een 5,72 inschalen op de schaal van 0 tot 10. De waardering van de middenbouw leerkrachten is hierbij iets hoger dan die van de onder- en bovenbouw. Twee van deze middenbouw leerkrachten hebben dit jaar een cursus ‘compacten en verrijken’ gevolgd en één heeft zelf een (hoog)begaafd kind. De training in combinatie met het kunnen opdoen van ervaring met een aantal kinderen in de groep zorgt dus wel voor een positievere waardering van het handelen van deze leerkrachten evenals de ervaring met een eigen hoogbegaafd kind. Een bevestiging van wat Stephens benadrukt in zijn artikel *Can Empathy for Gifted Students Be Nurtured* (Stephens, 2009). In de evaluatievragenlijst en in de interviews wordt aangegeven dat de ‘doe-het-mij-voor-gesprekken’ als waardevol worden ervaren. Voorzichtig worden stappen genomen om het zelf over te nemen. Citaat uit het interview met de intern begeleiders: *“Ik probeer nu eerst in gesprek met jou te gaan, voor het gesprek in te gaan. Dus ik probeer jouw kennis meer bij mij te leggen, een soort overnemen”*. Ongeveer 70% van de leerkrachten geeft in de evaluatievragenlijst aan dat hun handelen is veranderd. Uitspraken als: *“Ik kan beter onderwijsbehoeften noemen”, “De middenbouwavond, met de taxonomie van Bloom maakt dat ik beter verschillende soorten vragen kan stellen”* en *“Ik werk meer samen met ouders”* maken me blij en optimistisch naar de toekomst. Kennisoverdracht in combinatie met praktische voorbeelden van collega’s of mijzelf hebben aangezet tot een positieve ontwikkeling in de wil om af te stemmen op de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Dit bevestigt opnieuw de theorie van Stephens dat kennis in combinatie met ervaring een betere kans biedt op het ontwikkelen van een positieve attitude.

Deelvraag 4: Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van het team met betrekking tot één of meer van de componenten van attitude?

In de interviews ligt de nadruk op het formuleren van wat men denkt nodig te hebben om de zorg aan (hoog)begaafde kinderen te optimaliseren. Met betrekking tot het handelen geeft een aantal leerkrachten aan tijd nodig te hebben. Tijd om kennis eigen te maken door er mee aan de slag te gaan. Leren door ervaringen.

Met betrekking tot het vergroten van kennis is er de wil om te investeren in het lezen van artikelen, bijwonen van bijeenkomsten waarbij kennis wordt overgedragen en successen worden gedeeld. De afwisseling van activiteiten wordt als waardevol aangegeven. De rol van de coach is het faciliteren van deze activiteiten. De maanden van het onderzoek, waarbij het delen van kennis en gevoelens centraal staan, hebben geleid tot de innerlijke betrokkenheid om vooral **samen** de goede dingen te willen doen, zoals Jutten stelt in zijn boek *Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school* (Jutten, 2008). De wens van de geïnterviewden is vooral om geïnspireerd te worden met daarbij tijd en ruimte om met en van elkaar te leren.

Hoofdvraag: Hoe zijn de attitudes van de leerkrachten op de Montessorischool ten opzichte van (hoog)begaafdheid en hoe kan ik met dit inzicht het team begeleiden in het optimaliseren van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op de Montessorischool?

Samenvattend kan ik met betrekking tot de attitudes stellen dat de wil om (meer) te weten, de wil om beter te kunnen handelen sterk aanwezig is en een positieve impuls heeft gehad door de activiteiten van het onderzoek. De waardering van de leerkrachten van onze (hoog)begaafde kinderen was en is in ruime mate aanwezig. De leerkrachten willen vooral tijd om uit te proberen, investeren in de relatie met het kind, ervaringen uitwisselen. Ze zien mij graag in de rol van raadgever, vraagbaak en meedenker en inspirator. In de rol van de vraagbaak en raadgever schuilt naar mijn idee nog het gevaar om achter vragen aan te blijven lopen. De rol van inspirator spreekt mij het meest aan. Het motiveren om nieuwe dingen te zien en doen, passend bij het groendrukdenken (Caluwé de & Vermaak, 2002). Niet langer reactief, maar proactief handelen. Prikkelen tot het zelf oppakken van oplossingen

Uit het onderzoek, met name uit de interviews, komt naar voren dat er nog veel op eilanden wordt gewerkt. Om de gezamenlijkheid te vergroten is het nodig om successen te delen, talenten te benutten. Leerkrachten geven aan dat hun investeringen effect hebben, kinderen enthousiast zijn en dat zij dat willen delen met anderen, bijvoorbeeld binnen de bouw. Ook de uitwisseling en samenwerking tussen bouwen onderling kan optimaler. Dat is nog te veel afhankelijk van het initiatief van een enkele leerkracht. Aan mij de taak om de uitwisseling te faciliteren. Variatie, zoals tijdens het onderzoek, wordt hierbij als waardevol genoemd. De kracht zit in regelmaat en afwisseling in vorm en inhoud.

.

5.2 Aanbevelingen

Lingsma heeft teamontwikkeling verdeeld in vier typeringen: de afhankelijke, de tegenafhankelijke, de onafhankelijke en de wederzijdsafhankelijke typering (Lingsma, 1999, 2005). Zij benoemt hierbij de ontwikkelingsfasen van verbondenheid, teamvorming, openheid en borgen/onderhouden. Ik denk dat wij als team grotendeels in de fase van openheid zitten wat betreft het passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Gebaseerd op deze fasen zijn naar mijn mening momenteel de volgende interventies passend:

- Algemeen, sfeer en klimaat: successen vieren, professionele cultuur onderhouden, ruimte voor eigen initiatief waarderen.
- Stimuleren van eigen verantwoordelijkheid: Doorgaande lijn bespreken, stimuleren van zelfevaluatie.
- Feedback/communicatie: veel in de bouw en in het team blijven bespreken, gemeenschappelijk belang blijven benadrukken.
- Rol coach: faciliteren, stimuleren, prikkelen, aandacht geven.

De Montessorischool maakt deel uit van een nieuw samenwerkingsverband. Met het vervallen van het leerling-gebonden budget heeft ons zorgteam een zorgarrangement aangevraagd voor zorg aan (hoog)begaafde kinderen. Wij zijn met dit zorgarrangement een pilot. In mei 2013 hebben we de toezegging ontvangen voor het schooljaar 2013-2014. Ik zal binnenkort met een intern begeleider een plan van aanpak schrijven ter verantwoording van dit arrangement.

Ik heb de resultaten van het onderzoek besproken met de begeleider van het APS. In september 2013 gaan we samen een publicatie verzorgen om vooral ook landelijk aandacht te blijven schenken aan het belang van passend onderwijs aan (hoog)begaafden.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

6.1 Handelen binnen het onderzoek

In juni 2012 heb ik besloten om mijn onderzoek te richten op het team van de Montessorischool waar ik werk. Voordat ik met het team aan de slag ging vond ik het belangrijk om te weten welke veranderkundige benadering het beste bij mijn opvatting over veranderen past. Hiertoe heb ik de kleurentest van Caluwè en Vermaak gemaakt (Caluwè de & Vermaak, 2002, pp. 263-273). Zowel bij het denken als doen komt bij mij de kleur groen als dominante kleur naar voren. Kenmerkend is hierbij het creëren van leersituaties, waarbij mensen van elkaar leren en interactie een grote rol speelt. Dit zijn ook kenmerken van mijn actieonderzoek zoals: de dialoog in het spel, ervaringen delen met het team, gesprekken leiden met ouders en interviews met collega's. Het doel van actieonderzoek is volgens Ponte empowering en capacity building (Ponte, 2012). Door actief met het team aan het werk te zijn geweest, waarbij de betrokkenen zelf een grote rol hebben gespeeld, is het gelukt om met elkaar inzichten te formuleren en voorstellen te doen voor de toekomst. De aanbevelingen staan in het teken van het samenwerkend leren en interactie. Publicatie in samenwerking met het APS en het blad Talent en tevens de pilot van een zorgarrangement voor (hoog)begaafden, maakt dat het proces van ontwikkelen niet stopt na het onderzoek, maar doorgaat binnen en buiten de Montessorischool.

Werken met het team was voor mij een uitdaging. Uitdagingen aangaan is wat ik steeds vraag van mijn leerlingen en zeker de (hoog)begaafden onder hen. Dat moet ik dus ook zelf doen. Het onderzoek heeft me ertoe gebracht om leiding te geven aan het team of delen van het team. De positieve reacties en het enthousiasme van collega's om zelf actief deel te nemen aan de bijeenkomsten, hebben me geleerd dat ik het niet alleen hoeft te doen en alles hoeft te weten. Het gaat vooral om het samen ontdekken van wat werkt en hoe het (nog) beter kan. Ik heb veel gehad aan de oplossingsgerichte gesprekstechnieken aangereikt in de onderwijseenheden Oplossingsgericht Coachen 1 en 2 (Cauffman & Dijk van, 2010). Het lukt me daardoor professioneler met collega's en ouders om te gaan.

6.2 Waarom dit onderzoek en het APS vooroordelenspel

Gesprekken met mijn critical friends en mijn studiebegeleider hebben me geholpen om steeds scherper te kunnen formuleren wat ik nu echt wilde bereiken met mijn onderzoek. Eén ding stond vanaf het begin vast: ik wilde iets doen wat op schoolniveau van nut is met de doelgroep (hoog)begaafde kinderen. Een belangrijke kernwaarde is voor mij betrokkenheid, werken vanuit passie. Gezamenlijke betrokkenheid om passend onderwijs te bieden aan (hoog)begaafde kinderen is het doel van mijn onderzoek geworden. De theorie van Jensen, over emoties die belangrijk zijn in een leerproces, heeft me tot de keuze van het APS vooroordelenspel gebracht (Jensen, 2003). Het spel is verrassend, wekt nieuwsgierigheid, zorgt voor enthousiasme, geeft ruimte tot reflectie. Het spelen van het spel is het begin geworden van een inspirerende reis met het team.

6.3 Ontwikkeling van vaardigheden

Ik ontdek door de feedback van mijn critical friends dat ik een goede luisteraar ben en leer te luisteren zonder oordeel. Deze kwaliteit heb ik tijdens de activiteiten van het onderzoek, met name de observatie en de interviews, ingezet. Door de gesprekken met mijn studiebegeleider kom ik er achter dat ik veel in grote gehelen denk. Dat komt overeen met de ontdekking die ik gedaan heb met de training Human Dynamics (Seagal, Horne, & O'Toole, 2006). Het onderzoek, waarbij ik gedwongen word om concreet te zijn,

gaat niet zonder worsteling. Concreet en expliciet zijn twee woorden die passen bij de competenties die ik aan het ontwikkelen ben. Het actieonderzoek heeft mij geleerd heldere vragen te stellen, duidelijke lijnen uit te zetten en transparant te zijn. Met de verwerking van de data heb ik geleerd om te gaan met Excel. Ik herken hierbij de leuze van Montessori: Leer het mij zelf te doen. Ik heb echter nog wel te leren om zo nu en dan hulp te vragen.

6.3 Wat staat mij nu te doen

Wat mij te doen staat is het thema (hoog)begaafdheid op de agenda houden. Dan bedoel ik letterlijk en figuurlijk. Ik heb steeds gezegd dat ik onderzoek wil doen dat er toe doet. Nu is het aan mij om te zorgen dat het er toe blijft doen. Continuïteit waarborgen. Het schrijven van de verantwoording voor het zorgarrangement voor (hoog)begaafden is de eerste stap. De volgende is met het APS een artikel schrijven over de inzet van het APS vooroordelenspel op de Montessorischool. Het is onze wederzijdse wens dat steeds meer scholen het onderwerp (hoog)begaafdheid op de agenda zullen zetten en het spelen van het spel kan daarbij de eerste stap zijn. Met de komst van passend onderwijs in augustus 2014 zullen meer scholen zich moeten beraden welke zorg zij willen en kunnen bieden aan (hoog)begaafde kinderen.

6.4 Met dank aan

Ik wil de begeleider van het APS bedanken voor de samenwerking binnen het onderzoek. Mijn critical friends binnen de studiegroep, directeur van de Montessorischool en vriend bedank ik voor hun liefdevolle, kritische en opbouwende feedback. Mijn studiebegeleider wil ik bedanken voor de manier waarop zij vragen heeft gesteld. Het lukte haar om steeds de vinger te leggen op die delen van het onderzoek waarbij ik twijfels had. Het team van de Montessorischool wil ik bedanken voor de openheid waarmee ze hebben geparticipeerd binnen het onderzoek, maar ook tijdens informele gesprekken. Ik prijs me rijk met een team als dit.

Bibliografie

- Berg, v. d., & Vandenbergh, R. (2005). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Caluwé de, L., & Vermaak, H. (2002). *Leren Veranderen, een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Cauffman, L., & Dijk van, D. J. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Drent, S., & Gerven van, E. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Encyclo, online encyclopedie. (2012, oktober 28). Opgehaald van [encyclo.nl](http://www.encyclo.nl/begrip/attitud): <http://www.encyclo.nl/begrip/attitud>
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hoogeveen, L., Hell van, J., Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen, meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen.
- Jensen, E. (2003). *Tools for Engagement: Managing Emotional States for Learner Success*. San Diego: The Brain Store.
- Jutten, J. (2006). *De systeemdenker in actie, leiding geven in een lerende school*. Echt: Natuurlijk leren.
- Jutten, J. (2008). *Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school*. Schinnen: Natuurlijk Leren BV.
- Kloosterboer, P. (2005). *Voor de verandering, over leidinggeven aan organisatieverandering*. Den Haag: SDU Uitgevers bv.
- Lange de, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lingsma, M. (1999, 2005). *Aan de slag met Teamcoaching*. Soest: Nelissen.
- Lingsma, M., & Scholten, M. (2001, 2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, pp. 246-255.
- passend onderwijs. (2013, maart 16). Opgehaald van [passendonderwijs.nl](http://www.passendonderwijs.nl): <http://www.passendonderwijs.nl/hoe-werkt-passend-onderwijs/wat-is-passend-onderwijs/hoofdpunten-wetpassend-onderwijs/>
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij, onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Seagal, S., Horne, D., & O'Toole, L. (2006). *Persoonlijke, interpersoonlijke en teamontwikkeling*. Topanga USA: Human Dynamics International.
- Stephens, K. R. (2009). *Can Empathy for Gifted Students Be Nurtured in Teachers?* Opgehaald van Website van Gifted Children: <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol3/iss1/2>
- wikipedia. (2012, september 13). Opgehaald van nl.wikipedia.org/wiki/Attitude: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Attitude>

Afbeeldingen van hoofd, hart, hand (in hoofdstuk conclusie):

<http://www.levv.nl/nl/actueel/nieuws/alle-nieuwsberichten/nieuwsbericht/article/kennis-beter-delen-5-maart-2010/>

Bijlage 1 Vragenlijst beginmeting

Lieve collega's

De afgelopen jaren hebben we op diverse manieren vorm gegeven aan de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen op de EWMM, waarbij de Plusprojecten de meest zichtbare waren. Sinds 2011 werken we met het digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid (DHH) en een coördinator (hoog)begaafdheid.

Om te komen tot een gezamenlijke visie met betrekking tot (hoog)begaafdheid op de EWMM, is het belangrijk om een helder beeld te krijgen waar we momenteel staan in onze kennis, handelen en waarderen van deze doelgroep. Daarom verzoek ik jullie om, voorafgaande aan het spel dat we gaan spelen, onderstaande vragen te beantwoorden. Bij de schaalvragen geeft 1 de laagste, meest negatieve en 10 de hoogste, meest positieve waardering aan. Hierbij omcirkelen wat van toepassing is.

Bedankt voor jullie medewerking,
Paula van den Akker

Bijlage 1.1 geeft een voorbeeld van een ingevulde vragenlijst van M.

Bijlage 1.1 Beginmeting M

Wat zijn volgens jou cognitieve eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen?	- Flexibel en abstract denken - vlotte denkstappen maken - informatie aan elkaar koppelen - vanuit versch. perspectieven info bekijken en benaderen - non linear ontwikkeling
Hoe schaal je jouw kennis omtrent de cognitieve eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen in op de schaal van 1 tot 10? Omcirkel het getal.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Wat zijn volgens jou sociale eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen?	- moeite met vinden gezelschap - rest normaal
Hoe schaal je jouw kennis, omtrent de sociale eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen in op de schaal van 1 tot 10?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Wat zijn volgens jou emotionele eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen?	- misschien sneller van slag - rest normaal
Hoe schaal je jouw kennis, omtrent de emotionele eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen in op de schaal van 1 tot 10?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hoe schaal je jouw handelingsbekwaamheid met betrekking tot de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen op dit moment in op de schaal van 1 tot 10?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hoe zou je weten dat je een stap vooruit bent gegaan op deze laatste schaal?	- eerder herkennen - duidelijker aanbod kunnen bieden - HB-kinderen met veel enthousiasme a/h werk, veel motivatie tot het doen van het werk in de klas.

Naam:

M

onderbouw/middenbouw/bovenbouw

Bijlage 2 Evaluatievragenlijst

Een voorbeeld van een ingevulde vragenlijst van E.

Lieve collega's,

Het is ondertussen al weer enige tijd geleden dat we met Suzanne Sjoers van het APS, het vooroordelenspel gespeeld hebben. Tijdens de teamvergadering van 24 januari heb ik de eerste bevindingen van deze middag laten zien. Ik wil jullie vragen om een nieuwe vragenlijst in te vullen om een goed beeld te kunnen vormen van de huidige stand van zaken. Wat weet, wil en doe je al en hoe en/of wat zou je anders en/of beter willen? Suzanne en ik zijn natuurlijk benieuwd naar de opbrengt van de 'spel' middag. Elke vraag bestaat uit een keuzevraag met een open ruimte, graag naast de keuze **ook de toelichting** invullen. **Alle vragen hebben betrekking op (hoog)begaafdheid.** Alvast bedankt voor de moeite, met vriendelijke groet,

Paula

Vragenlijst na het spelen van het vooroordelenspel (hoog)begaafdheid

Naam: ...E

.....

...

1 Mijn *kennis* van (hoog)begaafdheid is **0** gelijk gebleven **X** toegenomen

Toelichting:

Een stukje bewustwording: zoveel vooroordelen die er zijn en maar een aantal correcte uitpraken over hb. Dit heeft me doen beseffen hoe belangrijk kennis is over de kenmerken van hoogbegaafdheid, zeker nu ik weet dat de houding van de leerkracht voor het grootste deel succes van onderwijsaanpassingen bepaald! Het heeft voor mij het begrip hoogbegaafdheid en: wat kun je dan zien bij deze kinderen vergroot.

.....
.....
.....
.....
.....

2 Mijn *waardering* t.o.v. (hoog)begaafdheid is **0** gelijk gebleven **X** toegenomen

Toelichting: Ik ben me nog meer bewust geworden dat hoogbegaafde kinderen net zo goed hulp nodig hebben als kinderen die met leerproblemen te kampen hebben, en het belang van een goede begeleiding. Ook deze kinderen zijn afhankelijk van de omgeving, wil de hoogbegaafdheid zich kunnen ontwikkelen (hoogbegaafdheid dat ben je of dat ben je niet).....

.....
.....
.....
.....

3 Mijn *handelen* ten aanzien van (hoog)begaafdheid is **X** gelijk gebleven **0** veranderd

Toelichting: de door mij gevolgde cursus begin dit schooljaar heeft al geleid tot een actievere begeleiding van hb kinderen, en een betere afstemming van mijn handelen op deze kinderen. Het heeft me ook meer hulp gegeven bij het bieden van meer en de juiste uitdaging aan deze kinderen. Het vooroordelen spel heeft het belang van een goede afstemming op deze kinderen wel extra onderstreept.....

.....
.....
.....
.....

4)Opmerkingen:

Ik heb genoten van het samen met collega's spelen van het spel! Het is erg fijn om met elkaar op een ongedwongen manier met zo'n belangrijk onderwerp bezig te zijn. Het hielp ons om weer een stukje invulling te geven aan goed onderwijs en afstemmen op onze kinderen.

1. Mijn kennis van (hoog)begaafdheid is gelijk gebleven of toegenomen.

Gelijk gebleven : 2 leerkrachten

Toelichting die hierbij gegeven wordt:

- Ervaring met plusgroep heeft me geleerd hoe kinderen redeneren en werken.
- Kennis gelijk, wel geprikkeld om weer meer te gaan doen (door middenbouwavond).

Toegenomen: 9 leerkrachten

Toelichting die hierbij gegeven wordt:

- Zie meer mogelijkheden om tegemoet te komen in hun behoeften.
- Kennis omtrent verschil hoogbegaafd en hoogintelligent.
- Door spel (praten met elkaar) blijft kennis beter hangen.
- Door spel is kennis vergroot(drie maal genoemd).
- Kennis van IQ en EQ.
- Meer inzicht in de kenmerken van (hoog)begaafden (drie maal genoemd).
- Herkenning van de anderstalige (hoog)begaafden.
- Inzicht in de rol van de leerkracht.
- Kennis is vergroot door spel, maar ook doordat Paula aanschuift bij gesprekken met de ouders.
- Zinvol om te horen hoe collega's erover denken en waarom.

2. Mijn waardering ten opzichte van (hoog)begaafdheid is gelijk gebleven of toegenomen.

Gelijk gebleven: 6 leerkrachten

Toelichting die hierbij wordt gegeven:

- Ik kwam tijdens het spel tot de conclusie dat ik nauwelijks vooroordelen had ten aanzien van hoogbegaafdheid.
- De nieuwe informatie heeft mijn waardering niet beïnvloed. Ik vond/vind het belangrijk om me erin te verdiepen en zie het als 'zorg' waar ik me als leerkracht voor in moet zetten.
- Mijn waardering was al groot, maar ik had soms te weinig kennis en tools in handen.
- Ik probeer deze kinderen in hun waarde te laten en door goed naar ze te kijken en luisteren te begrijpen wat zij nodig hebben om uitgedaagd te worden.

Toegenomen: 4 leerkrachten

- Ik begrijp nu dat zij juist uitdaging nodig hebben.
- Voorheen dacht ik wel eens wanneer gaan ze die hoogbegaafdheid nu eens gebruiken als ze zich anders gedragen dan anderen, nu probeer ik het anders te zien; wat hebben ze nodig.
- Ik herken meer hoogbegaafdheid en sta er dus meer open voor.
- Ik ben me nog meer bewust geworden dat ook zij goede begeleiding nodig hebben.

Niet beantwoord:1 leerkracht(vraag niet duidelijk)

3. Mijn handelen ten aanzien van (hoog)begaafdheid is gelijk gebleven of veranderd.

Gelijk gebleven: 3 leerkrachten

- Ik ben bewust geworden van algemene vooroordelen, maar het heeft me geen zicht gegeven op specifieke onderwijsbehoeften.
- Ik probeer wel meer, maar vind het moeilijk om de juiste tools te vinden.
- Ik heb een cursus gevolgd (compacten en verrijken) en dat heeft geleid tot een actievare begeleiding van (hoog)begaafde kinderen.

Veranderd: 8 leerkrachten

- Ik ben anders gaan handelen door de gesprekken met Paula; Paula met mij samen en Paula met de ouders. De praktische tips die hierbij gegeven worden laten mij bewuster omgaan met hoogbegaafdheid.
- Ik ga sneller op zoek naar uitdagend materiaal. Ik accepteer dat het er niet mooi hoeft uit te zien om voor het kind waarde te hebben.
- Ik kan beter onderwijsbehoeften noemen. De middenbouwavond, met de taxonomie van Bloom maakt dat ik beter verschillende soorten vragen kan stellen en ik weet beter welke materialen er zijn op het gebied van rekenen.
- Ik ben meer op zoek naar de juiste begeleiding. Ik heb nog wel veel vragen.
- Door de gesprekken met Paula en de ouders waarbij ze praktische tips geeft. Ik zoek het minder in extra materialen, maar verdieping met de bestaande materialen. Ik reageer anders op conflictsituatie. Ik werk meer samen met ouders.

4. Opmerkingen:

5 leerkrachten hebben gebruik gemaakt van de ruimte bij opmerkingen

- Zelfbeeld blijf ik moeilijk vinden
- Ik zou graag meer zicht krijgen op wat we allemaal hebben en wat ik met de kinderen kan doen die 'klaar' zijn.
- Ik vind het spel een fijne manier van kennis delen(4 maal genoemd).
- Spel zorgt ervoor dat je actief bent en er ontstonden leuke discussies.
- Spel en middenbouwavond vragen om een vervolg.

Bijlage 3 Axiale codering van de interviews

Investeren	Het effect, enthousiasme bij kinderen Tijd investeren, Investeren levert wat op. Tijd om uit te proberen Kennis wordt eigen doordat ik er iets mee doe, al doende leert men In de klas ermee bezig Loslaten, ruimer denken Leren door ervaringen Eigen worden
Met het kind	Wat past (bij dit kind, bij mij) Praten met kinderen, hoe meer, hoe makkelijker. Kinderen zijn open Relatie leerkracht en kind Kinderen betrekken bij leerdoelen Samen met het kind
Uitwisselen	In andere klassen kijken Onderling je ontwikkeling bespreken Succesverhalen Voorbeelden delen Gesprek koppelen aan praktisch handelen Gesprek, horen hoe andere erover denken, zet mij aan het denken Ervaring delen Laten zien Uitwisseling
Gezamenlijk	Geen gezamenlijk gevoel Eiland
Agenda	Algemene agenda Onderwerp (hoog)begaafdheid op de agenda Studiedag Mensen scherp houden Op bouw- en schoolniveau over nadenken Aantal malen herhalen, langs laten komen
Zorg	Zorg voor (hoog)begaafden is ook zorg Zorgprofiel bekend van iedereen Zorg HB op tweede plek Bouwoverstijgend, lijn door de hele school Kijken naar hele schoolloopbaan van het kind. Met zijn allen ervoor zorgen Langer traject Coördinerende rol Terugkoppeling naar vorige bouw, hoe het met het kind gaat
Rol coach	Tips van jou in gesprekken met ouders Terugkoppelen, vragen kunnen stellen, laten zien, weten hoe het gaat geeft vertrouwen Afwisselend aanbod, past bij verschillen van mensen Vraag kunnen stellen Bij jou te rade kunnen gaan Kennis overdragen Begeleiden van oudergesprekken (waardering van ouders) Aangeven van ondersteuningsbehoeften Materialen en matches van kinderen Tijd om leerkrachten bekwaamer te maken Adviseren Stimuleren Inspireren Meedenken Gesprek vooraf en dan zelf overnemen naar ouders Evalueren Vasthouden Blijven voeden met nieuwe materialen, artikelen
Zorgteam	Praktische zaken als versnellen/ verlengen
Attitude	Investeren in het belang van het kind Zelf lezen Optimaal Draagvlak is er, open staan en belangstelling Honger naar voorlichting Ze willen bekwaamer worden, schoolbreed,

Bijlage 3.1 Interviews

In de vier volgende interviews zijn de namen van de leerkrachten vervangen door een letter. De P is van Paula en wanneer mijn naam genoemd wordt door de leerkracht schrijf ik Paula. Wanneer het gesprek gaat over privésituaties of over specifieke ouders heb ik dit weggelaten vanwege privacybescherming. Alle schuinstaande tekst is gesproken tekst. De dikgedrukte is mijn tekst.

Interview 1 middenbouwleerkracht M

10.04.2013

Ik vertel dat ik de antwoorden van de evaluatievragenlijst gebruik als leidraad voor dit interview. Ik geef aan dat ik graag helder wil hebben wat het spel heeft toegevoegd (aan kennis, waardering en handelen), wat de middenbouwavond en wat misschien nog wel door andere zaken.

P: Wat maakt of heeft gemaakt dat je nu meer mogelijkheden ziet om kinderen tegemoet te komen in hun behoeften?

M. De kinderen die beter waren of makkelijker leren, vond ik altijd wel heel mooi, daar kon ik wel in verder in leerlijnen en dat soort dingen, maar niet in breedte. Hoe kan je nou de kennis combineren? Ik heb nu gemerkt dat, door nu een beter beeld te krijgen van dat soort kinderen die makkelijk leren, die snel grote stappen maken, hoe kan ik daar nu beter op aansluiten. Dat je ze hebt, zeg maar, dat ze er weer zin in krijgen, want op een gegeven moment in de stof is dan niet meer zoveel uitdaging. Ze komen ook niet de hindernissen tegen waarvan je wil dat ze die krijgen, zodat ze wat meer doen dan alleen maar een soort basispatroontje, een uitdaging. Dat ze ontdekken: Hé, dat kan ik nog niet, dat lukt me nog niet of dat vind ik moeilijk, dat ga ik uit de weg, maar dat weet ik eigenlijk niet. Daar weet ik nu meer van.

P: Kan je aangeven wat nou heeft gemaakt, in de avond die we hebben gehad, of in het spel, of misschien heb je zelf iets gedaan?

M: Een combinatie van dingen. De mogelijkheden die er zijn, vooral de praktische mogelijkheden. De zaken die op papier stonden, praktische zaken. Er waren verschillende niveaus daarin. Dat gaf al een ordening en binnen de niveaus ideeën hoe dat kan worden uitgewerkt in een product of een presentatie. Dat gaf me zoveel ideeën, dat ik dacht, oké, nu kan ik echt verder. Het gaf een soort ordening. Ik was er wel altijd mee bezig maar het had geen structuur, maar nu wel. Ik merk dat ik ze nu meer uitdaag en bevestig en dat ik hindernissen voor ze opwerp. Ik vind het mooi dat zij dat dan weer aangaan. Ik voel me echt meer begeleider en dat kan ook bij die kinderen. Behalve dan bij sommige emotionele dingen, dat je wel goed in de gaten moet houden. Hoe diep zit het, hoe kwetsbaar is dit kind? Anders heeft het toch wat meer hulp nodig. Ik vind het fijn om over dat soort dingen te praten. We komen er wel uit, alleen daarvoor kwamen die gesprekken daar niet toe.

P: Bij vraag 2 geef je aan dat je waardering is toegenomen en dat je begrijpt dat deze kinderen juist hulp of uitdaging nodig hebben.

M gaat daar op in met het voorbeeld van zijn eigen kind. Hij zegt dat hij merkt dat wanneer ze niet uitgedaagd worden de kinderen een flauwe beleving krijgen van de dag.

M: Ze doen alles wel en kunnen het wel, er is geen echte uitdaging, het is niet nieuw, het geeft geen gevoel van dit kan ik ook, want ze konden het eigenlijk al. Nu merk ik echt dat ze moeten gaan zoeken: Hé hoe moet dat en hoe moet ik dat aanpakken? Ik heb dat nog nooit gedaan, ik weet het eigenlijk niet. Dan merk je echt dat sommige kinderen al wat verder zijn en ze gaan een plan maken en dingen vragen. Sommigen zijn daar nog helemaal niet, dan kan je daar nu over praten, omdat je daar meer zicht op hebt.

P: Heb je het idee dat je ze daardoor ook leert leren?

M: Ja, ik ben iemand van leren leren. Het gaat me niet eens zo om de inhoud, maar om alles eromheen. Want later gebruik je dat toch weer en de inhoud verandert constant. Maar ook die kinderen hebben nu beter leren leren.

P: In een onderzoek wordt gesteld dat ervaring opdoen, werken met (hoog)begaafde kinderen, helpt in het bevorderen van een positieve(re) attitude. Is dat wat jij merkt?

M: *Ja, ik zei net al ik ben niet zo van de kennis, ik vind het sociaal emotionele heel belangrijk. Als iemand goed in zijn vel zit dan heb je er zin in, dan maakt het niet uit wat je iemand aanbiedt, want de honger en de wil is er toch al. Ik ben vooral bezig met: Wat ben je aan het doen, hoe ben je het aan het doen en waarom ben je het zo aan het doen? Heeft het effect, welk effect heeft het, heeft het het effect wat jij wilt en als dat niet zo is, en dan? Dus ik ben constant met die kinderen aan het praten: Is het wel efficiënt wat je aan het doen bent? Ik zeg: Kijk eens om je heen, zijn er kinderen die het anders doen en kun je daar iets van lenen of pikken zodat jij denk van: Hé het gaat eigenlijk makkelijker als ik het op die manier doe. Zo probeer ik de kinderen na te laten denken.*

P: Helpt de ervaring met N (zijn eigen kind)?

M: *Ik laat het eigenlijk bij de leerkrachten van de klas. bemoei me eigenlijk niet met N. In dit deel van het interview gaat M wat verder in op de thuissituatie met zijn kind.*

P: Je geeft bij vraag 3 aan dat je herkenning wat sneller laat plaatsvinden. Wat zet je daar voor in?

M: *Omdat we het programma op de computer hebben heb je het gevoel, nu heb ik een idee hoe ik naar dat soort kinderen kan kijken, dan staan de antennes al aan bij de derde groepers, toch even kijken van hoe en wat. Dan maak ik een soort scheiding van iemand kan iets heel snel, maar moet er hard voor werken of iemand kan iets snel, maar hoeft er niets voor te doen. Zo probeer ik een beetje grof te kijken en dan kijk ik naar gedrag. Hoe pakt een kind iets aan. Gaat het stapje voor stapje of gaat het via alle soorten kanten en komt het er ook? Dat deed ik eigenlijk eerst meer in groep 5 en nu ben ik in alle drie de groepen aan het kijken. Ik kijk ook met een andere blik. Ik ben er ook bewust mee bezig. Eerst was het: Oh ja dat komt er ook nog bij. Maar ja, als je het gedaan hebt merk je het effect, het enthousiasme bij die kinderen. Eerst voelt het als het komt er toch weer bij en als het dan iets meer eigen is dan is het eigenlijk juist gek is als je het niet doet. Dat is ook wat ik wil. Ik wil alle kinderen kunnen aanspreken.*

P: Wanneer ik een schaal teken van 0 tot 10 en 0 is: ik besteed geen extra zorg aan deze kinderen en 10 is: mijn zorg is optimaal, waar zou jij jezelf dan op die schaal plaatsen?

M: *Als ik het ga vergelijken met vorig jaar is het nu een 8, als ik het vergelijk met wat ik wil is het een 6 a 7. Ik heb nog wel meer dingen die ik misschien nog niet ontdekt heb, maar dat heeft met tijd te maken, maar als ik dat ga vergelijken met vorig jaar is het een wereld van verschil, dan denk ik, nou ik ben goed bezig. Ik ben nu bezig met een project en het begeleiden daarvan. Ik ben bezig met ontwikkelingsgericht logisch-denken materialen en dat vinden ze super. Ik laat de kinderen kleuters en andere kinderen bij ons in de klas helpen als een soort coaches. Maar er zijn nog wel meer dingen, maar dat heeft altijd een stukje denktijd nodig om te kijken hoe ga ik dat nu vormgeven.*

P: Als je nu op de huidige schaal zou gaan zitten en je zegt dan zit ik op 6,5 , 7 dan heb je al aardig aangegeven wat daar allemaal in zit. Als je nou nog een stap vooruit wil, een reële stap naar een 7,5 of een 8 wat zou je daar dan nog voor nodig hebben?

M: *Tijd, denktijd, ideeën van anderen, ook tijd om uit te proberen om te kijken wat werkt wel en wat niet, ook misschien informatie, lezen erover, zodat je op ideeën gebracht wordt.*

P: Tot nu toe hebben we twee dingen ondernomen, het spel en zo'n avond. Wat is voor jou nou de beste vorm om dan dat stapje te zetten om informatie te krijgen, om te delen met anderen?

M: *Ik denk toch heel veel delen met collega's van: Hoe is het gegaan? Wat voor ideeën heb jij bij die verschillende fases? Als je gaat presenteren, laat vooral ook kinderen uit andere klassen kijken daarbij. Dat ze zich op hun gemak voelen. Bijvoorbeeld een spel, daar hebben mijn kinderen niet aan gedacht. Ik heb dat ik mijn hoofd, maar ik ga ze dat niet voorkauwen. Ik wil juist dat ze zelf gaan ontdekken wat is er allemaal. Maar als ze dat kunnen zien bij een ander en denken: Oh ja dat is ook een leuke manier. En dan ook als collega's onderling moeten we het periodiek op een agenda zetten. Dat je je ontwikkelingen bespreekt, je ideeën geeft. Het is ook zorg.*

P: Schrijf je ook handelingsplannen?

M: *Ja*

P: De behoefte aan tijd heb je wel. Je hebt wel zorgtijd nodig. Die rooster je in?

M: *Ja, die rooster ik in. Als je meer dingen wil doen zal dat meer worden, maar hoe meer ervaring je krijgt hoe minder. Dat kan je 't op een gegeven moment tussendoor. Ik vind wel dat er een vast moment is dat je als kind denkt en voelt van: Hé ik ben met iets speciaals bezig, er wordt naar me geluisterd, ik kan alle vragen stellen.*

P: Als jij de gezamenlijke betrokkenheid op die schaal zou moeten zetten van 0 tot 10?

M: *Voor bouw of voor school?*

P: Probeer eerst eens voor bouw.

M: *Ik weet dat E en D daar heel erg mee bezig zijn. Van de anderen weet ik dat E daar ook mee bezig is. Van J hoor ik niet zo veel. Als ik dan van 0-10 en ik vergelijk het met vorig jaar dan vind ik dat een 7. Op schoolniveau weet ik het niet. Ik kan niet de initiatieven van andere collega's beoordelen want ik zie ze niet. Ik hoor wel van de speurtocht, en dat ze vertellen dat ze bij elkaar gezeten hebben. Ik denk ook niet dat er een gezamenlijk gevoel is, dat wel iedereen op zijn eigen eiland bezig is, maar dat het nog niet een onderdeel is van dit is onze zorg.*

P: Wat zou ik kunnen doen om te zorgen dat het wel meer gezamenlijke zorg wordt? Welke rol zou jij daarbij willen en kunnen spelen?

M: *Meestal werkt het goed als je het op een algemene agenda zet en dan eigenlijk bij een studiedag, want dan is iedereen er. Dan de rol daarvan bespreken, dat het een stukje zorg is voor alle kinderen dus ook voor die kinderen. Dat als je hier werkt dat het een onderdeel van je vak is en dat je je daarin moet verdiepen. Tegelijkertijd zou ik ook succesverhalen laten zien, anders blijft het theorie of van: Ja dit gaan we doen en dat komt er weer bij. Als je ziet wat voor effect het heeft. Desnoods zou ik zelfs kinderen opnemen en laten zien. Kinderen uit onze school hebben dit zo ervaren en als je dat dan ziet tijdens zo'n vergadering denk je: Oh dat wil ik ook! Dan sta je er al meer open voor.*

P: Zou dat jouw rol kunnen zijn? Iets moois te laten zien.

M: *Ja, de fases opnemen. Dan ga je een filmpje laten zien van: Waar ga ik het over hebben, wat voor stappen zijn er nodig? De volgende stap van: ze zitten achter de computer, waar zijn ze mee bezig. En dan krijg je al die stappen in zo'n project. Als je dat ziet dan heb je een beeld en dan hoef je niet af te vragen. Dan zie je zo zit het ongeveer ik elkaar, dit wordt er van me gevraagd, zoveel tijd gaat het me kosten en dit is wat het bij de kinderen doet. Ik denk dat het collega's enthousiast maakt en niet van: Oh dat moet ik er nog bij doen, maar van: Hé dit wil ik eigenlijk ook kunnen betekenen voor die kinderen.*

P: Je hebt dus aangegeven dat mijn rol zou moeten zijn het initiëren van een gezamenlijk studiemoment en dat we dan, zoals we het met de middenbouwavond hebben gedaan, veel van elkaar leren, door goede voorbeelden te laten zien.

M: *Je krijgt ideeën en als je ergens een beeld van hebt, geeft een soort rust denk ik. Zo werkt het bij mij. Als ik me dan nog allemaal vragen moet gaan stellen, dan word ik soms een beetje onrustig.*

P: Mooi, dank je wel.

Interview 2 onderbouwleerkracht I

19-04-2013

Ik vertel dat ik de antwoorden van met name de evaluatievragenlijst gebruik als leidraad voor dit interview. Ik geef aan dat ik graag helder wil hebben wat het spel heeft toegevoegd (aan kennis, waardering en handelen).

P: Allereerst, dank je wel dat je even tijd wilt nemen. De vragenlijst was van opzet om te kijken wat heeft het spel dat we hebben gespeeld opgeleverd. Nou blijkt al heel snel uit de antwoorden dat er meer dingen zijn die iets hebben opgeleverd dan het spel. Het is wel mooi dat dat er uit komt, maar dat verschil wil ik iets duidelijker krijgen. Wat heeft nou bij jou wat gedaan. Je hebt aangegeven dat je kennis is toegenomen en dat is voornamelijk gebeurd door de dingen die tijdens het spel zijn verteld.

I: Ja.

P: Kan je één of meerdere dingen noemen waarvan je zegt: dat vond ik echt een eye-opener of daar heb ik iets mee gedaan.

I: Nou, dat is wel grappig, want dat weet ik eigenlijk niet precies. Ik weet wel dat ik tijdens het spel spelen, en vooral tijdens de dingen die tussendoor verteld werden, dat ik veel dingen opgeschreven heb. Gewoon omdat ik iets tastbaars wilde wat ik gewoon nog een keer na kon lezen en is er niet specifiek iets, één ding geweest, maar ik denk eerder alles bij elkaar. Ik heb tijdens het spelen van het spel ook de kinderen die ik in de klas heb in mijn hoofd genomen om te kijken: hoe is dit van toepassing op dit kind?. Kan ik dat toepassen op zo'n manier? Het was al helemaal aan het ratelen in mijn hoofd, terwijl ik aan het schrijven was en aan het luisteren en aan het spelen. En tegen de tijd dat het kaartje kwam dacht ik: nu moet ik, maar daarna had ik weer adem en rust om te schrijven.

P: Hoeveel kaartjes heb je gehad, twee of drie? In het begin had je nog wel alle aandacht, maar daarna ging iedereen zich er wel mee bemoeien. Is het ook nog zo dat je naar aanleiding van de aantekeningen hebt gedacht: ik ga dat eens opzoeken of ik zou daar iets meer over willen weten?

I: Nee, maar naar aanleiding van die dag, ben ik, denk ik, wel anders gaan kijken naar deze kinderen.

P: En zijn er andere dingen geweest waarvan je zegt: dat heeft wel iets gedaan met mijn kennis? Dan heb ik het puur over kennis en nog niet over wat je bent gaan doen.

I: Ik heb er heel veel aan gehad, maar ik kan niet specifiek iets noemen op dit moment, sorry.

P: Dat geeft helemaal niet. Ik vind het eigenlijk wel duidelijk, want het is een heel compleet verhaal wat we hebben laten passeren.

I: Maar het is niet iets waarvan ik zeg: nou, dat was nou zo'n eyeopener, dat had ik nou niet verwacht. Sommige dingen waren wel heel subtiel in de kaartjes en dat kwam dan ook weer een keer terug. Dat was dan wel heel mooi, dat heeft met elkaar te maken. Grapjes onthoud je dan nog kort. Grapjes die op de kaartjes staan. Maar het is het totaalpakket, denk ik, geweest wat maakt dat je ook weer fris in je klas staat. Dat je denkt: Ja, maar nu weet ik wat je aan het doen bent. En nou had ik het idee daarvoor ook wel, maar nog heel erg bewust onbekwaam en nog wel behoefte aan meer. Het komt mondjesmaat.

P: Je waardering geef je aan is gelijk gebleven, want je vindt na het spelen van het spel dat je er niets meer of minder van waardeert.

I: Van HB? Ja, dat is ook zo. Wil je dat toegelicht?

P: Ja, wil je daar iets over...?

I: Ik vind het voor deze kinderen sowieso vaak moeilijk en niet alleen omdat ik het dan zelf lastig vind, maar je merkt aan deze kinderen dat ze het lastig vinden. En of ik nou nu meer of minder weet maakt het nog niet dat het makkelijker voor ze is.

P: De waarderingsvraag is ook in die zin gesteld; of je moeite hebt met deze groep kinderen.

I: Nee dat heb ik niet, niet op zo'n manier. Ze zitten in mijn klas, dit is hun dingetje, daar wil ik ze bij ondersteunen. En dat vind ik niet lastiger, het is meer dat ik wat handvatten nodig had, dan dat ik het lastig vind om ermee om te gaan. Soms wel lastig om in te schatten qua niveau. Waar je ze op aan kan spreken of niet. In leeftijd en denkleeftheid zit nog wel een groot verschil. Dat je denkt: oh, dat had ik misschien anders aan moeten pakken. Door de gesprekjes met deze kinderen merk ik dat, hoe meer je met ze praat, hoe makkelijker het gaat, hoe meer open ze zijn, hoe eerder ze zelf ook komen. Het gaat eigenlijk wel beter. Maar de waardering is gelijk gebleven.

P: Heel duidelijk, heel duidelijk. Je handelen, geef je aan, is gelijk gebleven op grond van de vraag die hier gesteld is. Je licht toe; ik ben wel anders gaan handelen door de kinderen die ik in de groep heb. Heb je eigenlijk net ook al een beetje aangegeven en de gesprekken met de ouders en met mij erbij en de praktische tips. Ik denk dat je bedoelt de praktische tips die in de gesprekken naar voren zijn gekomen. Kan je daar nog iets aan toelichten?

I: Het spel heeft op zich niet iets verandert aan mijn handelen. Ik heb daardoor wel meer kennis gekregen, maar ik ben wel iemand van de praktijk. Kennis wordt eigen bij mij doordat ik er iets mee doe. Al doende leert men zeggen ze wel is. Door met de kinderen aan de slag te gaan, met de tips van jou en door de gesprekken met ouders denk ik: oh ja, dan zou ik misschien dit of dat kunnen doen of het zo kunnen aanpakken want... Thuis zeggen ze soms ook wel eens meer of andere dingen en denk je: daar wil ik wat mee of daar kan ik wat mee. Ze hebben hun eigen projectje, programmaatje in de week. Er zit wel wat extra's aan vast, het vraagt wel wat extra's van mij. Maar we zijn er lekker mee bezig. En doordat ik ermee bezig ben dacht ik: ja, dit is het of dit is het niet. Dit past dus niet in zo'n klassensituatie of is niet te realiseren of het past juist helemaal niet bij mij. Dit werkt niet bij de kinderen. Dus ja, al doende leert men, past wel bij deze vraag zeg maar.

P: Ja, ja, mooi! Je geeft in je antwoord aan dat je ook wel de tips zoekt in wat ouders aangeven, wat hoor ik thuis, wat doen ze thuis. Denk je dat het ook andersom heeft gewerkt, dat we bijvoorbeeld in een gesprek hebben aangegeven, nou we kiezen, we gaan dit aanpakken en op school doen we dat op deze manier, dat dat ook door ouders wordt opgepakt?

I: Ja, ik heb met één van de ouders, na een bepaalde periode, één van de onderwerpen aangepakt, door gesprekken te voeren over wat is er gebeurd hoe is het gegaan. Met één van de ouders een soort evaluatiegesprek gehad, die andere volgt na de vakantie. Zij hebben ook aangegeven dat ze er thuis proberen mee bezig te zijn. Maar ik heb het gevoel, maar dat is meer mijn gevoel. Ze hebben het niet uitgesproken, dat het misschien wel minder bewust is dan hoe wij het op school aanpakken. Ik ben me er echt bewust van. Soms zet ik het zelfs op mijn dagplanning, dat ik er aan denk en dat ik het doe en dat ik er ook iets over opschrijf. Dat vind ik belangrijk zeg maar. Ouders hebben aan de andere kant wel weer aangegeven dat zij thuis merken dat hun kind beter handelbaar is.

P: Dus die samenwerking werpt wel zijn vruchten af.

In dit gedeelte van het interview gaat I nog wat verder in op de verschillen in de relaties tussen de ouders en leerkracht.

P: Goed dat je het in je dagplanning schrijft.

I: Het is soms wel lastig om gesprekjes met kinderen, weer uit te schrijven in het MKVS. Het blijft een beetje algemeen.

P: Ja, het feit dat je het gedaan hebt zou al voldoende kunnen zijn en misschien heel kernachtig.

I: Ja weet je, ik heb een duobaan dus daarom vind ik het belangrijk.

We wijden even uit over de signaleringen die zijn blijven liggen door de drukte van verslagen en gesprekken met de ouders. Alles staat wel op papier, maar moet nog in de computer ingevoerd worden.

P: Wanneer ik een schaal zou maken van 0 tot 10 en 0 staat voor: ik besteed geen enkele zorg aan HB-kinderen, en 10 staat voor: het is optimaal. Waar zou je jezelf op dit moment zetten?

I: Nou dat verschilt bij deze twee kinderen. Kan dat ook?

P: Ja dat mag ook.

I: Voor mezelf denk ik gemiddeld een 7 ofzo. Ik heb het gevoel dat ik heel veel geïnvesteerd heb dit jaar. Maar bij het ene kind, dat veel meer nodig had en veel meer sturing en begeleiding nodig had van mijn kant. Het

andere kind pakt het zelf op en is daarin wat rustiger en kan ook nog een beetje zelf zijn weg vinden. Dus bij de een heb ik het gevoel dat het een 9 is en bij de ander gewoon een 6 of een 7.

P: Wil je daarmee zeggen dat hoe meer je ermee doet, des te hoger is je waardering van de zorg, want het kan ook zijn dat het kind waarbij het allemaal vanzelf gaat, je minder hoeft te doen, maar dat jou zorg er nog steeds wel is.

I: Op zo'n manier.

P: Het gaat niet om hoeveel tijd je investeert, maar hoe zitten ze in mijn beeld.

I: Ja, maar zij zitten wel heel erg op mijn netvlies. En misschien is dat, omdat ik dit jaar daarover geleerd heb. Ja, weet je dat het meer op de voorgrond ligt, dat zou kunnen. Ik kan me niet herinneren van vorig jaar dat ik er op deze manier mee aan de slag was. Terwijl ik toen ook HB-kinderen in de klas had en ook aandacht daaraan heb besteed. Maar nu toch echt anders.

P: Ik hoor eigenlijk gewoon een dikke voldoende, toch? Als je nog een stap zou willen maken, wat zou je dan nog nodig hebben om dat te kunnen doen?

I: Ik denk dat het bij mij werkt om ervaring op te doen. Dus een klein beetje lezen, een klein handvatje van: goh, kijk eens in die doos of probeer dat eens uit met deze kinderen. Dat werkt en helpt mij ook om een beetje zelfvertrouwen te krijgen. En leren schaken, dat is ook wel handig. Ik denk dat het dat is; een beetje van het een en een beetje van het ander om meer zelfvertrouwen daarin te krijgen. Ik merk dat ik nu iedere keer weer terugkoppel naar jou. Ik wil je ook graag laten weten hoe het gaat, en of er gesprekken zijn geweest. Aan de andere kant merk ik dat ik het ook wel doe om even een terugkoppeling te krijgen van dat het lukt of het gaat goed of misschien kan je het zo of zo anders aanpakken of beter. Dat dat mij dan helpt, zeg maar. En wat ik lastig vond is in de duobaan. Dat je dingen afsprekt en dat niet gebeurt. Ik heb een bepaald beeld van zo moet het gaan, dat heb ik geregeld en dat het toch niet helemaal zo lukt. Ik heb het andersom ook, maar dat is dan toch de duobaan, dat er dan toch bovenop moet blijven zitten, ik weet het niet.

We wijden even uit over de duobaan.

P: Als je zo'n schaal zou moeten invullen van 0 tot 10 over de betrokkenheid van de onderbouw naar zorg voor begaafde kinderen, dus de betrokkenheid voor deze doelgroep.

I: Dan denk ik dat ik ergens op het midden uit zou komen, omdat ik heel erg merk dat het leerkracht afhankelijk is.

P: Heb je het gevoel dat je er kijk op hebt hoe het in jouw onderbouw, bij jouw onderbouwcollega's gaat?

I: Ik weet niet van iedereen, maar een aantal wel. Ik weet dat een aantal er heel serieus mee bezig zijn en dat je ook tips kan uitwisselen en een ander zegt: hmm..., waarom moet dat nu al? Is het nodig? Kan het ook zonder protocol? Ze kunnen het wel doen, maar dan zonder de hele papierwinkel erachter.

P: Wat zou je daar op antwoorden?

I: Nou daarin begrijp ik het wel. Het is een grote tijdsinvestering. Aan de andere kant, dat zou ik dan antwoorden; dat je daarmee wel dingen helder krijgt en dat je ook een mooie ingang hebt om met ouders in gesprek te gaan. Dus het levert je ook wat op, die tijdsinvesteringen. Zeker als je het al eerder gedaan hebt gaat het makkelijker. Maar ik snap het ook wel. Je bent heel erg aan het kijken naar: wat heeft dit kind nodig? Maar dat doe je niet alleen bij die kinderen, ook bij de andere kinderen. Dus denk je: oké, jij hebt uitdaging nodig, jij hebt nodig dat ik met jou in gesprek ga over of je heel perfect dingen moet doen, hoe je vrienden maakt, wat je rol daarin is.

P: Het protocol heeft je in die zin wel wat opgeleverd?

I: Ja, maar vooral de tweede stap. De eerste screening heb je eigenlijk al in je hoofd nog voordat je dat gaat invullen. Dan ga je starten met een of twee kinderen die je opvallen. Maar ik weet ook dat we een kind uit deze klas niet hebben gedaan waarvan we, mijn duo en ik, allebei anders denken. Ik zie daarin veel meer dan dat zij aangeeft.

I gaat hier nog even op door.

P: Zou het wat zijn om daar nog eens met elkaar over te praten? Wanneer nou wel en wanneer niet? Wat levert het je op? Wat kost het je?

I: Dat zou mooi zijn.

P: Dus je zegt: “Ik zie in de onderbouw deels wel deels niet. Helemaal zicht heb ik niet, maar ik hoor natuurlijk wel, we praten erover.” Heb jij een idee hoe dat is met het hele team? Dus niet alleen onderbouw, maar ook midden- en bovenbouw?

I: Oh, dat zou ik niet zomaar weten. Met die studiedag merk je wel: Ik zou zo maar kunnen zeggen dat het zo in het hele team is, dat de ene wel en de ander niet.

P: Zou jij een tip hebben, naar mij, wat ik zou kunnen doen om die betrokkenheid van het hele team te vergroten?

I: Ik denk wat je nu doet, dat dat zeker helpt.

P: En wat doe ik?

I: Wat jij doet is bijvoorbeeld dat spel spelen, maar ook weer terugkoppelen, daar ga ik helemaal van uit. Wat doe jij? Je zet het iedere keer op de agenda, op een studiedag, op een vergadering. Dan ben jij bezig met mensen scherp houden of alert. Denk er eens aan.

P: Wat is nou de beste manier? Jij hebt het spel met mij gespeeld, presentatie in het team bijgewoond, jij hebt met mij voorbeeldgesprekken gevolgd en geparticipeerd in die gesprekken met ouders. Is er iets waarvan je zegt: nou, dat heeft mij het meest geholpen of daar zou je meer van moeten doen of zeg je ...?

I: Ik denk juist, omdat er zoveel verschillende mensen in de school rondlopen, dat het fijn is dat het zo afwisselend is. Ik merk voor mezelf dat ik uit alle dingen die voor mij belangrijk zijn heb geplukt. Dat is bij mij in mijn rugzak gegaan. Zo zal het bij anderen ook gaan. Of mij nou het spelen van zo'n spel aanspreekt of een presentatie. Ik heb veel gehad aan de gesprekken, maar dat is voor mij persoonlijk. Nog niet eens alleen de voorbeeldgesprekken, maar ook in gesprek zijn met jou. Echt mijn vraag kunnen stellen die ik op dat moment heb, dat heeft mij geholpen, want daarmee kon ik verder. Loop ik ergens tegen aan en denk ik: En nu? Dan kom ik bij jou en zeg je misschien: Zo. Dan kan ik weer verder. Dat is voor mij persoonlijk, maar dat je het iedere keer op de kaart zet of de agenda zet, het daardoor een onderwerp blijft wat voorin zit zeg maar. Ik denk dat dat helpt en dat het iedere keer wat anders is, maakt dat het verschillende mensen zal aanspreken.

P: Welke rol zou jij daarin kunnen spelen, in het bevorderen van die betrokkenheid?

I: Ik zou bij mij in de onderbouw, maar dan vind ik wel dat iedereen er moet zijn en zou het dus een avondvergadering moeten zijn, dat het een onderwerp kan zijn waarmee we iets gaan doen. Nou zijn we in de onderbouw vooral praktisch gericht, dat ligt aan de mensen. Ik denk dat het gesprek over of het zin heeft of niet, dus wat het oplevert om die tijd erin te investeren. Dat dat een mooi gesprek is en dat je daaraan iets praktisch kan koppelen. En als daarin een voorbeeld komt van: dit hebben we gedaan. Zo zijn er natuurlijk meerdere collega's die zeggen: ik heb ook een praktisch voorbeeld bij dit kind. Omdat de kinderen dan zo verschillend zijn.

We sluiten het gesprek af.

Interview 3 bovenbouwleerkracht E

24-04-2013

P: Nou E dank je wel dat je even mee wilt doen met dit vraaggesprek. Ik heb jouw vragenlijst er even bij gepakt en naar aanleiding van die antwoorden stel ik je een paar vragen. Je geeft aan dat je kennis is toegenomen door de dingen die je hebt gehoord tijdens het spel wat we gespeeld hebben.

E: Ja, klopt

P: Daarnaast geef je aan dat je het waardevol vindt om te horen hoe andere collega's erover denken. Wat maakt dat je dat zo waardevol vindt?

E: Het gesprek erover vond ik heel fijn, ook daar heb ik informatie uit gehaald, maar het is vaak zo dat wat anderen zeggen mij weer aan het denken zet. Daarom vind ik het fijn dat ik een ander hoor en daarbij denk: oh dat vind ik juist niet of oh ja zo zou het voor mij ook wel kunnen werken of kunnen zijn. En aan het spel vond ik het ook fijn dat er gewoon ook echt feitjes op tafel kwamen.

P: Kan je een verrassend feit noemen?

E: Nou niet in de zin verrassend van, ik had wel een klein beetje verwacht dat je als leerkracht belangrijk bent, maar dat dat zo'n hoog percentage is. Dat je eigenlijk in jouw handelen en jouw zijn wel heel belangrijk bent voor een kind. Dat ben je voor alle kinderen, maar hier is dat wel net iets meer denk ik. En toen dacht ik: ja, dan is de relatie tussen leerkracht kind wel heel belangrijk. Daar moet je ook extra tijd en energie in steken.

P: Dat kwam ook al mooi uit het kleine onderzoek dat je gedaan had met jouw kinderen.

E: Ja dat vond ik wel heel mooi, die gaven dat als zo waardevol aan. Zo belangrijk dat letterlijk werd gezegd (door de kinderen): Dat jij ons ziet en dat we er over praten en mogen meedenken.

P: Dat ze eerlijk kunnen zijn naar jou en wel rekening houden met je gevoelens. Dat vond ik ook heel bijzonder, mooi.

E: Dat is iets wat mij heel bewust heeft gemaakt, van ja je moet daar echt ook heel veel in investeren, want dat is zo onwijs belangrijk voor die kinderen voor nu, maar ook voor wat ze mee nemen naar een andere school en eigenlijk heel simpel de rest van hun leven natuurlijk.

P: Je geeft aan dat je waardering gelijk is gebleven. "De informatie heeft de waardering niet beïnvloed en ik zag het al als zorg en zie het nog steeds als zorg. Daarin heeft dit niks veranderd."

E: Nee, de informatie die ik gekregen heb en de gesprekken zijn heel waardevol, maar maken het stukje (hoog)begaafden niet belangrijker of anders. Het had bij mij al de aandacht en dat ik er meer over leer is alleen maar fijn.

P: Hoe komt het dat het al jouw aandacht had?

E: Omdat ik er in de klas al mee te maken had, omdat ik merkte dat ik daarover al heel veel vragen had en daar ook al bij jou te rade ben gegaan. Dan ga je er wel over denken, over lezen, mee bezig zijn. Je merkt wat zo'n tijdsinvestering bij een kind kan doen. En ik heb eigenlijk ondervonden hoe belangrijk het is.

P: Dus ervaring met een of meer van deze kinderen in je eigen groep heeft iets gedaan met je waardering. Klopt dat als ik dat zo zeg?

E: Ja.

P: Jij geeft ook aan dat jouw handelen is veranderd. In welke zin is jouw handelen veranderd?

E: Ik heb het in het begin, en dan bedoel ik echt het begin dat ik hier in de klas ging werken dus 3 jaar geleden, het zo onwijs moeilijk gevonden om het een soort los te laten. Dat het mijn beperking is dat ik zo graag een compleet pakketje aan alle kinderen aan wil bieden. Ook aan de kinderen waar het vaak helemaal niet past. En daar heb ik dat zelf gewoon echt moeten leren: dat loslaten, ruimer denken, ja meer samen met

de kinderen. Verder denk ik ook dat mijn handelen naar anderen beïnvloed is, maar ook zeker ook voor de kinderen die hoogbegaafd zijn, omdat het zo gewoon niet werkt en dat is iets wat bij mij veranderd is en denk ik nog steeds gaande is. En hoe meer informatie ik hierover krijg en hoe meer ervaring ik heb met die kinderen, want er zijn hier een aantal in de klas, maar wel weer allemaal anders. Dus je bent elke keer op een andere manier bij de kinderen aan het aansluiten en dan kom je toch steeds weer tot nieuwe ontdekkingen.

P: Wat heeft het spel voor jouw handelen opgeleverd denk je?

E: Dat vind ik moeilijk om te beantwoorden.

P: Je stelt hier in je antwoord, 1,2,3..4 vragen. Verdiepen/verbreden. Meer/minder. Individueel/groepje. "Ik wil meer weten. Ik zou graag meer inzicht hebben. Wat doe ik als ze klaar zijn?"

E: Ja ik heb er veel vragen over.

P: Vragen stellen is ook handelen.

E: Nou ja, als ik jou dan hoor zeggen: "groep of individueel", dan denk ik: oh ja, omdat we het toen gehad hebben over die klassen. Je moet die kinderen dan niet isoleren. Ik merk wel dat ze het fijn vinden om samen iets te doen. Andere kinderen geven juist weer aan dat alleen ook fijn is. Ga je ze aan elkaar koppelen, ga je ze samen dingen laten doen? Kun je dat nog groepsoverstijgend doen, zoals wij dat nu bij onze twee groepen nu een beetje proberen? Dat zijn wel dingen waarvan ik denk: daar wil ik ook graag op bouw of op school niveau over nadenken. Ze moeten dus, vind ik, individueel in de klas aan de slag kunnen, daar moet wat voor zijn. Ik merk dat ze het ook heel fijn vinden als ze met elkaar iets aan kunnen pakken.

P: Wat we nu doen, toevallig onze twee groepen koppelen. Dat wordt door jou natuurlijk ook gevoed en gestimuleerd. Kan je aangeven wat de kinderen daarop teruggeven?

E: Het is denk ik geboren uit een soort gebrek in de eigen groep, dat ik verder ben gaan kijken binnen de muren van de school. Dan is het toch wel uit de kinderen zelf gekomen, welk idee ze daar dan over hadden en met wie ze graag samen wilden werken en wat ze graag wilden doen. Daar ben ik weer aangehaakt om dat ook te gaan regelen, om te overleggen, om te zorgen dat het ook kon. Dus ja het is wel iets, je legt alles open denk ik. Je biedt mogelijkheden aan, waar ze dan wel weer zelf uit kunnen kiezen. De belangrijke vragen die je aan ze stelt zijn: Waar kun je het dan wel vinden? Hoe kan ik je dan helpen? Dat maakt dat ze zelf ook ruimer na gaan denken.

P: Wanneer jij jouw zorg op een schaal van 0 tot 10 zou moeten zetten; 0 betekent ik zie (hoog)begaafden eigenlijk helemaal niet als zorg en 10 is ik besteed optimale zorg aan (hoog)begaafden, waar zit je dan momenteel op deze lijn?

E: Waar ik zit is richting de 7, wel over de helft, maar ik wil naar de 10 toe. Ik wil het zo optimaal mogelijk krijgen, maar ik mis daar nog kennis, ervaring en handvatten voor. Maar ik merk wel dat ik naar die 10 aan het klimmen ben. Dat is ook wel wat ik belangrijk vind.

P: Als je nou een klein stapje zou maken, wat zou je daar voor nodig hebben? Of is het die combinatie van kennis, ervaring en handvatten.

E: Ja, dat denk ik wel, maar waar ik nu op dit moment het meeste tegenaan loop is materialen voor de achtste groepers. Nog wat leuke uitdagingen voor al die dingen die we al gedaan en geprobeerd hebben. Ik ben de kinderen nu zelf aan het laten nadenken over een project. Daar zijn ze wel heel enthousiast over, maar ik wil ze graag daarin verder helpen. Ik merk als ik teveel richting stof van de middelbare school ga en dat ze dan een beetje gaan remmen, omdat ze dan het idee hebben dat ze nu al dingen doen die ze dan straks ook weer op de middelbare school moeten gaan doen.

P: Ik kom zo nog even op deze opmerking terug. Als je de schaal zou moeten tekenen voor de bouw, de bovenbouw. Hoe denk je dat we het doen als bouw?

E: Dat vind ik wel lastig om te beantwoorden, omdat ik niet bij anderen in de klas kan kijken, maar ik denk dan wat een cijfer voor de bouw hoog of laag maakt, is hoe je samenwerkt als bouw. En ik vind dat dat eigenlijk nog te weinig gebeurt. Ik denk wel dat het leeft, dat denk ik wel. Ik denk dat ieder op zijn eigen manier er wel mee bezig is, maar als samenwerkingsorgaan denk ik dat het te weinig is. Dus dan neig ik eerder naar een 5 of zo ergens halverwege, want ik vind dat iedereen teveel op zijn eigen eilandje bezig is.

P: Wat hebben wij dan nodig om in die bouw een stap te zetten? Wat zou mijn rol daarin kunnen zijn? Wat zou je graag zien en wat zou je eigen rol daarin kunnen zijn? Als je daar een rol in zou willen hebben.

E: Sowieso denk ik dat een stukje voorlichting naar de collega's helpt. Dus dat stukje kennis, om zorg in beeld te hebben. In welke klas is nou wat qua zorgleerlingen? Ik denk dat dat een breed iets is waar hoogbegaafdheid dan een stukje van is. En misschien ook wel hele simpele voorbeelden van hoe het kan, hoe eenvoudig het eigenlijk, zoals het bij onze twee groepen nu gebeurt. Hoe eenvoudig je hierin samen kan werken.

P: Dus ervaringen delen, kennis overdracht en een beeld vormen over welke kinderen gaat het en daarbij zou ik dan ook kunnen aangeven in welk cluster zit dan de meeste zorg. De laatste vraag is dan naar het team, het hele team. De vraag heeft betrekking op de betrokkenheid van het team. Als je zou moeten inschalen van 0 tot 10, hoe de gezamenlijke betrokkenheid is, dus als heel team, met betrekking tot passend onderwijs aan (hoog)begaafden.

E: En dan gaat het dus om de betrokkenheid, niet nog zozeer om het handelend..?

P: Nee, betrokkenheid in de zin van; we willen meer weten, we willen waarderen, we willen de zorg erkennen, de wil om te handelen of nog beter te handelen.

E: Ik denk dat die wel goed aanwezig is, omdat ik wel zie als er iets over verteld wordt, wanneer we dan bijvoorbeeld zo'n spel doen, dat iedereen zich dan wel heel betrokken toont. Ik vraag me wel een beetje af hoe belangrijke plek het inneemt binnen de zorg. Ik vind dat lastig inschatten. Daarom zou ik dan rond een 6 of 7 zitten. Niet omdat ze er niets mee willen doen, maar hoe belangrijk is het als je het naast al het andere zet. Ik vind het moeilijk om die vraag te beantwoorden, maar ik heb het idee dat het dan weleens op het tweede plekje komt te staan.

P: Kan je aangeven waar dat idee vandaan komt?

E: Ik denk dat dat een gevoel is, de opmerkingen in de wandelgangen over tijd om zorg uit te voeren. Ik vind in gesprekken tussen onze collega's in de wandelgangen en in de teamkamer meer gaan over de zorg aan "de onderkant" als ik het zo mag noemen dan de zorg voor (hoog)begaafde kinderen. Eigenlijk denk ik, doordat we eigenlijk ook al zeggen in de bouw, hier zoeken we elkaar nog weinig voor op. Hier moet je het ook juist met elkaar over hebben. Eigenlijk zouden we het van elkaar moeten weten in plaats van dat we het moeten uitzoeken. Dat geeft denk ik wel aan in welke mate we het er met elkaar over hebben en hoe belangrijk we het met elkaar vinden.

P: Kan je aangeven welke rol ik daarin zou kunnen spelen, als het om het team gaat en welke rol jij daarin zou kunnen spelen?

E: Ik denk dat het in het team ook nog een stukje kennis overdragen is. Ik denk ook ervaring delen. En dan beantwoord ik denk ik gelijk wat mijn rol is, want daarin denk ik wel dat ik dan kan vertellen: hoe doe je dat dan in de klas? en hoe werkt dat dan voor jou? en wat zie je gebeuren? en welke doe je of doe je juist niet?.

P: Wat zou dan het verschil zijn in opbrengst, of je het in de bouw houdt of voor het hele team?

E: Ik denk dat het belangrijk is dat er een soort lijn door de school heen is. En ik denk dat die juist met deze zorg bouwoverstijgend heel waardevol is. Om juist ook kinderen uit de middenbouw in de bovenbouw te laten zijn of vanuit de onderbouw. Dan is het wel belangrijk dat je het als collega's daar over hebt en hoe wil je dat doen. Onderwerp als versnellen hoort daar ook bij. Dat kan je niet in je bouw. Dan wordt het weer een eilandje, misschien een iets grotere, dat wij met z'n vieren bij elkaar gaan maar het blijft dan een eilandje. Dus wat dat betreft denk ik dat het heel waardevol is om daar met het team iets mee te doen.... Denk ik.

Interview 4 intern begeleiders (IB-ers): J, C en A

22-04-2013

J is intern begeleider van de onderbouw
C is intern begeleider van de middenbouw
A is intern begeleider van de bovenbouw

P: De bedoeling van het gesprek is te kijken wat hebben de acties die ik tot nu toe gedaan heb opgeleverd. Ik maak duidelijk dat ik de evaluatievragenlijst als uitgangspunt had voor de andere interviews, maar dat dat in dit gesprek wat lastig is, omdat maar 1 van de 3 (C) de vragenlijst heeft ingevuld. Ik stel de vragen even aan jou C en dan kunnen jullie voor jezelf misschien wel kijken: "wat zou ik voor mijn bouw daarop voor antwoord kunnen geven." Dus ik benader jullie nu als IB-ers.

Jij geeft aan: "mijn kennis is toegenomen, ik weet meer te zeggen over kenmerken en over onderwijsbehoeften en ik ken meer materialen." Heb je het idee dat dat ook voor jouw bouw zo is?

C: Ja, dat denk ik wel. Ik zie ook dat leerkrachten eerder zelf ook met HB-kenmerken komen. Er is ook best wel honger naar nieuwe materialen, er wordt ook uitgewisseld. Zeker na die avond die we hebben gehad. Er is nog veel meer, maar er worden kleine stappen gezet.

P: Wordt er van elkaar geleerd?

C: Ja, zeker na die avond zie ik nu dat dáár werkstukken worden gemaakt. M is bezig met computergame. Alleen het terugkoppelen van opnieuw zo'n soort avond, dat moet echt wel geregeld worden, anders wordt het vergeten. Ieder gaat weer zijn eigen weg en ik denk dat ik als IB-er of jij als HB-er (of met elkaar), dat we het nog een keer terug moeten koppelen. Waar staan we nu en wat gaan we de komende periode doen? Het is gewoon een langer traject wat niet in één keer helemaal af is natuurlijk.

P: Kom ik zo nog even op terug. J?

J: Ik moet zeggen dat ik er voor de onderbouw wat minder zicht op heb. Omdat ik ook niet bij het spel aanwezig geweest ben, dat is wel jammer. Ik zie wel dat de collega's het heel fijn vinden, de manier waarop je ons hebt begeleid met de oudergesprekken, met het aangeven van de ondersteuningsbehoeften van de kinderen. Dat daar steeds meer kennis van is in de onderbouw. Ook dat er naar materialen gevraagd wordt en dat er inderdaad in het kamertje gekeken wordt. Dus in die zin is er ook in de onderbouw wel een verandering merkbaar. Misschien minder concreet als in de middenbouw, omdat daar niet zo'n specifieke avond is geweest, maar ik denk als we kijken over de afgelopen 2 jaar, zeg maar, dat er echt wel een verandering is geweest in een stuk bewustwording. Breder leren kijken naar de kenmerken, ook de minder voor de handliggende kenmerken dat die ook meer naar boven komen.

P: Wat ik terug krijg zijn eigenlijk 3 dingen: het spel dat we gespeeld hebben, de avond die we hebben gehad en in de onderbouw voornamelijk de gesprekken die we hebben gevoerd met mij erbij.

J: Ja klopt.

P: Ik noem het steeds maar voorbeeldgesprek, dat je daarin kan afkijken en tips hoort en behoeften van de kinderen genoemd krijgt.

J: Ja en ook door ouders wordt dat heel erg gewaardeerd.

P: Nou, dat is fijn om te horen.

J: Ja, dat geven ouders wel aan, dat het fijne gesprekken zijn, dat het eyeopeners zijn.

J gaat hier nog even door op een specifiek voorbeeld van een jongetje uit haar klas.

P: En jij A, voor de bovenbouw, heb jij een idee, dat wat er voornamelijk dit jaar gebeurd is, iets heeft opgeleverd?

A: Ja, ik zie wel verschillen bij de groepen als we het over de hele bovenbouw hebben. Verschil van kennis op het gebied van de groepen, dus van de leerkrachten. Draagvlak is er wel, de belangstelling en openstaan. Dat is wel toegenomen. Dus honger naar voorlichting, dat merk ik heel erg. Wat iedereen fijn vond is het stukje ondersteuning en begeleiding van jou. Materialen en het matchen van kinderen. Verder hebben we op het HB-vlak, het protocol in de bovenbouw nog niet ingevoerd, dus die ervaring hebben zij wat minder, maar van hoe kunnen wij die kinderen ondersteunen, daar staan ze heel erg voor open. Dus in die zin zie ik echt wel ontwikkeling.

P: Dan heb jij het over toename van de waardering. Daar willen we ons voor inzetten en van weten.

A: Ja zeker en ook van; ze willen daar echt bekwamer in worden. Dat gevoel krijg ik echt van iedereen.

C: Ik denk dat dat echt schoolbreed is, dat is denk ik echt wat er gebeurd is het afgelopen jaar.

P: Jij zegt C voor jezelf; mijn waardering is niet veranderd, want ik was er al heel erg mee bezig.

C: Ja het is niet te zien, maar wel in mijn hoofd ja.

P: Als je dat naar de middenbouw doortrekt hoor ik je zeggen dat de waardering in de hele bouw gewoon is toegenomen.

C: Wat ik zeg, we hebben het er met elkaar over: "Hoe doe jij dat dan met dit kind? Hoe doe je dat met rekenen?" Het is niet meer: Wat zal ik met dit kind gaan doen?, maar meer de hele schoolloopbaan waar we met zijn allen voor zorgen. Bijvoorbeeld het doorrekenen in WIG(Wereld In Getallen), dat is maar een heel praktisch iets, maar dat is nu wel dat we met elkaar doorkrijgen. Het is wel leuk voor dat ene jaar in de middenbouw, maar we hebben met zijn allen er voor te zorgen dat het kind tot en met groep acht goed aanbod krijgt. Dus het is zorg, net zoals de kinderen die het niet halen, uitstroomprofiel. Een uitstroomprofiel voor HB-kinderen. Hoe gaan we ons aanbod aanbieden? Niet alleen dat ene jaar in de middenbouw, maar meer van: Hoe wordt het langere traject? Dat begint nu meer te komen. Ook al is het nog een hele puzzel, zeker met die hele slimmerds.

P: Dan kom ik eigenlijk op de vraag die jullie als IB'er het beste kunnen beantwoorden. Ik wil ze jullie alle drie apart even stellen. Als ik een schaal zou hebben van 0 tot 10 en 0 is: we besteden als bouw geen extra zorg aan HB, we zien het niet als zorg en 10 is: het is optimaal. Waar vind jij dan dat je met je bouw staat? Als je het een cijfer zou moeten geven, voor dit moment.

A: Als we het zien als zorg dan zijn we eigenlijk bij het draagvlak 8, 9. Dat vind ik echt. Het uitvoeren dat vind ik nog een vijf. Daar is nog wel heel erg verschil. Vanwege tijd maar ook kennis.

P: Dan stel ik jou gelijk de vervolgvraag. Als we van die 5 een 6 of een 7 willen, dan hoor ik je zeggen: "Nou kennis is alvast iets wat daartoe bij zou kunnen dragen." Wat nog meer?

A: Tijd en materialen om het beter voor te bereiden.

P: En welke rol zie je daar voor mij in en welke rol zou je daar voor jezelf in zien?

A: Als we het over kennis en tijd hebben dan denk ik aan leerkrachten om die het zelf te gaan laten doen. Jouw rol zou ik dan zien om met extra tijd de leerkrachten bekwamer te maken.

P: Door?

A: Door adviezen, voorbeelden te geven. Een adviserende, stimulerende rol. Dat is mijn ideale plaatje.

Ik richt me tot C

P: Voor jou is het iets anders, doordat we een interventie gepleegd hebben. Hoe zou jij op de schaal zorg nu plaatsen?

C: Qua draagvlak hoog. Ik denk een 7 a 7,5 als ik alle vier de groepen neem. Met alle kinderen gebeurt wel iets.

P: Je geeft aan: "de middag en de avond vond ik allebei waardevol." Als je mij een advies zou willen geven, zo van: nou dat zou je nog vaker moeten doen of meer moeten doen, want dat heeft het meest opgeleverd. Wat zou dat zijn? Of welke rol zou je mij willen toedichten?

C: Ik denk wat jou heel erg past en wat we heel erg nodig hebben, is een inspiratierol. Dus dingen laten zien, of dit of dat. Qua kennis zit het wel redelijk oké denk ik nu. Maar het is meer van: wat dan precies en hoe doe ik dat dan? Natuurlijk is er niet één voorbeeld van hoe het moet, maar inspiratie en voorbeeld, dat is toch fijn als mensen dat ergens kunnen halen. Inspiratiebron, een meedenk- iemand, die rol.

P: En voor jou?

C: Ik denk naast die inspiratiebron, praktische dingen. Hoe verlengen, versnellen, dat blijf ik per kind moeilijk vinden die keuzes maken.

P: Hoe vind jij jouw rol veranderd in de gesprekken met ouders?

C: Ik merk dat ik voorheen eerst wat meer naar jouw schoof. Ik probeer nu eerst in gesprek met jou te gaan voor het gesprek in te gaan. Dat is nu een paar keer gebeurd en dat bevalt me heel goed. Dus ik probeer jouw kennis meer bij mij te leggen, een soort van overnemen. En daar is gewoon tijd voor nodig en meer gesprekken. Ook om het ouders goed uit te kunnen leggen.

P: Ook dat is niet altijd even eenvoudig, daar is niet één recept voor.

C gaat hierbij nog in op de problematiek van het HBprotocol bij kinderen met autistische kenmerken en begaafdheidskenmerken. In hoeverre is het protocol voldoende? Wat als belangrijk hierbij naar voren komt is, dat ieder kind anders is en dat het belangrijk is dat je de kenmerken en de behoeften van het (hoog)begaafde kind (her)kent en daarop aansluit.

Ik richt me tot de onderbouwcollega.

P: Nog even naar de onderbouw. Voor jou dezelfde vraag, als je het op de schaal zou zetten?

J: Ik zit een beetje te wikken. Toch wel zeker een 7, misschien zelfs wel een 8, maar misschien ben ik dan te positief. Ik heb wel het gevoel dat er heel veel gebeurt nu in de onderbouw. Vooral ook de uitwisseling tussen onderbouw en middenbouw, onderbouw en bovenbouw. Kinderen die samen schaken. Er worden heel veel materialen de groepen ingehaald. Daaruit leid ik wel af dat er meer kennis is onder de leerkrachten en dat ze ook weten hoe ze dat kunnen inzetten. Ik denk dat er voor kinderen nu meer aansluiting is dan een paar jaar geleden en dat het vroegtijdig onderkend wordt. Dat is een hele grote winst, dankzij het HB-protocol onder andere.

P: Zijn er nog adviezen? Wat zou je voor mij nog weggelegd zien in de toekomst? En wat voor jezelf als IB-er?

J: Voor mezelf als IB-er, denk ik wat A al zei en C, dat we zelf ook bekwamer worden in het voeren van goede gesprekken met ouders en ouders ondersteunen. Dus dan zou ik het fijn vinden om mee te kijken met jou hoe je die gesprekken voert, wat goede vragen zijn om te stellen. En toch ook wel de rol om ons te blijven prikkelen inderdaad, als er nieuwe materialen zijn, een leuk artikel af en toe eens. Nou dat het gewoon wel gevoed blijft worden. En misschien ook de coördinerende rol met eventueel het zoeken van goede tutor leerlingen voor de onderbouw.

We gaan met elkaar, door elkaar, even in op dit tutor idee. Bouwoverstijgend, HB-ers onder elkaar. We kunnen als IB-ers hierbij van elkaars kennis gebruik maken. Hier valt nog winst te behalen is de conclusie van dit deel van het interview.

P: Nog één vraag. Misschien is het leuk om gewoon met elkaar te beantwoorden. Als we gaan kijken naar het hele team, hoe krijgen we de gezamenlijke betrokkenheid op een hoger plan? Als je deze ook zou schalen, hoe zie je hem dan en hoe zouden we hem nog hoger kunnen krijgen?

C: Nou, wat we denk ik nog niet doen en waar wel een kans ligt is om met de onderbouwleerkrachten in gesprek te gaan hoe het nou met die kinderen gaat, waar ze tegenaan lopen en ook van midden naar boven. Dat hebben we sowieso wel eens gezegd, dat moeten we eens doen. De kinderen die je aflevert aan de volgende bouw. Hoe gaat het daarmee en wat missen ze nou? Niet van: dat heb ik niet goed gedaan, maar wat had nog een kans kunnen zijn. Door het wel bij andere kinderen aan te bieden. Nog beter inspelen. Waar lopen de kinderen nou tegenaan?

Hierbij wordt ingegaan op een voorbeeld van een specifiek kind dat versneld naar de bovenbouw is gegaan.
Dit zijn allemaal leertrajecten die we lopen.
Er worden nog wat specifieke namen genoemd en de nadruk ligt op het leren van ervaringen.

P : De vraag is nou, hoe gaan we dat doen, hoe gaan we van elkaar leren?

*C : Ik denk dat je dat gewoon vanuit het zorgteam of vanuit jouw specialisme moet gaan organiseren.
Bijvoorbeeld op een studiedag.*

J: Eigenlijk is een studiedag toch het beste. In een teamvergadering is het toch jammer dat je de helft van het team weer mist.

C: Laten we het eens in kleine groepjes in de vorm van casussen doen. Dit kind heeft dat gedaan en hoe gaat het nu. Zoiets. Het hoeft niet de hele dag te zijn.

J : Niet alleen bouwbreed, maar ook onder de groepen onderling kan er meer uitgewisseld worden. Dingen die leerkrachten inzetten in de groep waarvan je denkt: Jeetje dat werkt, of, dat is leuk. Dat we daar ook meer met elkaar in delen. Dat moet je misschien binnen de bouwvergadering proberen terug te laten komen.

P: Dat was ook wel wat wij hebben gezien in de middenbouw. Als je gaat delen met elkaar levert dat veel op. Dat is ook wel wat ik terugkrijg.

C: Al is het maar een idee waar je de komende tijd mee bezig bent. Werkstukken gaan ze nu uitproberen. Ik zie kinderen uit groep 3 er nu ook al mee komen. Dan denk ik: ja, dat is dan de winst van die avond alleen al.

A : Dat is wel goed om met elkaar te evalueren. Om een draagvlak, om die helemaal te creëren voor ons allemaal, had ik het liefst gehad, dat een half jaar lang hoogbegaafdheid centraal zou staan. Op het gebied van een stukje organisatie, ondersteuning van Paula, een stukje voorlichting, van alles wat in een brede zin. Dus niet een keer een studiedag over hoogbegaafdheid.

C: en dan laten liggen...

A: Ik denk dat het een meerwaarde is een periode tot december alleen maar bezig te zijn met je denken en doen rond hoogbegaafdheid en dan neem je vooral het sociaal emotionele. We hebben nog heel wat te leren en dat is leuk. Tenminste er zijn nog zoveel mooie nieuwe dingen. Dat is gewoon mijn ideale plaatje en dan zeker na de afronding van de opleiding van Paula, dan nog even met elkaar door gaan.

J: Ja, dat is het moeilijke van als je klaar bent, je zit erin, om het dan vast te houden inderdaad.

A: Dan gaat het in de kast en dan is het een keer een studiedag en dan is dat op dat moment geweldig en is iedereen enthousiast, maar het moet eigen worden, het moet gevoed worden.

P : Wat heeft er dan nu voor gezorgd dat het niet inzakt?

C: Ik denk dan toch doordat wij.... Je hebt gesprekjes gevoerd, dingen aan mij gevraagd, boeken gegeven, er zijn middenbouwcollega's op cursus geweest en we hebben een avond belegd. Wat het ook is, dat dingetjes weer langs kwamen. Ik ben het helemaal met je eens hoor, dat het geen studie-ochtend moet worden. We gaan met drie ideeën weg en dan weer klaar. Dat het een keer in de bouw weer komt, misschien een keer overkoepelend terug komt, misschien een keer in de teamvergadering. Dat we zorgen dat het gewoon een x aantal keren aan bod komt. De ene keer materiaal, de andere keer meer sociaal emotioneel. Ja, dat ben ik met je eens. Ik denk dat het belangrijk is dat het gevoed blijft worden.

J: We kunnen kinderen meer betrekken bij de leerdoelen, daar is ook winst te behalen. Dat sluit weer mooi aan bij het portfolio, wat we met elkaar nog aan het ontwikkelen zijn.

A: We kunnen daar een heleboel dingetjes aan linken. Stukje hersenwerk weer. Het zou een heel mooi compleet plaatje kunnen worden.

C: Nou ja, gesprekstechnieken, handelingsgericht werken...

A: Gesprekstechnieken met ouders, gesprekstechnieken met kinderen.

Paula sluit af.

Bijlage 4 Terugkoppeling van de eerste resultaten naar team

Een selectie van dia's uit de presentatie voor het team, 11 december 2012.

Begrippen die vragen om meer....

IQ en EQ

Theoretisch model van Heller

Onderpresteren relatief/absoluut

Hoogintelligent en hoogbegaafd

Taxonomie van Bloom

Versnellen ja/nee

Allochtone leerlingen

We praten met elkaar over vooroordelen. Kaartjes die discussie opleveren of die lastig zijn om te beoordelen zijn onder andere:

Hoe hoger het IQ,
hoe lager het EQ.

(Hoog)begaafd,
dat ben je of
dat ben je niet.

(Hoog)begaafdheid
en autisme zijn aan
elkaar verwant.

(Hoog)begaafde
leerlingen kunnen
alleen relatief
onderpresteren,
niet absoluut.

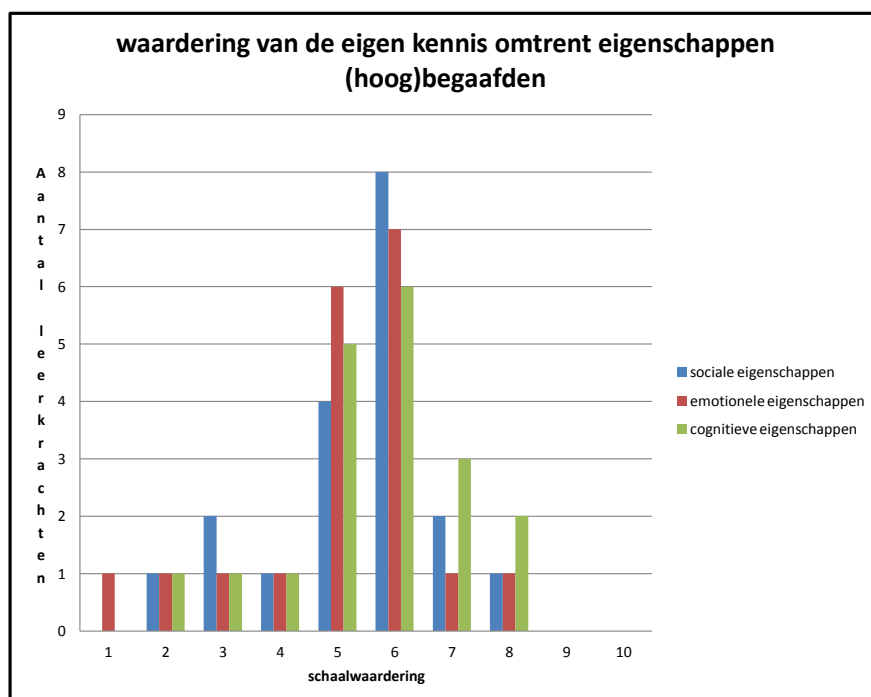
(Hoog)begaafd en
(hoog)intelligent
zijn inwisselbare
termen.

75%

De houding van de leerkracht ten opzichte van de (hoog)begaafde leerling bepaalt in belangrijke mate het succes van de onderwijsaanpassingen.

Leereigenschappen	Aantal keer genoemd door de leerkrachten
Beschikt over een hoog leertempo	8 (snelle denkers, korte uitleg)
Toont een brede algemene kennis	4
Is een scherpe waarnemer	0
Is verbaal sterk	(4 maal genoemd in combinatie met sociale situaties of verwoorden van gevoelens)
Heeft een voorkeur voor probleem - gestuurd werken	5 (geen zin in herhaling/automatiseren)
Is analytisch sterk	2 (groter geheel zien)
Is nieuwsgierig	9
Heeft een goed geheugen	2

Persoonlijkheidseigenschappen	Genoemd door de leerkrachten
Beschikt over een creatief denkvermogen	2 (originele oplossingen)
Is geestelijk vroegrijp	4 5 (op zichzelf zijn) 5 (spelen met oudere kinderen) 3(aansluiting met andere kinderen soms lastig)
Beschikt over een groot doorzettingsvermogen	0
Is perfectionistisch ingesteld	3
Wil autonoom handelen	1(autodidact)
Is sociaal vaardig	1(kan goed inschatten wat ander nodig heeft) 1(hecht veel waarde aan vriendschappen)
Bevraagt regels en tradities	1(neemt regels heel serieus)
Heeft diepgaande interesses	4(denk vragen) 8(verbanden leggen)



Bijlage 5 Notulen avondbijeenkomst middenbouw

De afbeeldingen bij de modellen heb ik achterwege gelaten. De namen van de collega's heb ik vervangen door letters.

maandag 11 februari 2013 20:58

Hoi allemaal,

hierbij de uitgewerkte notulen van verleden week. De modellen die Paula in haar powerpoint heeft gebruikt heb ik erin verwerkt, zodat je nog eens terug kunt kijken.

Ik kijk, denk ik met jullie, op een zeer informatieve, waardevolle en inspirerende avond. Jullie allemaal bedankt voor je komst en inbreng en Paula jij natuurlijk in het bijzonder!

C

Notulen bouwvergadering aandacht voor (hoog)begaafdheid maandag 4-2-'13 van 19.00-21.00

***Multifactoren model van Heller**

***Model van talent ontwikkeling**

Dit model kun je goed gebruiken bij kinderen die onderpresteren. Wel vooral geschikt voor vijfde groepers en bovenbouw. Ook bij ouders en kinderen gebruikt Paula dit vaak als praatkaart.

Het boek "kracht in jezelf" geeft wel goede tips en werkvormen aan voor jongere kinderen. Het boek "passend onderwijs voor begaafde kinderen" is ook geschikt voor leraren om door te nemen als leidraad.

***Taxonomie van Bloom**

We krijgen een pakketje van Bloom mee met daarop vragen per categorie.

We willen deze avond ook gaan experimenteren en we krijgen een opdracht om met deze categorieën te oefenen.

Opdracht: kun je bij dit project Vogels wat nu in de klas is op de gebieden evalueren, analyseren en creëren een opdracht verzinnen. Achterop staan 'eindproducten' die bij deze categorieën horen.

Opdrachten/vragen die hieruit kwamen:

Evalueren

Welk invloed zal het hebben op ons leven als de vogels er niet meer zijn?

Wat zijn de consequenties van nieuwe, betegelde tuinen, nieuwe gebouwen voor vogels?

Wat zijn de voors -en tegens van voederen in de winter?

Wat voor gevolgen heeft het als de mus uitsterft?

Creëren

Ontwerp een vogeldierentuin waaruit de vogels uit alle vijf de werelddelen voor moeten komen.

Analyseren

Wat maakt een vogel een vogel?

Een vogel bestuderen en daar vijf vragen bij bedenken.

Het kijken naar verschillen/gelijkenissen tussen roofvogels en tamme vogel.

Matrixen gebruiken: soorten poten en daaronder de soorten vogels erbij.
Opmerking: op het moment dat een begaafd kind gaat leren maakt hij zich zichtbaar en heeft hij je nodig! En dan heeft hij/zij het zwaar! Dit hoort bij het gesprek.
Kleine stapjes nemen helpt dan .En in gesprek gaan. Ook schaalvragen bv. hoe groot is het probleem van 1 tot 10. BV 9. Waar wil je het heen brengen? Bv 2. Wat is er nodig om van een 9 een 8 te maken bv. En daarna een 6. Op die manier kun je het probleem in stapjes oplossen.
Er staan ook per deelgebied eindproducten bij,.De eindproducten zijn er ook op de andere niveaus. D maakt hier een “klapboekje” van waarbij per niveau de vragen en de eindproducten staan. Zo kun je snel ideeën opdoen en daar naar toe werken. Zeer bruikbaar in de klas.

***Delen van goede ervaringen(good practice)**

E; heeft een stappenplan gemaakt om een project te maken. Ze deelt dit uit. Het is in de vorm van een mindmap. Wat komt er allemaal kijken bij het maken van het project.

Mijn igen project.nl is een site die ze heeft gebruikt. Evertelt haar ervaringen over de projecten die zijn gerealiseerd. Het zijn prachtige ervaringen geweest en de kinderen hebben een prachtig proces doorgemaakt. E deed dit een half uur per week, met 5 kinderen elke week. De Tasc-model word hierbij gebruikt: zie bijlage Power-Point.

D vertelt over het Scampermodel. Dit is een brainstormmethode die nieuwe vragen stimuleert en nieuwe invalshoeken forceert. Zij heeft het sprookje Roodkapje laten herschrijven waarin ze een ding moesten herschrijven. Dit is een manier om het creatief denken te stimuleren. Dit kun je ook gebruiken bij de filmpjes van de nestkastjes. Hoe kun je ervoor zorgen dat er wel veel vogels in de nestkastjes komen. Ook een manier van creatief denken.

M: ik koppel vaak kinderen aan elkaar. Ze moeten dan lesgeven aan elkaar. Op die manier bundel je de krachten.

Coördinaten aanleren: zeeslag kun je hiervoor gebruiken. Dit kun je ook op het schoolplein doen in het groot.

J: romeinse cijferbord heeft ze als opdracht voor R van 900 tot 1000 laten maken.

E: Leeskraker: leesraadsel voor kinderen die net kunnen lezen. Ze heeft het gedaan met een groepje van 4. Je kunt ook een vijfde groeper eraan koppelen zodat de kinderen die nog niet goed kunnen dit ook kunnen doen.

Model wat je bij evalueren kunt gebruiken: Tasc-model.

Materiaal verkennen voor domein rekenen/wiskunde

We bekijken voor het domein reken en wiskunde materiaal dat bedoeld is voor verrijking en verdieping.

Groot problemenboek: verrijkingsstof voor rekenen en wisk. Paula heeft deze opgaven op kaartjes laten maken. Deze laat ze zien. Deze staan nu bij Paula in de gang op de kast. Daarnaast laat ze ook de Rekeningtjers zien.(groep 6) en Kangoeroe voor groep 3,4 .

Onze wens: *Rekeningtjers* voor groep 3,4 en 5. Dan kunnen we er kaarten van maken en gebruiken in de klas.

Taal-en rekenmeesters; tip gebruik deze niet meer!

Rekenen met dieren: vanaf tien jaar. Erg leuk om te gebruiken! We krijgen een voorbeeld mee.

Rondvraag:

HBprotocol: sla niet te snel de intake over. Eerst kleine stapjes.

Mvraagt naar hoe nu verder, na de diagnostiek vragen. Dan is er een oudergesprek nodig. Eventueel ook een gesprek met het kind. Onderwijsbehoefte vaststellen, dit in ondersteuningsplan of handelingsplan opnemen.

Conclusie van deze avondvergadering

Samenvattend: op een andere manier vragen stellen is wat deze kinderen nodig hebben. Dit kan op elk gebied zowel rekenen als taal. Durf uit te proberen. Deel met elkaar! Leer van wat er nog niet zo goed gaat en vier wat er goed gaat.

We zijn erg blij met deze avond. We laten HB terugkomen in de bouw. Daarin willen we dan bespreken hoe we de materialen kunnen laten terugkomen, willen we delen met elkaar. We zijn geïnspireerd en weer een stukje wijzer. Paula, hartelijk dank!