

2016

Aanspreken op talenten B



J. Koster Obs Kolmenscate

I. Zijlstra Hogeschool Saxion

N. van Essen Ods Het Roessink

W. Bol Obs Spitsbergen



OPLEIDINGSSCHOOL
De Stedendriehoek

Voorwoord

Dit onderzoeksverslag is tot stand gekomen in het kader van het project ‘Versterking Samenwerking’ van Opleidingsschool ‘De Stedendriehoek’ en de pabo van Saxion Deventer. De scholen obs Kolmenscate te Deventer, ods Het Roessink te Deventer en obs Spitsbergen te Apeldoorn hebben gekozen voor het thema ‘Aanspreken op talenten’.

Dit verslag kan interessant zijn voor iedereen die wil weten hoe talentontwikkeling vormgegeven kan worden. Wij hebben hierbij als invalshoek gekozen hoe leerkrachten geprofessionaliseerd kunnen worden om talenten van leerlingen te stimuleren.

Tijdens het onderzoek zijn wij begeleid door Symen van der Zee, lector Wetenschap en Techniek in het onderwijs (Saxion, Academie Pedagogiek en Onderwijs). Wij willen hem heel hartelijk danken voor zijn tips en zijn constructieve feedback.

Het onderzoek is uitgevoerd in schooljaar 2014/2015 en in 2015/2016. De implementatie wordt vervolgd in het schooljaar 2016 / 2017.

Deventer / Apeldoorn, 14 november 2016

Janet Koster (obs Kolmenscate)

Natasja van Essen (ods Het Roessink)

Wendy Bol – Donk (obs Spitsbergen)

Ingrid Zijlstra (Saxion, Academie Pedagogiek en Onderwijs)

Inhoud

Voorwoord	1
Samenvatting	4
Inleiding	6
1.1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.2 Gezamenlijke probleemstelling	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding.....	9
2.2 Visies op talent	9
2.2.1 Renzulli.....	10
2.2.2 Mönks	10
2.2.3 Gardner	11
2.2.4 Heller	12
2.2.5 Sternberg.....	13
2.2.6 Gagné.....	14
2.2.7 Conclusie	15
2.3 Het stimuleren van talenten van leerlingen	16
2.3.1 Building Learning Power (BLP).....	17
2.3.2 Leerkrachtgedrag	18
2.3.3 Leertaal	19
Hoofdstuk 3 Methode.....	22
3.1 Inleiding.....	22
3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	22
3.3 Onderzoekseenheden	22
3.4 Instrumenten	23
3.4.1 Kijkwijzer	23
3.4.2 Semi-gestructureerd interview	23
3.4.3 Logboek	24
3.5 Design van het onderzoek.....	24
Hoofdstuk 4 Resultaten	26
4.1 Inleiding.....	26
4.2 Talentontwikkeling	26
4.3 Talenten stimuleren	26
4.4 Effectieve leerkrachtprofessionalisering	27
4.5 Professionaliseringaanpak voor talentontwikkeling	27
4.5.1 Kwantitatieve verwerking gegevens vanuit de Kijkwijzer	27

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen	33
Referenties.....	36
Bijlagen:	38
Bijlage 1 Leertaalkaart.....	39
Bijlage 2 Organisatie rekenles met leervragen	40
Bijlage 3 Voorwaarden van metacommunicatie.....	41
Bijlage 4 Kijkwijzer.....	42
Bijlage 5 Semi-gestructureerd interview	47
Bijlage 6 Logboekschema's.....	51
1. Obs Kolmenscate.....	51
2. Ods Het Roessink	53
3. Obs Spitsbergen.....	55
Bijlage 7 Samenvatting interviewvragen.....	57

Samenvatting

Voor dit onderzoek hebben drie basisscholen samengewerkt aan een gezamenlijke onderzoeksvraag. De scholen hebben elk een eigen aanleiding om mee te doen aan dit onderzoek.

Obs Kolmenscate is een middelgrote school met een gemengde populatie leerlingen. De school wil dat ieder kind zich kan ontplooien op de wijze zoals het kind is. De school wil onderzoeken hoe leerkrachten alle leerlingen kunnen begeleiden bij het ontplooien van talenten.

Ods Het Roessink is sinds 2005 een daltonschool met een gemengde populatie leerlingen. De missie van de school is dat de leerlingen (op)groeien met zelfvertrouwen. De school wil onderzoeken of het mogelijk is om het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde kinderen te integreren in de groep en hoe de organisatie van het onderwijs vorm moet krijgen.

Obs Spitsbergen is een kleine basisschool met leerlingen met 20 verschillende nationaliteiten. De school wil aansluiten bij de mogelijkheden van elk individuele kind. De school wil onderzoeken hoe je talentvolle leerlingen kunt signaleren en hoe de leerkrachten in de groep talentontwikkeling kunnen organiseren.

De gezamenlijke onderzoeksvraag is *'Op welke wijze kunnen leerkrachten geprofessionaliseerd worden om de talenten van leerlingen te stimuleren?'*

De vraag is beantwoord door literatuuronderzoek, door observaties van het leerkrachtgedrag en door het afnemen van interviews. De observaties zijn uitgevoerd aan de hand van een kijkwijzer die hiervoor is opgesteld. Er is een voor- en nameting uitgevoerd. In de tussenperiode is er een klassenbezoek met feedback geweest. De professionaliseringsaanpak is beschreven in logboeken.

De gegevens zijn zowel kwantitatief als kwalitatief verwerkt en beschreven. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat er meerder mogelijkheden zijn om de talenten van leerlingen te stimuleren. In hoeverre bij het kind talenten worden ontwikkeld, hangt mede af van de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en de omgevingsfactoren, zoals weergegeven in het model van Heller. De omgevingsfactoren zijn de gezinssituatie (leerhouding en het gezinsklimaat), school (kwaliteit van de instructie en het klimaat in de klas) en ingrijpende levensgebeurtenissen. Houkema en Kaput (2013) beschrijven dat leerkrachten onvoldoende toegerust zijn om leerlingen optimaal te ondersteunen hun talenten te ontwikkelen. Daarnaast hebben leerlingen nog onvoldoende inzicht en grip op hun eigen ontwikkeling. Volgens Houkema en Kaput (2013) is het essentieel dat de leerling zich betrokken voelt bij zijn eigen ontwikkelingsproces en dat hij hier zelf verantwoordelijkheid voor leert nemen. Het is niet vanzelfsprekend dat leerlingen dit kunnen wanneer hier niet doelgericht aandacht aan wordt besteed. Ze zullen dit moeten leren, zodat ze hun sterke behoefte aan autonomie adequaat invulling kunnen geven in een betekenisvolle relatie tot hun omgeving. De leerlingen hebben de leerkracht hiervoor nodig. Voor het onderzoek is gekozen voor de theorie 'Building Learning Power' (BLP) van Claxton (2007, 2013). BLP gaat over het leren van leren. Centraal staat het creëren van een leercultuur in de klaslokalen en in de school in het algemeen. Kwaliteiten kunnen ontwikkeld worden.

De leerkrachten van de drie basisscholen zijn geschoold in een aspect van BLP, namelijk het spreken van leertaal. Doel hiervan is dat leerkrachten het belang inzien van het stellen van leervragen. De professionaliseringsaanpak kan als 'blended' worden omschreven, waarbij scholing is gecombineerd met groepsbijeenkomsten, leer- of pilotteams, zelfstudie en coaching. De professionalisering is schoolbreed ingevoerd en de onderzoekers zijn gefaciliteerd voor de scholing, de implementatie en het onderzoek. De onderzoekers hebben dit uitgevoerd op de eigen school, hetgeen wenselijk is om het leren te bevorderen en vanwege het onderling vertrouwen voor het geven van feedback.

Zowel uit de kwantitatieve als uit de kwalitatieve resultaten blijkt dat er een verbetering te zien is in het handelen van de leerkrachten op de vier geoperationaliseerde dimensies van Claxton (uitleggen, orkestreren, feedback en modellering). Bij de observaties is vastgesteld dat het een significante verbetering betreft bij alle leerkrachten.

In een vervolgonderzoek zullen twee van de drie scholen zich gaan richten op het spreken van leertaal door leerlingen, zodat generalisatie kan plaatsvinden van het spreken van leertaal door leerkrachten naar het spreken van leertaal door leerlingen. Dit onderzoek wordt in het najaar van 2016 uitgevoerd.

Inleiding

In het project ‘Versterking Samenwerking’ van Opleidingsschool ‘De Stedendriehoek’ werken basisscholen vanuit vier schoolbesturen (Leerplein 055, Openbaar Primair Onderwijs Deventer, Stichting Katholiek basisonderwijs Gelderland en de Deventer leerschool) met elkaar en met de pabo van Saxion Deventer samen. Het project ‘Versterking Samenwerking’ is onderverdeeld in 10 deelthema’s, waaronder het thema ‘Aanspreken op talenten’. In totaal participeren ruim 50 deelnemers in de 10 projecten. De deelnemende basisscholen hebben een keuze gemaakt uit verschillende thema’s en zijn daarna verdeeld in werkgroepen. Er zijn twee werkgroepen samengesteld die het thema ‘Aanspreken op talenten’ hebben gekozen. De werkgroep ‘Aanspreken op talenten B’ bestaat uit drie basisscholen: OBS Kolmenscate, ODS Het Roessink en OBS Spitsbergen. Deze drie scholen hebben gekozen voor het thema talentontwikkeling omdat het past bij hun schoolontwikkeling. Elke basisschool levert een ‘trekker’ en een ‘maatje’, die samen deel uitmaken van de werkgroep. Daarnaast bestaat de werkgroep uit een pabodocent en een lector van Saxion. De werkgroep is gestart met het bespreken en beschrijven van een gemeenschappelijke deler in het kader van ‘Aanspreken op talent’: Wat zijn talenten? Hoe worden talenten gesignaleerd en gestimuleerd? Wat is de rol van de leerkracht? Wat is de missie en visie van de basisschool ten aanzien van het stimuleren van talenten? In wat volgt, wordt voor de drie deelnemende basisscholen de aanleiding beschreven voor een onderzoek naar talentontwikkeling en de probleemstelling. Vanuit deze verschillende probleemstellingen is gekomen tot een gezamenlijke probleemstelling. Vervolgens wordt de onderzoeksvraag beschreven en uitgewerkt in deelvragen. Tot slot wordt ingegaan op de methode van onderzoek.

1.1 Aanleiding en probleemstelling

OBS Kolmenscate

De school is een middelgrote school met een gemengde populatie leerlingen, van laag opgeleide tot universitair geschoolede ouders. In schooljaar 2014-2015 zijn er 373 leerlingen, 14 groepen en 26 leerkrachten op school. De school wil dat ieder kind zich kan ontplooien op de wijze zoals het kind is. Als uitgangspunten hanteert de school de drie basisbehoeften van kinderen, namelijk de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Naast deze visie op ontwikkeling en leren heeft de school als profilering ‘Meervoudige Intelligentie’ (MI). De werkwijze van MI gaat uit van acht verschillende leerstijlen en komt daarom tegemoet aan de verschillende kwaliteiten (talenten) van leerlingen. Vanuit het streven van de school om ieder kind zich te laten ontplooien op de wijze waarop het kind is, is dit jaar gestart met een E-klas. Deze klas is bedoeld voor leerlingen die meer- en hoogbegaafd zijn, leerlingen die op sociaal gebied wat extra aandacht nodig hebben en leerlingen die op advies van de IB-er worden doorgestuurd. De school heeft de leerlingen die meer en hoogbegaafd goed in beeld, onder anderen door het gebruik van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH, Van Gerven & Drent, 2007). De school wil de begeleiding van meer- en hoogbegaafden verder optimaliseren. Leerkrachten vinden de organisatie in de groep lastig. De school wil onderzoeken hoe leerkrachten alle leerlingen kunnen begeleiden bij het ontplooien van talenten.

ODS Het Roessink

De school is sinds 2005 een daltonschool met een gemengde populatie leerlingen; van laag opgeleide tot universitair geschoolede ouders. In schooljaar 2014-2015 zijn er 135 leerlingen, zes groepen en acht leerkrachten op school. De missie van de school is dat de leerlingen (op)groeien met zelfvertrouwen. Er is aandacht voor het leren reflecteren op het eigen leerproces, het stimuleren van initiatieven vanuit leerlingen, het bevorderen van samenwerking en het bevorderen van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Op de school wordt al een aantal jaren met groepen voor meer- en hoogbegaafde leerlingen gewerkt. Vanaf schooljaar 2014-2015 is een plusgroep voor de groepen 5 t/m 8 gestart. In deze plusgroep wordt projectmatig aan de werk- en leerstrategieën van de leerlingen gewerkt. De school wil onderzoeken of het mogelijk is om het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde kinderen te integreren in de groep en hoe de organisatie van het onderwijs vorm moet krijgen.

OBS Spitsbergen

De school is een kleine basisschool met leerlingen met 20 verschillende nationaliteiten. De ouders hebben sterk uiteenlopende opleidingsniveaus. In schooljaar 2014-2015 zijn er 106 leerlingen, vijf stamgroepen en zes leerkrachten. Vanuit de diversiteit van culturen komt begrip en respect voor elkaar in de dagelijkse praktijk aan de orde. Afgelopen jaren heeft de focus vooral gelegen op leerlingen met achterblijvende toetsresultaten. De school heeft een hoogbegaafdheidsprotocol dat nauwelijks wordt gebruikt. De school wil onderzoeken hoe je talentvolle leerlingen kunt signaleren en hoe de leerkrachten in de groep talentontwikkeling kunnen organiseren.

1.2 Gezamenlijke probleemstelling

De bovenstaande uitwerking laat zien dat de drie scholen waarde hechten aan het signaleren en stimuleren van talenten van leerlingen, met als doel dat leerlingen zich optimaal kunnen ontplooiën en ontwikkelen. Tegelijkertijd is duidelijk dat de scholen zoeken naar manieren om talentontwikkeling op een systematische en praktisch haalbare manier vorm te geven in het onderwijs. Veel leerkrachten ondervinden moeite met het stimuleren van talenten in de eigen groep. Alle scholen willen onderzoeken hoe ze optimaal gebruik kunnen maken van talenten van leerlingen (breder dan alleen meer- en hoogbegaafdheid) en hoe leerkrachten dit kunnen organiseren in de groep.

Onderzoeksvraag

Op basis van de gezamenlijke probleemstelling is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

‘Op welke wijze kunnen leerkrachten geprofessionaliseerd worden om de talenten van leerlingen te stimuleren?’

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, is deze opgesplitst in vier deelvragen:

1. Wat wordt verstaan onder talentontwikkeling in het basisonderwijs?
2. Op welke wijze kunnen leerkrachten de talenten van leerlingen stimuleren?
3. Wat zijn kenmerken van effectieve leerkrachtprofessionalisering?
4. Welke veranderingen heeft de professionaliseringsaanpak voor talentontwikkeling tot gevolg?

Het onderzoek betreft een innovatie, in de zin van een doelbewuste verandering van de dagelijkse praktijk. Het gaat hier om een ontwerponderzoek. Er wordt gestart met een literatuurstudie naar talentontwikkeling en leerkrachtprofessionalisering (deelvragen 1 t/m 3). Op basis hiervan wordt een professionaliseringsaanpak ontwikkeld op het gebied van talentontwikkeling. Deze aanpak zal geïmplementeerd en getoetst worden (deelvraag 4).

In Tabel 1.1 is te zien op welke wijze de verschillende deelvragen beantwoord worden en is het tijdspad weergegeven.

Tabel 1.1: Tijdbalk

Deelvraag	Type onderzoek	Waarom	Wie	Wanneer
1. Wat wordt verstaan onder talentontwikkeling in het basisonderwijs?	Literatuurstudie	Het is nodig om eerst een helder beeld te krijgen van wat er wordt verstaan onder talentontwikkeling	Wendy en maatje	juni 2015
2. Op welke wijze kunnen leerkrachten de talenten van leerlingen stimuleren?	Literatuurstudie	Er is veel gepubliceerd over dit onderwerp. De gekozen literatuur levert waarschijnlijk verheldering over het onderwerp	Natasja en maatje	juni 2015
3. Wat zijn kenmerken van effectieve leerkracht-professionalisering?	Literatuurstudie	Literatuuronderzoek levert een overzicht van kenmerken van effectieve leerkracht-professionalisering	Janet, Nathasja en Ingrid	juni 2015
4. Welke veranderingen heeft de professionaliseringsaanpak voor talentontwikkeling tot gevolg?	Ontwerpgericht onderzoek (mixed methods)	Het ontwerpen en analyseren van de professionalisering voor leerkrachten	allen	Voor 5 april 2016; verslag inleveren vanuit logboek (in periodes) Week 20,21,22 2016; eindmeting en interview Eind oktober eindverslag inleveren

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

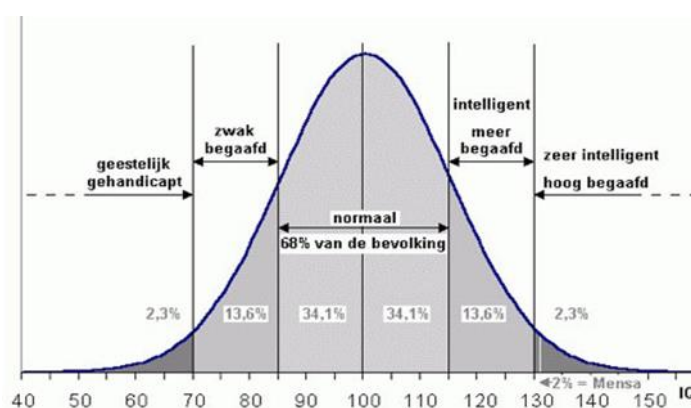
In maart 2014 verscheen de kamerbrief ‘Plan van aanpak toptalenten 2014 – 2018’ (Dekker, 2014). Hierin geeft staatssecretaris Dekker aan dat goed onderwijs betekent dat iedere leerling wordt uitgedaagd om zijn of haar talenten optimaal te ontplooien. Juist bij de leerlingen die méér kunnen, slagen scholen er nog onvoldoende in dit talent te ontwikkelen en te benutten. In dit plan kondigt Dekker maatregelen aan om te komen tot inspirerend onderwijs, waarbij *alle* leerlingen worden uitgedaagd. Ook de toptalenten, die op één of meer terreinen meer uitdaging aankunnen dan andere leerlingen, verdienen dat.

Het gaat hierbij echter niet alleen om talenten op het vlak van rekenen en taal, maar ook om kinderen die iets extra’s in hun mars hebben op het vlak van creativiteit, vaardigheden en vakmanschap (Dekker, 2014). Staatssecretaris Dekker etaleert in zijn brief aan de kamer één visie op wat talent is en wat de rol van onderwijs is in het stimuleren. Er zijn echter verschillende visies op ‘talenten’ en talentontwikkeling in het onderwijs.

De verschillende visies op talent worden in dit hoofdstuk nader uitgewerkt. Achtereenvolgens wordt kort ingegaan op de ideeën van Binet, Renzulli, Mönks, Gardner, Heller, Sternberg en Gagné. Op basis hiervan wordt in de afsluitende paragraaf uiteengezet wat in dit onderzoek wordt verstaan onder talent.

2.2 Visies op talent

In 1870 kreeg Albert Binet de opdracht van de Franse overheid om een intelligentietest te ontwikkelen. De Binet-test is vanaf die tijd gebruikt als een betrouwbaar instrument om intelligentie te meten (Kieboom, 2009). Wetenschappers van de Stanford University (Amerika) hebben contact opgenomen met Binet en zo is vanaf de twintigste eeuw de Stanford-Binet-test tot stand gekomen. Intelligentie wordt door de test vastgelegd in een cijfer, het intelligentie-quotiënt (IQ). De betekenis van de hoogte van het IQ is weergegeven in een normaalverdeling (figuur 2.1).



Figuur 2.1 Normaalverdeling Intelligentie Quotiënt (<http://www.hettalentenlab.nl/page10.php>)

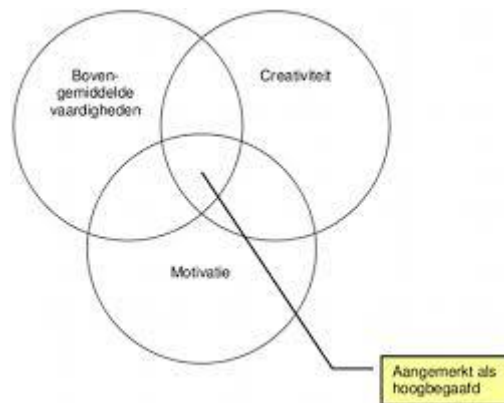
In deze normaalverdeling is te zien dat er sprake is van een ‘normale intelligentie’ als het intelligentiequotiënt (IQ) tussen de 90 en 110 ligt. Vanaf een IQ van 110 wordt gesproken van ‘meerbegaafdheid’ of ‘intelligent’. Van ‘zeer intelligent’ of ‘hoogbegaafdheid’ wordt gesproken vanaf een IQ van 130.

In de tijd van Binet was men ervan overtuigd dat een hoge intelligentie een sleutel tot succes was. Terman heeft vanaf 1920 in een longitudinaal onderzoek 800 zeer intelligente jongens en 700 zeer intelligente meisjes gevolgd, die in 1920 tussen de 8 en 12 jaar oud waren. In 1957 moest hij tot zijn verbazing vaststellen dat niet alle deelnemers even succesvol waren. In zijn onderzoeksgroep zaten net

zo veel en net zulke grote verschillen wat betreft succes (diploma, carrière, geld) als bij ‘gewone’ mensen (Kieboom, 2009). Terman (en ook andere wetenschappers) zag in dat er ook andere factoren meespelen dan alleen intelligentie waardoor iemand succesvol kan worden.

2.2.1 Renzulli

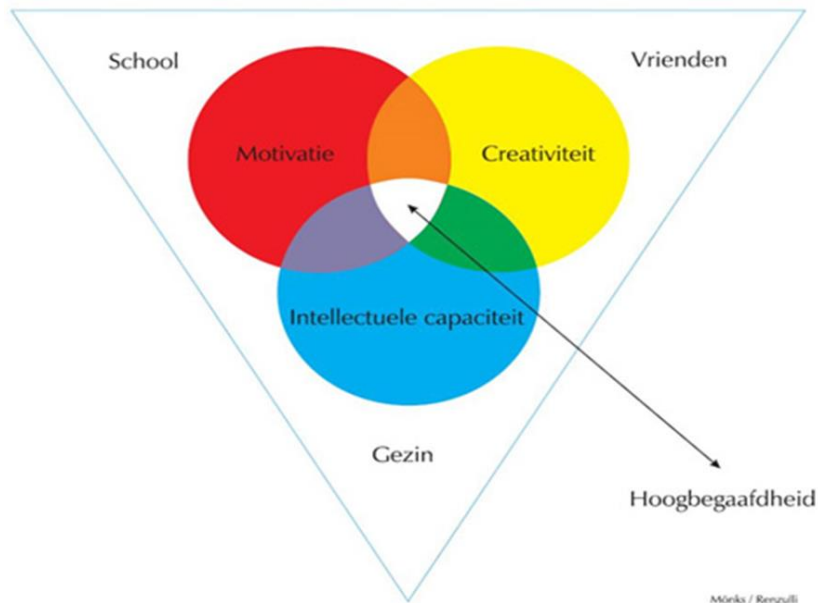
Voor Renzulli heeft in 1975 voor een grote doorbraak gezorgd in het onderzoek naar die andere factoren. Volgens hem is er veel meer nodig dan alleen een hoge intelligentie om van hoogbegaafdheid te spreken. Hij heeft naast intellectuele capaciteiten ook aandacht voor persoonlijkheidskenmerken, zoals creativiteit en motivatie (Renzulli, 1994). Zijn triadisch model bestaat uit drie cirkels die elkaar overlappen (zie figuur 2.2). Hij heeft de term intelligentie vervangen door ‘bovengemiddelde vaardigheden’, aangezien je volgens zijn model ook hooggetalenteerd kunt zijn als je bijvoorbeeld heel goed kunt sporten. Daar waar in het model ‘hoogbegaafd’ staat, kan dus ook ‘hooggetalenteerd’ worden gelezen.



Figuur 2.2 Multifactorenmodel van Renzulli (ziedaar.nl)

2.2.2 Mönks

In 1985 heeft Mönks aan het model van Renzulli omgevingsfactoren toegevoegd, aangezien hij van mening is dat persoonlijkheidskenmerken alleen niet voldoende zijn om talentvol te worden. Ook de omgeving waarin een kind opgroeit en wordt begeleid is van doorslaggevend belang. Zo is zijn multifactorenmodel ontstaan (figuur 2.3), waarin de omgevingsfactoren gezin, school en ‘peers’ (vrienden/klasgenoten) zijn toegevoegd. Volgens Mönks kan er pas van hoogbegaafdheid worden gesproken als zowel de persoonlijkheidskenmerken als de omgevingsfactoren goed zijn.



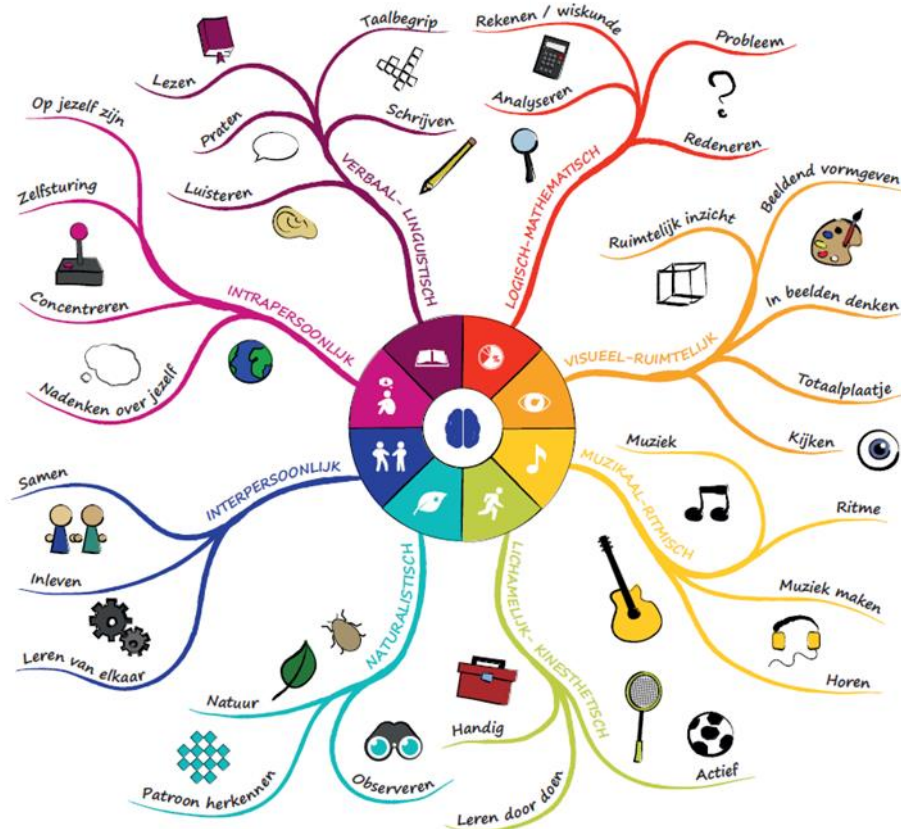
Figuur 2.3 Het multifactorenmodel van Mönks (www.kindindekijker.nl)

2.2.3 Gardner

Gardner ziet intelligentie als de bekwaamheid om te leren en om problemen op te lossen. Dit kan volgens hem op verschillende (meervoudige) manieren. Hij is van mening dat er verschillende vaardigheden zijn en heeft dit uitgewerkt tot de meervoudige intelligentie theorie (Gardner, 1994). Hij onderscheidt naast cognitieve vaardigheden ook niet-cognitieve vaardigheden zoals motorische handigheid en muzikaliteit.

De verschillende vaardigheden volgens de theorie van Gardner zijn (zie figuur 2.4):

- verbaal/linguïstisch (taalslim)
- logisch/mathematisch (rekenlim)
- visueel/ruimtelijk (beeldlim)
- muzikaal/ritmisch (muziekslim)
- lichamelijke/kinsthetisch (beweeglim)
- interpersoonlijke vaardigheden (samen slim)
- intrapersonlijke vaardigheden (zelf slim)
- natuurgerichte vaardigheden (natuurslim)

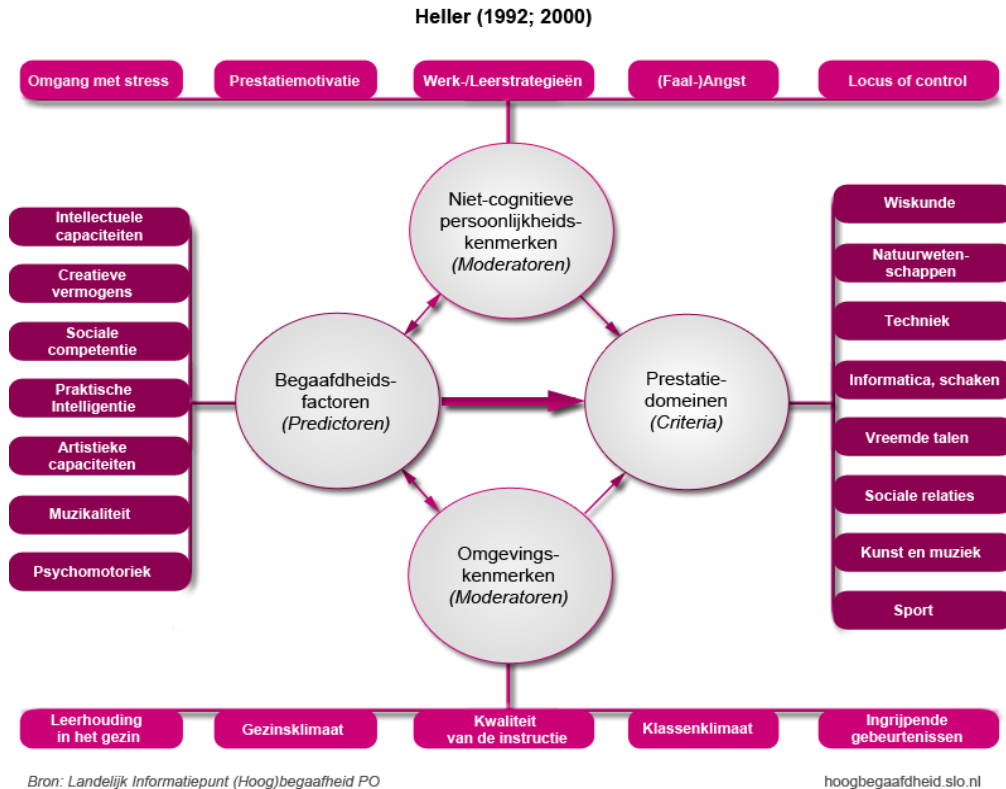


Figuur 2.4 Mindmap meervoudige intelligentie van Gardner (Talentstimuleren.nl)

Bij ieder mens kunnen de verschillende vaardigheden anders tot ontwikkeling gekomen zijn. Op basis van de ontwikkeling van bovenstaande vaardigheden ontstaan verschillende leervoorkeuren. In het onderwijs kan hiervan gebruikgemaakt worden.

2.2.4 Heller

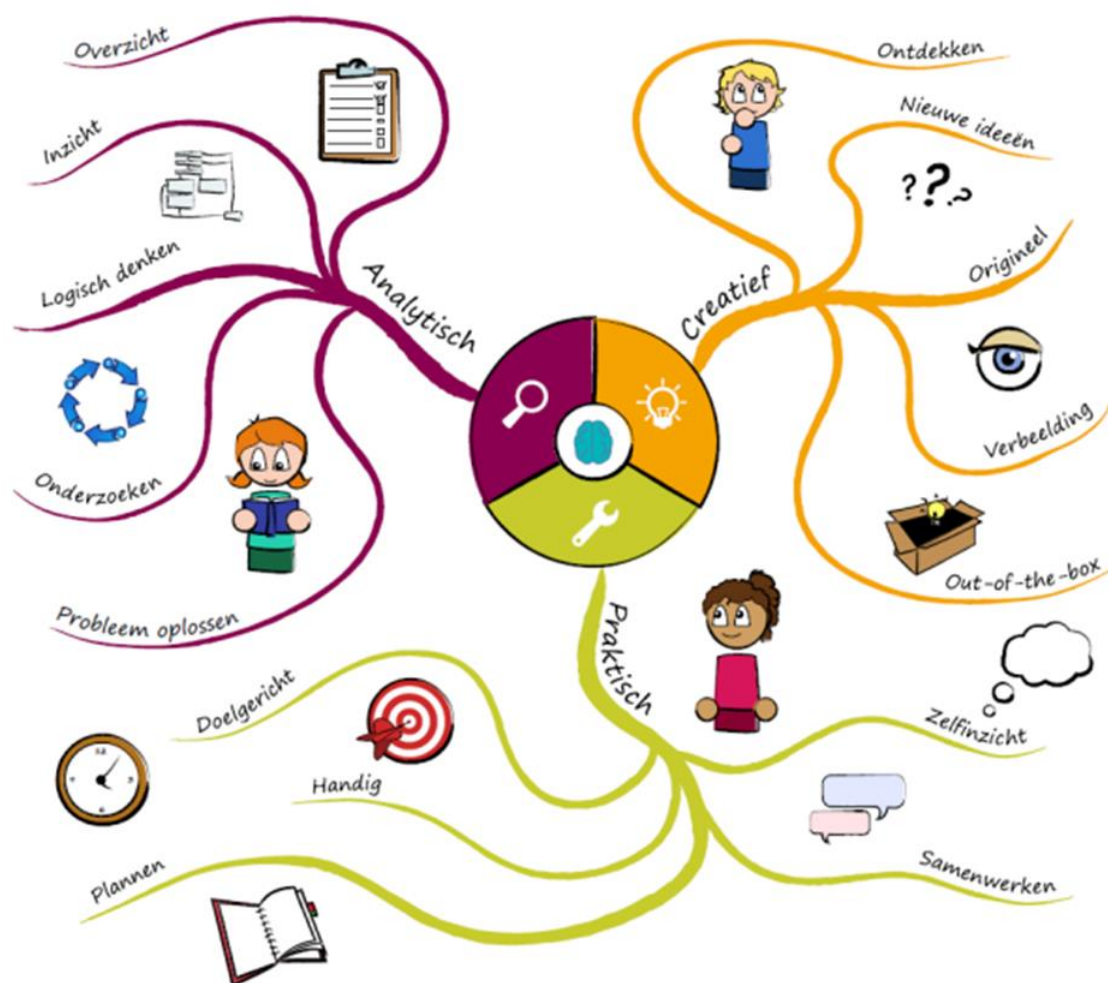
Heller (zoals geciteerd in Drent & Van Gerven, 2002; Kieboom, 2009) combineert de modellen van Renzulli en Mönks en voegt er de ideeën van Gardner aan toe. Heller noemt dit het multifactorenmodel (figuur 2.5). In zijn multifactorenmodel gaat Heller ervan uit dat niet alleen de omgevingsfactoren een rol spelen, maar dat ook niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken hierbij van belang zijn. Een kind kan een bepaalde aanleg hebben (de begaafdheidsfactoren, gebaseerd op de acht vaardigheden van Gardner). In hoeverre bij het kind deze talenten worden ontwikkeld, hangt af van de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en de omgevingsfactoren. Niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren zijn motivatie, stressgevoeligheid, werk- en leerstrategieën, zelfvertrouwen of angst en de regulatievaardigheden ('locus of control'). De omgevingsfactoren zijn de gezinssituatie (leerhouding en het gezinsklimaat), school (kwaliteit van de instructie en het klimaat in de klas) en ingrijpende levensgebeurtenissen.



Figuur 2.5 Het model van Heller (zoals geciteerd in Drent & Van Gerven, 2002; www.slo.nl)

2.2.5 Sternberg

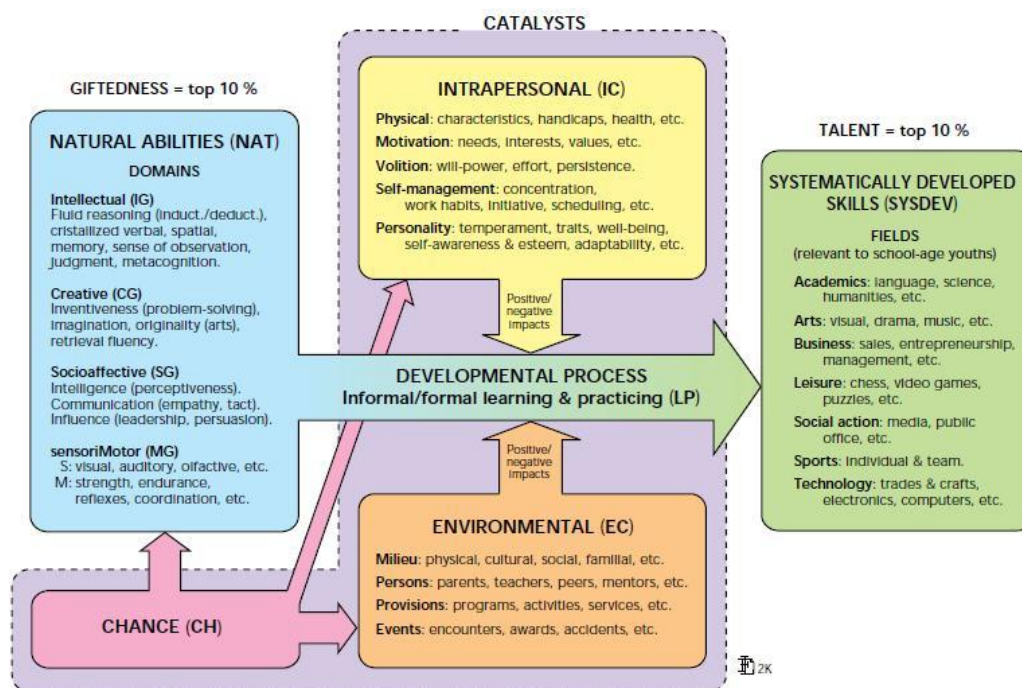
Sternberg gaat ervan uit dat intelligentie bestaat uit drie componenten of denkvoorkeuren, namelijk: analytische intelligentie, creatieve intelligentie en praktische intelligentie (Oden, 2002). Deze denkvoorkeuren kunnen binnen één persoon ongelijk verdeeld zijn. Volgens Sternberg houden de drie denkvoorkeuren verband met elkaar (figuur 2.6). Wil je echt succes hebben, dan moeten ze met elkaar in evenwicht zijn. Leerlingen hebben verschillende denkvoorkeuren. Er zijn bijvoorbeeld leerlingen die veel originele ideeën hebben, terwijl er van de praktische uitvoering niet of nauwelijks iets terecht komt. Ook zijn er leerlingen die analytisch heel sterk zijn, maar zelden met een creatief idee komen. Andere leerlingen zijn vooral heel praktisch ingesteld. Wanneer leerlingen een zelfde opdracht krijgen, zal dit dus tot verschillende resultaten leiden. Om succesvol te zijn, moeten leerlingen leren om bewust hun denkvaardigheden te ontwikkelen en in te zetten waar nodig. Daarom is het belangrijk voor een leerling om inzicht te hebben in het eigen denkprofiel. Door dit te onderzoeken, hierover in gesprek te gaan en door te ervaren hoe en wanneer dit ingezet kan worden, kan de 'succesvolle intelligentie' ontwikkeld worden.



Figuur 2.6 Denkvoorkeuren van Sternberg (www.talentstimuleren.nl)

2.2.6 Gagné

In 2003 heeft Gagné het 'Differentiated Model of Giftedness and Talent' (DMGT) ontwikkeld. Hij onderscheidt verschillen tussen 'gifts' ('G': niet-aangeleerde of natuurlijke vermogens) en 'talents' ('T': aangeleerde vermogens). Er zijn in zijn model zes subcomponenten van 'gifts'. Vier van deze zijn intellectueel: intellectueel (GI), creatief (GC), sociaal (GS) en perceptueel (GP). Daarnaast onderscheidt Gagné twee lichamelijke vaardigheden: motoriek en spierkracht (GM) en fijne motoriek en reflexen (GR). Er worden negen typen 'talents' genoemd: realistisch, onderzoekend, artistiek, sociaal, ondernemend, conventioneel, academisch, spel en sport (figuur 2.7).



Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT.EN.2K)

Figuur 2.7 Het DMGT-model van Gagné (2012)

Gagné is van mening dat in de voorgaande modellen de aard van de wisselwerking tussen 'gifts' (niet-aangeleerde of natuurlijke vermogens) en 'talents' (aangeleerde vermogens) onvoldoende wordt weergegeven. Om van natuurlijke vermogens (NAT) via een ontwikkelproces van leren en oefenen (LP) te komen tot ontwikkelde vaardigheden (SYSDEV) zijn verschillende gunstige factoren nodig: kansen (CH), omgevingsfactoren (EC) en intrapersoonlijke factoren (IC). De factor 'kans' is zowel gerelateerd aan de natuurlijke vermogens, als aan de intrapersoonlijke factoren en de omgevingsfactoren. De intrapersoonlijke factoren, de omgevingsfactoren en de kansfactor beïnvloeden het ontwikkelproces van het leren, zowel positief als negatief. In dit model is goed inzichtelijk gemaakt dat er meer gunstige factoren nodig zijn om 'gifts' te laten ontwikkelen tot 'talents' en dat ook de 'kansfactor' hierbij een rol speelt.

2.2.7 Conclusie

Vanaf 1975 zijn diverse modellen ontwikkeld waarin wordt weergegeven dat talenten kunnen ontstaan door een positief samenspel van begaafdheidsfactoren, niet cognitieve vaardigheden en omgevingsfactoren, waarbij ook de kansfactor een rol speelt. Alle leerlingen kunnen begaafdheidsfactoren hebben waardoor zij ergens talentvol in kunnen worden. Of een leerling daadwerkelijk talentvol wordt, heeft echter niet alleen met cognitieve vaardigheden te maken (zoals destijds in de tijd van Binet werd verondersteld). In het model van Heller (figuur 2.5) wordt helder weergegeven hoe door een positieve beïnvloeding van diverse factoren talent kan ontstaan. Het leerproces dat hiervoor noodzakelijk is, wordt beïnvloed door meerdere intrapersoonlijke kenmerken en door omgevingskenmerken. School neemt binnen de omgevingsfactoren een belangrijke plaats in. Een leerkracht speelt in dit leerproces een belangrijke rol. Als in het onderzoek wordt gesproken over 'talent', wordt om die reden uitgegaan van het model van Heller. In dit onderzoek staat centraal op welke wijze leerkrachten talenten bij leerlingen kunnen ontwikkelen.

Nu 'talent' is beschreven, wordt ingegaan op wat dit betekent en vraagt van de leerkrachten. Op welke wijze kan een leerkracht de intrapersoonlijke factoren van een leerling en de omgevingsfactoren positief beïnvloeden, zodat talenten bij leerlingen kunnen worden ontwikkeld? In paragraaf 2.3 wordt hier nader op ingegaan.

2.3 Het stimuleren van talenten van leerlingen

In deze paragraaf wordt ingegaan op het belang van het stimuleren van talenten. In de huidige situatie op het basisonderwijs zijn enerzijds leerkrachten nog onvoldoende in staat om talentvolle leerlingen uit te dagen en hebben anderzijds leerlingen nog onvoldoende inzicht en grip op hun eigen ontwikkeling. Het IGOV Innovatieplatform (2006) geeft aan dat talent een bijzondere eigenschap van een persoon is die in de kern is aangeboren ('nature'), maar die door oefening in een leerproces ontwikkeld kan worden en door relevante ervaringen kan worden verrijkt ('nurture'). Dit leerproces vindt overal en op allerlei manieren plaats, zowel in het onderwijs als daar buiten. Door in het leerproces aan te sluiten bij wat iemand goed kan, zowel op het cognitieve vlak als op het niet-cognitieve vlak, nemen zelfwaardering en zelfrespect toe en daarmee ook het plezier in het leren. Het IGOV (2006) geeft verder aan dat leerkrachten te weinig gelegenheid hebben en niet gestimuleerd worden om in te spelen op individuele talentverschillen en om te zoeken naar maatwerk voor leerlingen. Het huidige onderwijssysteem werkt demotiverend voor leerkrachten die het een professionele uitdaging vinden om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen bij de ontplooiing van al hun talenten. In het rapport 'Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?' (Inspectie van het Onderwijs, 2015) wordt aangegeven dat er momenteel voor talentvolle leerlingen vooral differentiatie, verrijking en verdieping aangeboden wordt op het vakgebied rekenen/wiskunde. Differentiatie van het aanbod voor de andere leergebieden is echter beduidend minder ver ontwikkeld. Met het stimuleren van de talenten van leerlingen moet de nadruk weer komen liggen op de gehele ontwikkeling van de leerling (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Het herkennen, erkennen en tot ontwikkeling doen komen van individuele talentverschillen staat nog onvoldoende centraal in de opleiding van leerkrachten. Dat betekent dat in de huidige situatie leerkrachten te weinig ruimte hebben om in te spelen op talentverschillen en maatwerk te bieden en worden er vanuit de opleiding te weinig voor toegerust (IGOV, 2006). Dekker (2015) spreekt in zijn 'Plan van aanpak' over de toerusting van leraren: Er zijn nog te weinig leraren die de differentiatievaardigheden goed beheersen en het vermogen hebben om talentvolle leerlingen uit te dagen.

Ook Houkema en Kaput (2013) maken melding van onvoldoende toerusting van leerkrachten om leerlingen optimaal te ondersteunen hun talenten te ontwikkelen. Hoewel het de kerntaak van het onderwijs is om leerlingen toe te rusten om naar eigen vermogen een betekenisvolle bijdrage te leveren aan de maatschappij, blijkt het niet vanzelfsprekend dat leerkrachten erop zijn toegerust om dit voor alle kinderen te realiseren. Volgens Houkema en Kaput is het essentieel dat de leerling zich betrokken voelt bij zijn eigen ontwikkelingsproces en dat hij hier zelf verantwoordelijkheid voor leert nemen. Het is niet vanzelfsprekend dat leerlingen dit kunnen wanneer hier niet doelgericht aandacht aan wordt besteed. Ze zullen dit moeten leren, zodat ze hun sterke behoefte aan autonomie adequaat invulling kunnen geven in een betekenisvolle relatie tot hun omgeving. Leerlingen hebben onvoldoende grip op hun eigen ontwikkeling. Ze hebben onvoldoende inzicht in wat zij zelf kunnen doen om effectief invloed uit te oefenen op de manier waarop hun ontwikkeling verloopt, om zo hun eigen doelen te kunnen realiseren. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) geeft aan dat veel leerlingen zich niet bewust zijn van hun talenten (www.talentstimuleren.nl). Leerlingen weten niet hoe ze hun talenten kunnen aanspreken en hoe zij hun talenten kunnen ontwikkelen. Het basisonderwijs heeft zich de laatste jaren gericht op opbrengstgericht onderwijs, waardoor de nadruk vooral heeft gelegen op de cognitieve ontwikkeling en de prestaties van de leerlingen.

Samenvattend kan worden gesteld dat in de huidige situatie enerzijds leerkrachten nog onvoldoende in staat zijn om talentvolle leerlingen uit te dagen en dat anderzijds leerlingen nog onvoldoende inzicht

en grip hebben op hun eigen ontwikkeling. Er is gezocht naar een interventie die het mogelijk maakt om talentvolle leerlingen uit te dagen, waarbij zij meer inzicht krijgen op hun eigen talenten. Er zijn weinig interventies die zowel theoretisch goed zijn onderbouwd als ook praktisch zijn uitgewerkt. Een uitzondering is de theorie 'Building Learning Power' (BLP) van Claxton (2007, 2013). BLP gaat over het leren van leren, met als doel om de leervaardigheden van leerlingen zowel binnen als buiten de school te ontwikkelen en te verbeteren.

De speerpunten van BLP worden beschreven in paragraaf 2.3.1. Vervolgens wordt ingegaan op welke vaardigheden BLP vraagt van leerkrachten (2.3.2). Tot slot wordt ingegaan op het belang van het gebruik van 'leertaal' door de leerkracht (2.3.3).

2.3.1 Building Learning Power (BLP)

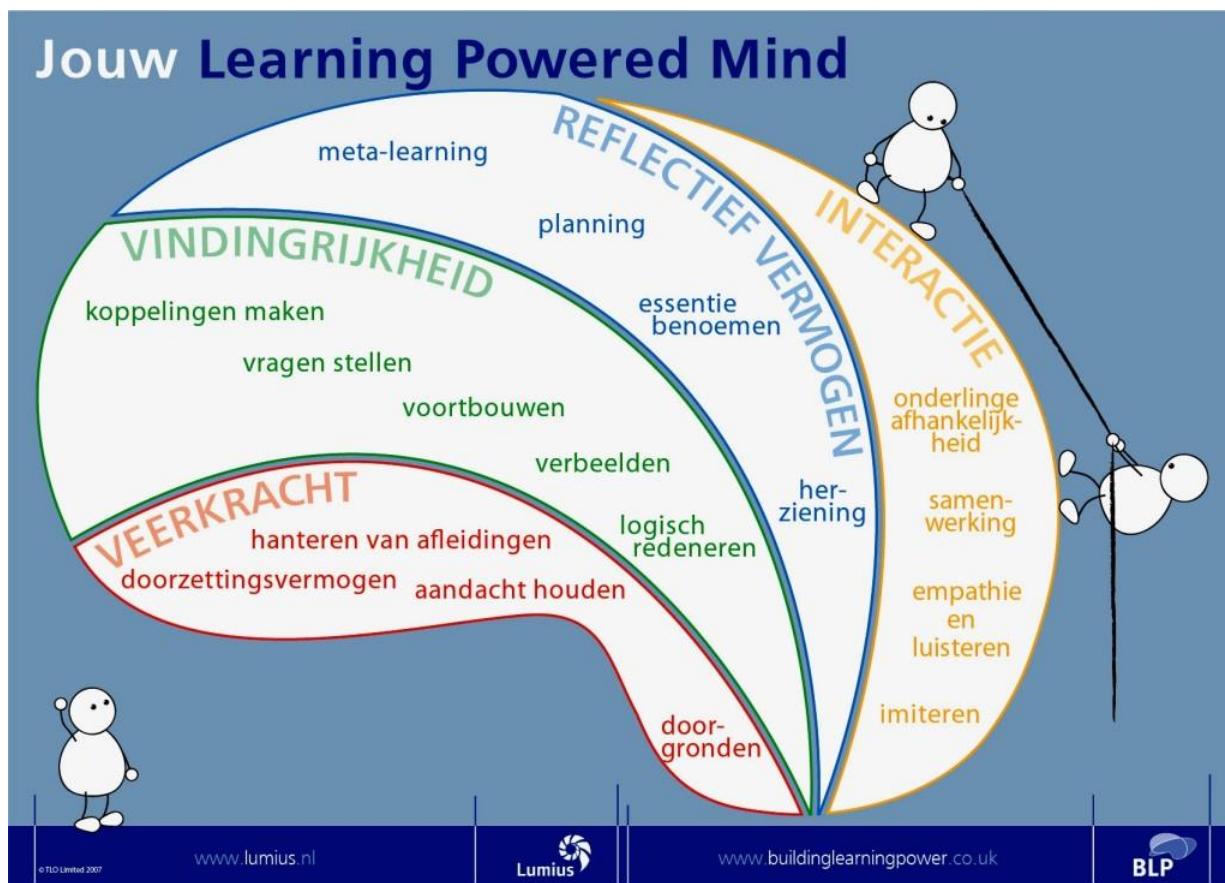
BLP gaat over het leren van leren, met als doel om de leervaardigheden van leerlingen zowel binnen als buiten de school te ontwikkelen en verbeteren. Centraal staat het creëren van een leercultuur in de klaslokalen en in de school in het algemeen. Het is een cultuur waarin de leerlingen systematisch gewoonten en houdingen aanleren om problemen op te lossen. De uitgangspunten van BLP kunnen het leerplezier van leerlingen vergroten, met als mogelijk gevolg dat de leerresultaten omhoog gaan. Daarvoor is een leercultuur nodig en de overtuiging dat intelligentie en talent slechts een startpunt zijn voor ontwikkeling. Kwaliteiten kunnen ontwikkeld worden. Dweck spreekt hierbij van een 'growth mindset' (lumius.nl), een zogenaamde 'groeidenkwijze'. Leerlingen en leerkrachten kunnen echter ook van mening zijn dat een kwaliteit of talent een vaststaand gegeven is (zoals de overtuiging dat iemand 'gewoon niet goed kan rekenen'). Dan spreekt Dweck van een 'fixed mindset', een 'vaststaande denkwijze'. Een leerkracht die ervan overtuigd is dat een leerling een talent niet (verder) kan ontwikkelen, zal dit niet gaan stimuleren. Echter, voor het ontwikkelen en stimuleren van talenten moeten de leerkrachten de leerlingen onderwijzen vanuit een 'growth mindset', hun leercapaciteiten moeten worden ontwikkeld. De leerkracht moet nagaan en bespreken met de leerling wat nodig is om bijvoorbeeld beter te worden in rekenen. Leerlingen moeten 'succesvolle leiders' worden, zij moeten 'leren leren'. Dit moet zowel binnen als buiten de school plaatsvinden.

De leerkracht vervult in de school de rol van coach als het gaat om het ontwikkelen van talenten. Claxton (2007) beschrijft vanuit de principes van 'Building Learning Power' (BLP) hoe leerkrachten het leerproces van de leerlingen kunnen begeleiden en stimuleren. Het gaat hierbij niet alleen om wat de leerlingen moeten leren, maar vooral om de verschillende manieren waarop ze de stof kunnen leren. Leerlingen moeten leervaardigheden oefenen en leren toepassen en de leerkracht moet het hun voordoen, uitleggen en hierover feedback geven. De leervaardigheden moeten altijd wel verbonden worden met de leerinhouden.

Om BLP goed te begrijpen worden twee modellen gebruikt, namelijk het 'leerspijerenmodel' en het 'palet leerkrachtvaardigheden'.

Het eerste model is het 'leerspijerenmodel' (figuur 2.8). Dit model kent vier gebieden: reflectief vermogen, veerkracht, vindingrijkheid en interactie. Samen bevatten deze gebieden 17 natuurlijke leercapaciteiten. Deze leercapaciteiten worden ook wel 'leerspijeren' genoemd, zoals je spieren kunt trainen bij het sporten. Leerkrachten kunnen leerlingen gerichte oefeningen laten doen, waardoor verschillende leerspijeren worden 'versterkt of gestretcht' en daardoor de 'learning power' wordt vergroot (www.luminus.nl).

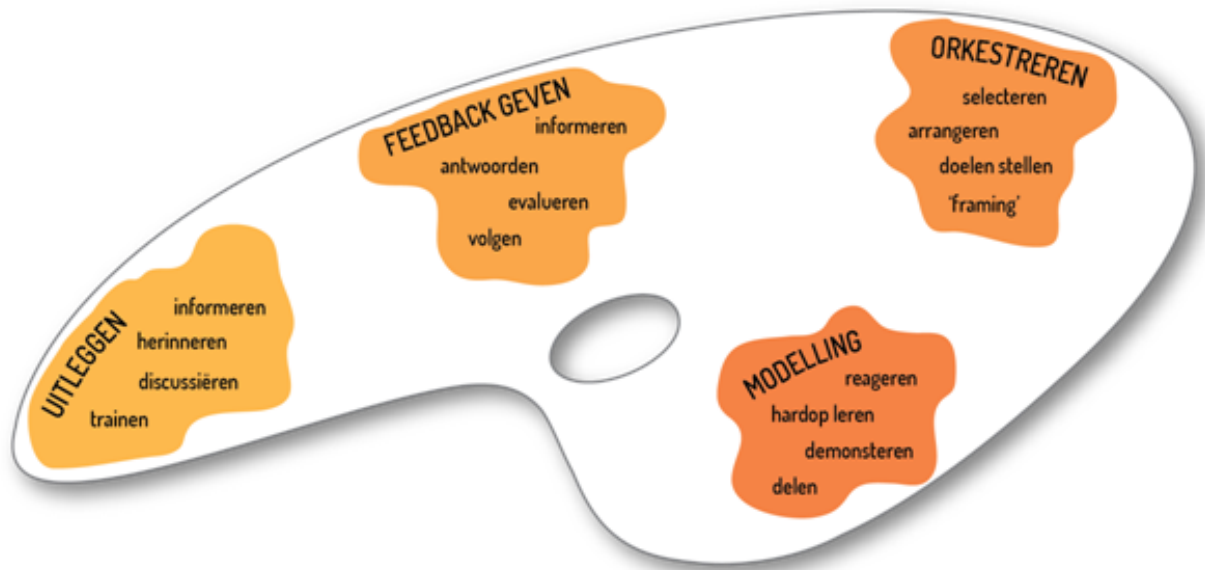
Claxton (2007) beschrijft de eigenschappen van goede leiders als volgt: zij zijn nieuwsgierig ('curious'), veerkrachtig/gefocust /doelgericht ('resilient'), open-minded/flexibel/creatief/verbeeldend, kritisch/sceptisch/analytisch, reflectief/bedachtzaam en evaluatief, zij kunnen zowel zelfstandig werken als goed samenwerken en kunnen goed imiteren. Leren ziet hij als een houding (dispositie) met een vaardigheid. Het klimaat in de groep en school en het gedrag van de leerkracht speelt hierin een grote rol. "It is not much use being *able* if you are not also *ready* and *willing*" (Claxton, 2007, p. 5). Om werkelijk het lerend vermogen van leerlingen te vergroten, moeten aanpassingen worden gedaan in alle lessen en is cultuurverandering nodig in scholen.



Figuur 2.8 Het leerspijlenmodel (The Learning Powered Mind, www.luminus.nl)

2.3.2 Leerkrachtgedrag

Het tweede model van BLP wordt ‘teacherspalet’ genoemd (‘palet leerkrachtvaardigheden’, zie figuur 2.9). In dit model wordt weergegeven hoe je als leerkracht een leercultuur in je klas of op je school creëert. ”Helping them learn better is not the same as helping them become better learners” (Claxton, 2007, p.9). De leerkracht moet de leerling helpen om zijn of haar leercapaciteiten te vergroten (‘expanding learning capacity’). Leerkrachten kunnen voor het aanleren van leervaardigheden kiezen uit een palet van vaardigheden: uitleggen, feedback geven, orkestreren en modellering. Als leraar sta je model voor het leren van leerlingen: In houding en gedrag moet je laten zien dat leren interessant en belangrijk is, dat je plezier kunt beleven aan leren en dat iedereen zich kan ontwikkelen tot een betere leerder. Hierbij zijn je eigen opvattingen en overtuigingen (mindset) met betrekking tot leren van groot belang. Heb je een beeld van jezelf als lerende en welk beeld is dit? Ben je van mening dat vaardigheden *statisch* zijn (‘fixed mindset’: het gaat vooral om de aanleg) of dat het meer *dynamisch* is (‘growth mindset’: iedereen kan beter worden). Daarnaast is het van belang dat je als leerkracht zelf een rijk repertoire hebt aan (leer)strategieën en leervaardigheden, die je laat zien bij je eigen leren en die je leerlingen kunt aanreiken (www.luminus.nl).



Figuur 2.9 Palet leerkrachtvaardigheden (www.lumius.nl)

2.3.3 Leertaal

Claxton (2013) benadrukt het belang van taal bij het proces en de ervaring van het leren. Hij noemt dit de taal van BLP (p.72) en stelt de leerkracht de vraag: ‘Do you speak learnish?’ (p.76). Door het gebruik van leertaal (gericht op het proces en de ervaring van leren) kun je betere vragen aan leerlingen stellen en hen hierdoor stimuleren om betere leerders te worden.

Leertaal moet worden ingezet om het leerproces te stimuleren. De leerkracht moet reflecteren op de manier van lesgeven (voorbereiding en uitvoering), en op hoe er feedback wordt gegeven aan de leerlingen. Een klein verschil lijkt het wijzigen van ‘*is taal*’ (stellig, er is geen andere optie) naar ‘*zou kunnen*’ taal (geeft denkrimte, er zijn andere mogelijkheden). Het toevoegen van het woordje ‘*nog*’ is een ander voorbeeld. ‘Dat niveau heb je niet’ is een opmerking die te omschrijven valt als ‘fixed mindset’; ‘Dat niveau heb je *nog* niet’ is gericht op de toekomst van de leerling en is te omschrijven als ‘growth mindset’. Dit alles vraagt een gedragsverandering van de leerkracht (www.lumius.nl). Claxton heeft dit uitgewerkt in concrete leertaalvragen, die de leerkracht kan stellen tijdens het leerproces van de leerlingen (zie figuur 2.10).



Figuur 2.10 Leertaal ('Do you speak Learnish?', Claxton, 2013, p. 76)

Voor het onderzoek zijn bovenstaande leervragen door ons vertaald in het Nederlands (zie bijlage 1).

2.3.4 Conclusie

Samenvattend kan gesteld worden dat leerkrachten talentontwikkeling bij leerlingen kunnen stimuleren door de volgende veranderingen in het leerkrachtengedrag te realiseren. In het onderzoek wordt gekozen voor de Building Learning Power (BLP) van Claxton (2013), aangezien deze theorie enerzijds goed wetenschappelijk onderbouwd is en anderzijds op praktisch niveau beschreven wordt hoe leerkrachten leerlingen kunnen stimuleren om betere leerders te worden. Afsluitend worden nog enkele speerpunten uit deze theorie op een rij gezet:

- De leerkracht moet taal gebruiken die gericht is op leren zelf: spreken in termen als leerspielen, leercapaciteit, leerkracht;
- Het vergroten van ‘Split-screen thinking/teaching’: focus ligt zowel op de leerdoelen van de vakken als op de leercapaciteiten;
- Rijke en uitdagende onderwerpen aan bod laten komen, waar leerlingen onderzoekend van kunnen leren;
- Duidelijk en transparant naar leerlingen zijn ten aanzien van de leercapaciteiten die we willen ontwikkelen (leerlingen moeten zicht krijgen, spreken en denken over hun eigen leren, niet alleen eindproducten aan de muur, maar het proces);
- Leerlingen moeten worden betrokken bij de ontwikkeling van hun eigen leren;
- Nadruk moet worden gelegd op ‘transfer thinking’: bruikbaarheid/toepassing in andere situaties of contexten (waarvoor kun je dit nog meer gebruiken? Kun je je voorstellen dat je dit thuis gebruikt? Waar zou het nog meer goed voor zijn? Welke leerspier heb je hiervoor gebruikt?);
- Ontwikkeling van de leercapaciteiten moet zowel door de leerkrachten als leerlingen worden gevolgd, bijvoorbeeld door middel van een portfolio;
- Leerkrachten moeten model staan voor het soort gedrag dat we van leerlingen verwachten. Laat als leerkracht zien dat je ook een leerder bent (hoe kan ik nieuwsgierigheid, open-mindedness en empathie laten zien aan mijn leerlingen). Leerlingen kunnen ook rolmodel voor elkaar zijn. Laat leerlingen hun leerervaringen buiten school ook delen met elkaar.

Uit bovenstaande blijkt duidelijk de grote rol van het spreken van ‘leertaal’ door de leerkracht. In de ontwikkeling van de interventie voor de basisscholen die deelnemen aan ons onderzoek, zal dan ook worden gestart met het aanleren van ‘leertaal’ aan de leerkrachten. Hiermee start de interventie. Vervolgens zullen meerdere uitgangspunten van BLP worden ingevoerd op de drie basisscholen die participeren in het onderzoek. Hoe de interventie wordt geïmplementeerd en wordt gemonitord, wordt beschreven in het hoofdstuk ‘Resultaten’.

Hoofdstuk 3 Methode

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de methode van onderzoek beschreven. Om eventuele verschillen te kunnen vaststellen voor en na de interventie is gekozen voor een design met een voor- en nameting. Hiervoor is gebruikgemaakt van observatie door middel van een Kijkwijzer. Verder is er een semi-gestructureerd interview afgenomen bij de leerkrachten, voor aanvullende gegevens op het waargenomen gedrag, en is de implementatie van de interventie vastgelegd in een logboek. De data van de Kijkwijzer zijn geanalyseerd in SPSS versie 21. De gegevens uit de semi-gestructureerde interviews en de logboeken zijn kwalitatief geanalyseerd.

3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Veel leraren ondervinden moeite met het systematisch bevorderen van de talenten van de leerlingen in hun klas. Op basis van deze gezamenlijke probleemstelling is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

‘Op welke wijze kunnen leerkrachten geprofessionaliseerd worden om de talenten van leerlingen te stimuleren?’

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, zijn vier deelvragen opgesteld. Deze zijn:

1. Wat wordt verstaan onder talentontwikkeling in het basisonderwijs? (literatuuronderzoek)
2. Op welke wijze kunnen leerkrachten de talenten van leerlingen stimuleren? (literatuuronderzoek)
3. Wat zijn kenmerken van effectieve leerkrachtprofessionalisering? (literatuuronderzoek)
4. Welke veranderingen heeft de professionaliseringsaanpak voor talentontwikkeling tot gevolg? (Kijkwijzer, semi-gestructureerd interview en logboek)

Het onderzoek betreft een innovatie, in de zin van een doelbewuste verandering van de dagelijkse praktijk. Het gaat hier om een ontwerponderzoek. Ontwerponderzoek is een systematische benadering van (onderwijs)problemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten een tweeledig doel wordt nagestreefd: praktijkverbetering en kennisgroei (Van den Akker (1999), geciteerd in Van der Donk & Van Lanen, 2013). Het belangrijkste kenmerk van ontwerponderzoek is dat er in de dagelijkse praktijk een interventie wordt ingevoerd. De interventie moet een meerwaarde hebben voor de mensen die er in de praktijk mee werken. De interventie is deels theoretisch onderbouwd en leidt tot nieuwe inzichten in de praktijk.

Er wordt gestart met een literatuurstudie naar talentontwikkeling en leerkrachtprofessionalisering (deelvragen 1 tot en met 3). Op basis hiervan wordt een professionaliseringsaanpak ontwikkeld op het gebied van talentontwikkeling. Deze aanpak zal geïmplementeerd en getoetst worden (deelvraag 4).

3.3 Onderzoekseenheden

Drie basisscholen nemen deel aan het onderzoek. De respondenten zijn de leerkrachten van deze basisscholen. Ze zijn benaderd om te participeren in het onderzoek. De totale groep respondenten bestaat uit 20 leerkrachten (18 vrouwen en 2 mannen, zie tabel 3.1). Elke basisschool heeft een onderzoeker, die tevens deel uitmaakt van het onderzoeksteam van Versterking Samenwerking. Elke onderzoeker neemt de instrumenten af op de eigen basisschool.

Tabel 3.1 Participerende leerkrachten

Naam school	Aantal leerkrachten	Verdeling man/vrouw	Totaal aantal leerkrachten (N)
Obs Kolmenscate, Deventer	6 van de 20	5 vrouwen, 1 man	6
Ods Het Roessink, Deventer	9 van de 9	8 vrouwen, 1 man	9
Obs Spitsbergen, Apeldoorn	5 van de 5	5 vrouwen	5

3.4 Instrumenten

In dit onderzoek wordt gebruikgemaakt van drie instrumenten, namelijk een Kijkwijzer, een semi-gestructureerd interview. Op elke basisschool is door middel van een logboek vastgelegd hoe de implementatie van de interventie heeft plaatsgevonden.

3.4.1 Kijkwijzer

Er is een Kijkwijzer ontwikkeld om de handelingen van leerkrachten vast te leggen. Observatie is een geschikte manier om aspecten te meten, omdat de observator kan zien wat er werkelijk gebeurt (Van der Donk en Van Lanen, 2012). De Kijkwijzer is gebaseerd op het ‘teacherspalet’ van BLP (‘palet leerkrachtvaardigheden’, Claxton, 2013, zie ook figuur 2.9). Dit palet bestaat uit vier dimensies: uitleggen, feedback, orkestreren (arrangeren), feedback geven en modeling. Chambers, Powell en Claxton (2004) hebben de dimensies van het palet geoperationaliseerd naar concrete handelingen van de leerkracht. Voor het onderzoek is door de onderzoeksgroep een vertaling gemaakt van deze operationalisaties. De Kijkwijzer is opgenomen als bijlage 4. De operationalisaties worden gescoord op een driepuntsschaal, met onderstaande betekenis (zie tabel 3.2):

Tabel 3.2 Scoring van de Kijkwijzer

1.	Zelden = <i>het gedrag wordt weinig waargenomen</i>
2.	Soms = <i>het gedrag komt voornamelijk voor in situaties die hiertoe duidelijk uitnodigen</i>
3.	Geregeld = <i>het gedrag wordt meestal waargenomen</i>

Voor het afnemen van de Kijkwijzer zijn de volgende afspraken gemaakt:

- Tijdens de observatie wordt er 45 minuten van een rekenles gescoord met de Kijkwijzer
- Er is één observator aanwezig
- Na afloop van de observatie wordt het semi-gestructureerde interview afgenomen (zie 3.4.2).

De data van de Kijkwijzer worden geanalyseerd met behulp van het data-analyseprogramma SPSS, versie 21. Om vast te stellen of de professionaliseringsaanpak voor talentontwikkeling heeft geleid tot significante verschillen in het leerkrachtgedrag (deelvraag 4), wordt per dimensie nagegaan of er verschillen zijn tussen de voor- en nameting. Vanwege het gering aantal respondenten wordt de Wilcoxon rangtekentoeft (Sign rank test) gebruikt. Daarnaast worden per dimensie de gemiddelden en standaarddeviatie berekend en gerapporteerd.

3.4.2 Semi-gestructureerd interview

In het semi-gestructureerd interview is leerkrachten vragen gesteld over hun handelingen, als aanvulling op de observatie. Het interview bevat gesloten vragen met verdiepingsvragen (zie bijlage 5). Voor de ontwikkeling van het semigestructureerd interview is (net als bij de Kijkwijzer) gebruikgemaakt van de vier dimensies van het ‘teachers palet’, namelijk ‘uitleggen, orkestreren

(arrangeren), feedback geven en modelling'. Hiervoor zijn als richtlijn de definities en operationalisaties van Chambers, Powell en Claxton (2004) gebruikt en door ons vertaald. Elke dimensie is duidelijk omschreven en staat vermeld op het interview:

- Uitleggen: De leerkracht legt de leerlingen uit hoe zij leren, en hoe zij betere leerders kunnen worden.
- Orkestreren (arrangeren): Het klaslokaal en de leeractiviteiten zijn georganiseerd om de leerlingen te helpen hun leergedrag te ontwikkelen.
- Feedback geven: Feedback en commentaar van leerkracht en leerlingen leiden tot voortgang in leercapaciteiten
- Modelling: De leerkracht fungeert als leidende stimulerende leerder en staat model voor het leren in de praktijk.

Per dimensie wordt eerst een gesloten vraag gesteld, die wordt gescoord op een driepuntsschaal 'ja, nee, soms'. Na elke gesloten vraag volgen twee of drie open vragen. Deze verdiepvragen geven nadere informatie op het antwoord van de eerste vraag. De interviewer beschrijft het gegeven antwoord van de leerkracht. Als de leerkracht een gesloten vraag ontkennend beantwoordt, wordt door de interviewer om een toelichting gevraagd ('waarom niet?'). Bij bevestigende antwoorden zal de interviewer vragen naar concrete voorbeelden. De kwalitatieve gegevens die voortkomen uit de interviews worden gebruikt als aanvulling op de gegevens van de Kijkwijzer. De onderzoekers zullen hiervoor een samenvatting schrijven met daarin de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de resultaten van de observatie en het interview.

3.4.3 Logboek

Het logboek wordt gebruikt om systematisch ervaringen en overdenkingen vast te leggen die belangrijk of interessant zijn (Van der Donk & Van Dalen, 2013). De onderzoekers houden vanaf september 2015 een logboek bij waarin de implementatie van de interventie op hun school (en de uitvoering van het onderzoek) wordt vastgelegd. Deze gegevens worden kwalitatief verwerkt en beschreven. De onderzoekers schrijven een samenvatting van het logboek en geven in een tijdpad de belangrijkste stappen weer (zie bijlage 6).

3.5 Design van het onderzoek

Om vast te kunnen stellen of er verschillen zijn in leerkrachtgedrag voor en na de interventie, is gekozen voor een design met een voor- en nameting (zie tabel 3.3). Er staat ook een tussenmeting in januari/februari 2016, maar dit wordt alleen gebruikt om de voortgang van de interventie vast te leggen via een logboek en om feedback te geven aan de leerkrachten aan de hand van de Kijkwijzer. De implementatie van de interventie wordt vastgelegd in logboeken. Er zit voor het onderzoek te weinig tijd tussen de voormeting en de tussenmeting voor een herhaling van de observatie en het interview bij de tussenmeting. De voormeting heeft plaatsgevonden in oktober/november 2015. In juni 2016 heeft de eindmeting plaatsgevonden, waarbij weer geobserveerd is en het interview is afgenomen.

De onderzoekers hebben vanaf september 2015 tot en met het voorjaar van 2016 een logboek bijgehouden (zie bijlage 6).

Tabel 3.3 Design van het onderzoek

Instrument	Voormeting (oktober/ november 2015)	Tussenmeting (januari / februari 2016)	Nameting (juni 2016)
Kijkwijzer	X	Klassenbezoek / interview met feedback (aan de hand van de Kijkwijzer)	X
Semi-gestructureerd interview	X	–	X
Logboek	X (september)	X	X

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1 Inleiding

In het onderzoek heeft de volgende onderzoeksvraag centraal gestaan: ‘Op welke wijze kunnen leerkrachten geprofessionaliseerd worden om de talenten van leerlingen te stimuleren?’. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn vier deelvragen opgesteld. De antwoorden op de vier deelvragen worden in dit hoofdstuk beschreven.

4.2 Talentontwikkeling

De eerste deelvraag luidt: ‘Wat wordt verstaan onder talentontwikkeling in het basisonderwijs?’ Zoals in het theoretisch kader uiteen is gezet, zijn er verschillende visies op ‘talenten’. Achtereenvolgens is ingegaan op de ideeën van Binet, Renzulli, Mönks, Gardner, Heller, Sternberg en Gagné. Samengevat kunnen talenten ontstaan door een positief samenspel van begaafdheidsfactoren, niet- cognitieve vaardigheden en omgevingsfactoren. Daarnaast speelt ook de kansfactor een rol. Alle leerlingen kunnen begaafdheidsfactoren hebben waardoor zij ergens talentvol in kunnen worden. Als in het onderzoek wordt gesproken over ‘talent’, wordt uitgegaan van het model van Heller (figuur 2.5). In dit model staan zeven verschillende begaafdheidsfactoren beschreven, die ontwikkeld kunnen worden tot talenten. In het model van Heller is weergegeven dat het leerproces dat voor talentontwikkeling noodzakelijk is, wordt beïnvloed door meerdere intrapersonlijke kenmerken en door omgevingskenmerken. Een leerkracht speelt in dit leerproces een belangrijke rol. In ons onderzoek staat centraal op welke wijze leerkrachten leerlingen kunnen helpen om hun talenten te ontwikkelen (zie verder theoretisch kader, paragraaf 2.2).

4.3 Talenten stimuleren

De tweede deelvraag is: ‘Op welke wijze kunnen leerkrachten de talenten van leerlingen stimuleren?’ In de huidige situatie zijn nog te weinig leerkrachten die de differentiatievaardigheden goed beheersen en het vermogen hebben om talenten uit te dagen (Dekker, 2015). Dekker benadrukt dat de leerkrachten vanuit de opleiding hiervoor nog te weinig worden toegerust. Ook Houkema en Kaput (2013) maken melding van onvoldoende toerusting van leerkrachten om leerlingen optimaal te ondersteunen hun talenten te ontwikkelen. Het IGOV (2006) beschrijft dat leerkrachten zowel te weinig gelegenheid hebben, maar ook niet gestimuleerd worden om in te spelen op individuele talentverschillen. Hierdoor kunnen zij geen maatwerk leveren voor leerlingen. Momenteel krijgen cognitief talentvolle leerlingen vooral differentiatie, verrijking en verdieping aangeboden op het vakgebied rekenen/wiskunde (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Differentiatie van het aanbod voor de andere leergebieden is echter beduidend minder ver ontwikkeld. Met het stimuleren van de talenten van leerlingen moet de nadruk weer komen te liggen op de gehele ontwikkeling van de leerling (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

In de school vervult de leerkracht de rol van coach als het gaat om het ontwikkelen van talenten. Claxton (2007) beschrijft hoe leerkrachten het leerproces van de leerlingen kunnen begeleiden en stimuleren. In BLP worden beide processen weergegeven aan de hand van twee modellen, namelijk het ‘leerspielenmodel’ en het ‘palet leerkrachtvaardigheden’. Om werkelijk het lerend vermogen van leerlingen te vergroten, moeten aanpassingen worden gedaan in alle lessen en is cultuurverandering nodig in scholen. Claxton (2013) benadrukt het belang van taal bij het proces en de ervaring van het leren. Leertaal is gericht op het proces en de ervaring van leren. Door het gebruik van leertaal kan de leerkracht betere vragen aan leerlingen stellen en hen hierdoor stimuleren om betere leerders te worden. Leertaal moet worden ingezet om het leerproces te stimuleren. De leerkracht moet reflecteren op de manier van lesgeven (voorbereiding en uitvoering), en op hoe er feedback wordt gegeven naar

de leerlingen. Het vraagt om een gedragsverandering van de leerkracht om leertaal te kunnen spreken (www.lumius.nl).

Samenvattend kan gesteld worden dat leerkrachten talentontwikkeling bij leerlingen kunnen stimuleren door veranderingen in het leerkrachtgedrag te realiseren. In het onderzoek wordt gekozen voor de Building Learning Power (BLP) van Claxton (2013), aangezien deze theorie enerzijds goed wetenschappelijk onderbouwd is en anderzijds op praktisch niveau beschreven. Zo is bijvoorbeeld goed uitgewerkt hoe leerkrachten door het spreken van leertaal betere leerders kunnen maken van leerlingen.

4.4 Effectieve leerkrachtprofessionalisering

De derde deelvraag luidt: ‘Wat zijn kenmerken van effectieve leerkrachtprofessionalisering?’ In het theoretisch kader is reeds beschreven wat kenmerken van effectieve leerkrachtprofessionalisering zijn en is ingegaan op de schoolorganisatorische randvoorwaarden.

Wel zijn er schoolorganisatorische randvoorwaarden te formuleren als aanknopingspunten voor het tot stand komen van effectieve professionalisering (Lubbers & Pijpers, 2013, Van Veen et al, 2010; Jochems et al, 2013). Om ervoor te zorgen dat een professionaliseringstraject zowel succesvol als blijvend is, wordt een aantal randvoorwaarden genoemd in reviewstudies over leerkrachtprofessionalisering (Van Veen et al, 2010). Het is belangrijk om een professionele leergemeenschap te creëren. Hier moet voldoende tijd voor vrij gemaakt worden, rekening houdend met het rooster en de werkbelasting voor leerkrachten. Een andere randvoorwaarde is dat de doelen, inhoud en opzet van de interventie samenhangen met en aansluiten bij zowel het schoolbrede beleid als de cultuur en structuur van de organisatie. Het betreft hier schoolbrede verwachtingen en prikkels om nieuwe lespraktijken te gaan gebruiken, een gezamenlijke visie en cultuur om het leren te bevorderen (van zowel leerkrachten als leerlingen) en onderling vertrouwen voor het geven van feedback. Van Veen et al (2010) geven aan dat voor basisscholen het primaire proces het lesgeven aan leerlingen is en (nog) niet het leren van leerkrachten. Wil een school het leren van leerkrachten stimuleren, dan moet goed worden gekeken naar structurele beperkingen en mogelijkheden voor het leren van leerkrachten. Uiteraard moet het leren door leerkrachten door schoolleiding als relevant worden gezien. Tot slot wordt vermeld dat de inbedding in de school cruciaal is voor het succes en permanentheid van een professionaliseringsinterventie (Van Veen et al, 2010).

Bovenstaande effectieve kenmerken en schoolorganisatorische randvoorwaarden vormen de ontwerpeisen van de te ontwikkelen professionaliseringsaanpak voor het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2013). De vorm van de professionaliseringsaanpak is ‘blended’, waarbij nascholing zal worden gecombineerd met groepsbijeenkomsten, leer- of pilotteams, zelfstudie en coaching.

4.5 Professionaliseringsaanpak voor talentontwikkeling

Deelvraag vier luidt: Welke veranderingen heeft de professionaliseringsaanpak voor talentontwikkeling tot gevolg? De resultaten van de observaties met de Kijkwijzer zijn statistisch verwerkt met behulp van het programma SPSS (De Vocht, 2013). De ervaringen van de leerkrachten met de professionaliseringsaanpak zijn verwerkt in semi-gestructureerde interviews die afgenomen zijn. Daarnaast is de implementatie beschreven in logboeken.

4.5.1 Kwantitatieve verwerking gegevens vanuit de Kijkwijzer

Met SPSS is het mogelijk om de gegevens van de nameting en voormeting met elkaar te vergelijken en zo vast te stellen of er significante verschillen in geobserveerd leerkrachtgedrag zijn op de verschillende dimensies. Vanwege het gering aantal respondenten is gebruikgemaakt van de ‘Wilcoxon signed rank test’. In tabel 4.2 zijn de resultaten voor de voormeting weergegeven.

Bij de voormeting zijn gemiddeld de meeste handelingen op de dimensie ‘orkestreren’ waargenomen (zie tabel 4.1). Dit betekent dat de observanten *soms* hebben gezien dat het klaslokaal en de leeractiviteiten zijn georganiseerd om de leerlingen te helpen hun leergedrag te ontwikkelen. De handelingen van de overige dimensies worden gemiddeld *zelden* tot *soms* waargenomen (gemiddelden tussen 1,57 en 1,67). Opvallend is dat er weinig verschillen zijn in de gemiddelde scores van de andere dimensies. De getallen liggen in een reeks dicht rondom het gemiddelde. De indicator daarvoor is de standaarddeviatie (SD) of de spreiding. In de tabel is af te lezen dat de standaarddeviatie bij alle dimensies laag is, dus dat er weinig spreiding is (binnen +/- 1 SD).

Tabel 4.1 Gemiddeld score en standaarddeviatie per dimensie bij voormeting (N=20)

Dimensie	N (Aantal leerkrachten)	Mean (Gemiddelde score)	SD (Standaarddeviatie)
Pretest ‘uitleggen’ gemiddeld	20	1,6667	,47757
Pretest ‘orkestreren’ gemiddeld	20	2,0200	,46294
Pretest ‘feedback’ gemiddeld	20	1,5667	,54182
Pretest ‘modelling’ gemiddeld	20	1,6000	,36128

In tabel 4.3 zijn de resultaten voor de nameting weergegeven. Tijdens de nameting zijn 18 (van de 20) leerkrachten geobserveerd. Twee leerkrachten zijn afgevallen en hebben niet meer deelgenomen aan het onderzoek. Op alle vier dimensies van Claxton is een toename zichtbaar van het handelen van de leerkrachten. Opnieuw worden handelingen van de dimensie ‘orkestreren’ het meest waargenomen bij de leerkrachten, maar de verschillen met de andere dimensies is veel kleiner geworden. Bij alle dimensies worden de handelingen *soms* waargenomen. De handelingen komen voornamelijk voor in situaties die hiertoe duidelijk uitnodigen. De grootste gemiddelde toename is zichtbaar bij de dimensie ‘feedback’. De gemiddelde score is toegenomen van 1,56 naar 2,59 (toename van 1 punt).

In de tabel 4.2 is verder af te lezen dat de standaarddeviatie bij alle dimensies laag is, dus dat er weinig spreiding is (binnen +/- 1 SD).

Tabel 4.2 Gemiddelde score en standaarddeviatie per dimensie bij nameting (N=18)

Dimensie	N (Aantal leerkrachten)	Mean (Gemiddelde score)	SD (Standaarddeviatie)
Posttest ‘uitleggen’ gemiddeld	18	2,2778	,43910
Posttest ‘orkestreren’ gemiddeld	18	2,6222	,28192
Posttest ‘feedback’ gemiddeld	18	2,5926	,43620
Posttest ‘modelling’ gemiddeld	18	2,3556	,52940

Met SPSS is het ook mogelijk om per dimensie vast te stellen per leerkracht hoe vaak er sprake is geweest van een achteruitgang (‘negative rank’), een verbetering (‘positive rank’) of dat er geen verschil (‘ties’) is tussen de na- en voormeting. Er zijn 18 leerkrachten waarbij dit kan worden berekend, aangezien deze leerkrachten zowel bij de voor- als nameting zijn geobserveerd (N=18). In tabel 4.3 is weergegeven dat alle 18 leerkrachten een verbetering laten zien bij de dimensies ‘uitleggen’ en ‘feedback’. Verder wordt weergegeven wat de gemiddelde score is (‘Mean Rank’) en daarnaast wat het totaal van de scores is (‘Sum of Ranks’). Bij de dimensie ‘orkestreren’ laten 17

leerkrachten een verbetering zien. Bij één leerkracht is geen verschil vastgesteld tussen de voor- en de nameting. Bij de dimensie 'modelling' wordt bij 15 leerkrachten een verbetering vastgesteld. Bij drie leerkrachten worden bij de nameting echter minder vaak handelingen uit deze dimensie waargenomen dan bij de voormeting.

Tabel 4.3 Classificatie van de verschillen na- en voormeting per dimensie (N =18)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Posttest 'uitleggen' totaal –	Negative Ranks	0	,00	,00
Pretest 'uitleggen' totaal	Positive Ranks	18	9,50	171,00
	Ties	0		
	Totaal	18		
Posttest 'orkestreren' totaal	Negative Ranks	0	,00	,00
-	Positive Ranks	17	9,00	153,00
Pretest 'orkestreren' totaal	Ties	1		
	Totaal	18		
Posttest 'feedback' totaal	Negative Ranks	0	,00	,00
-	Positive Ranks	18	9,50	171,00
Pretest 'feedback' totaal	Ties	0		
	Totaal	18		
Posttest 'modelling'totaal –	Negative Ranks	3	2,50	7,50
Pretest 'modelling'totaal	Positive Ranks	15	10,90	163,50
	Ties	0		
	Totaal	18		

Samenvattend kan worden gesteld dat op de vier dimensies tenminste 15 leerkrachten meer handelingen laten zien bij de nameting dan bij de voormeting.

Om te kunnen vaststellen of deze verbeteringen significant zijn, is de Wilcoxon rangtekentoets (Wilcoxon Signed Rank Test) voor gepaarde steekproeven gebruikt. Uit de Wilcoxon rangtekentoets blijkt dat de Z-waarde op de vier dimensies ligt tussen – 3,412 en -3,747. Er is sprake van een significante verbetering in het leerkrachtgedrag op alle vier dimensies van Claxton (zie tabel 4.4).

Met de Wilcoxon rangtekentoets is vastgesteld dat de waargenomen verbeteringen tussen de voor- en nameting significant zijn, dus niet berusten op toeval. In hoeverre de interventie hiertoe heeft bijgedragen zal worden beschreven in de volgende paragrafen.

Tabel 4.4 Resultaten Wilcoxon rangtekentoets (Signed Ranks Test)

	Posttest uitleggen totaal – Pretest uitleggen totaal	Posttest orkestreren totaal – Pretest orkestreren totaal	Posttest feedback totaal – Pretest feedback totaal	Posttest modelling totaal – Pretest modelling totaal
Z	-3,736	-3,645	-3,747	-3,412
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001

4.5.2 Kwalitatieve aanvulling vanuit Kijkwijzer en semi-gestructureerd interview

In bijlage 7 is door elke onderzoeker beschreven wat zij opvallende verschillen en overeenkomsten vinden tussen de gegevens van de observatie (met de Kijkwijzer) en het semi-gestructureerd interview, zowel bij de voor- als bij de nameting. Voor het onderzoek ligt de focus echter op de gezamenlijke resultaten, dus deze gegevens worden hier samengevat beschreven (en niet per school). Zowel bij de voor- als bij de nameting is er een discrepantie tussen dat wat de observator heeft gezien in de klas (observatie met Kijkwijzer) en dat wat de leerkracht zelf aangeeft te doen in de klas (interview). Bij alle drie scholen is er bij de nameting meer overeenstemming tussen het concreet

waargenomen handelen van de leerkrachten (observatie) en hoe zij zelf denken te handelen (interview). Hieruit valt te concluderen dat de leerkrachten zich door de professionaliseringsaanpak meer bewust zijn geworden van datgene wat ze daadwerkelijk in de lessen toepassen.

Bij alle scholen valt verder op dat leerkrachten denken dat zij tips geven over het leergedrag van een leerling. Bij de observatie blijkt dit echter vooral om concrete tips te gaan, die direct gerelateerd zijn aan de leerstof. Door de leerkrachten aangegeven leerdoelen blijken in de praktijk meestal gewoon lesdoelen te zijn. Leerkrachten laten in hun handelen nauwelijks zien dat zij informatie geven over leren in het algemeen (los van de leerstof) of dat zij hiervoor gebruikmaken van ‘modelling’. ‘Modelling’ wordt ook veel minder vastgesteld in de Kijkwijzer, dan dat de leerkrachten in het interview zelf zeggen of denken te doen.

Tijdens de eindmeting wordt zowel tijdens de observaties als bij de interviews een positieve ontwikkeling gemeten. Door de professionaliseringsaanpak laten de leerkrachten op vier dimensies van Claxton verbetering zien. Dit is niet alleen terug te zien in de resultaten van de Kijkwijzers en interviews, maar ook in de leeromgeving (zoals de inrichting van de klaslokalen en de school).

4.5.3 Implementatie van de interventie

Op elke basisschool is door middel van een logboek vastgelegd hoe de implementatie van de interventie heeft plaatsgevonden. Per school is dit beschreven voor de periode september 2015 tot en met het voorjaar van 2016 (zie bijlage 6). Samenvattend kan worden gesteld dat op alle drie scholen gekozen is voor een gecombineerde professionaliseringsaanpak met scholing, groepsbijeenkomsten, (team)vergaderingen, studiedagen en individuele coaching door de onderzoeker (zie bijlage 6). Deze professionaliseringsaanpak is te omschrijven als ‘blended’ (zie ook deelvraag 3). Op ODS Het Roessink en OBS Spitsbergen is het uitgevoerd met het hele team. Deze scholen hebben een klein team (vijf tot negen leerkrachten) en dan is het handig om het hele team ineens te scholen. Het team van OBS Kolmescate bestond echter uit twintig leerkrachten en daar is gekozen om in eerste instantie te werken met een pilotgroep. Wel is op deze school het hele team vooraf, halverwege en bij de eindmeting geschoold in de uitgangspunten van BLP en ook geïnformeerd over de interventie en het onderzoek.

Al vrij snel na de start van de professionaliseringsaanpak kwamen leerkrachten met het verzoek om concrete materialen, ter ondersteuning van de theorie over leertaal. De professionaliseringsaanpak is gericht op het spreken van de juiste leertaal door leerkrachten. De leertaalvragen van Claxton (2013) zijn door ons in het Nederlands vertaald en aangevuld met reflectievragen die vanuit de leerkrachten van de drie scholen zijn gekomen. Alle vragen zijn geclusterd en verdeeld in vijf categorieën. Dit heeft geresulteerd in een geplastificeerde kaart met leertaalvragen, een zogeheten ‘Leertaalkaart’ (zie bijlage 1). Het inzetten van de leertaalkaart kan op verschillende manieren worden gedaan (zie bijlage 2). Verder is het belangrijk dat de leerlingen op de hoogte zijn van de nieuwe manier van vragen stellen en zijn er voorwaarden beschreven voor de communicatie met leerlingen (zie bijlage 3). Enkele leerkrachten uit de pilotgroep van OBS Kolmescate hebben na het werken met de Leertaalkaart aangegeven dat het praktischer is als er van de vragen losse leertaalkaartjes gemaakt worden, waarop elke leertaalvraag afzonderlijk staat vermeld. Op alle scholen is de leertaalkaart vanaf maart 2016 ingezet om leerkrachten te stimuleren om frequent en bewust goede leervragen te stellen aan de leerlingen.

Een leerkracht van OBS Kolmescate heeft in maart 2016 filmpjes van de leerkrachten uit de pilotgroep gemaakt. Die hebben als scholing gediend voor het hele team.

Op ODS het Roessink is in december 2015 een poster gemaakt naar aanleiding een studiedag. De poster (zie figuur 4.1) is in de lerarenkamer opgehangen om leerkrachten te herinneren aan de leertaalvragen en de doelen die zij dit schooljaar samen willen bereiken.



Figuur 4.1 Ontwikkelde poster op Ods Roessink (Van Essen, 2016)

In mei 2016 zijn op OBS Kolmenscate afspraken gemaakt met collegae over het spreken van leertaal en is de link naar de leerspielen van Claxton uitgelegd en geconcretiseerd. Om dit ook duidelijk zichtbaar te maken in de school is een poster van de leerspielen gemaakt en opgehangen (conform figuur 2.8 ‘Het leerspielenmodel’).

Samenvattend kan gesteld worden dat de professionaliseringaanpak ‘blended’ is uitgevoerd op de drie scholen, door middel van scholing, groepsbijeenkomsten, (team)vergaderingen, studiedagen en individuele coaching door de onderzoekers. Op ODS Het Roessink en OBS Spitsbergen is het uitgevoerd met het hele team. Op OBS Kolmenscate is gekozen om te werken met een pilotgroep. Wel is op deze school het hele team vooraf, halverwege en aan bij de eindmeting geschoold in de uitgangspunten van BLP en ook geïnformeerd over de professionaliseringsaanpak en het onderzoek. Hoewel het proces van invoering op elke school verschillend is geweest, hebben alle scholen in maart 2016 de (door het onderzoeksteam ontwikkelde) Leertaalkaart geïntroduceerd, als zichtbare reminder zodat leerkrachten frequent en bewust goede leervragen gaan stellen aan de leerlingen. Twee scholen hebben daarnaast gekozen om in de school een duidelijk poster op te hangen over Leertaal en/of Leerspielen.

Er is een significante verbetering in het leerkrachtengedrag op alle vier dimensies van Claxton (zie tabel 4.5). Uit de Wilcoxon rangtekentoeft blijkt dat de vastgestelde verbeteringen tussen de voor- en nameting significant zijn, dus niet berusten op toeval.

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

De antwoorden op de vier deelvragen van het onderzoek zijn in hoofdstuk 4 beschreven. In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beantwoord en wordt vervolgens aandacht besteed aan de discussie en aanbevelingen.

5.2 Conclusie

De onderzoeksvraag luidt: ‘Op welke wijze kunnen leerkrachten geprofessionaliseerd worden om de talenten van leerlingen te stimuleren?’.

Talenten kunnen ontstaan door een positief samenspel van begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve vaardigheden en omgevingsfactoren, waarbij ook de kansfactor een rol speelt. Alle leerlingen kunnen begaafdheidsfactoren hebben waardoor zij ergens talentvol in kunnen worden. Als in het onderzoek wordt gesproken over ‘talent’, wordt uitgegaan van het model van Heller (figuur 2.5). Uit dit model blijkt dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in het leerproces (deelvraag 1).

Leerkrachten kunnen talentontwikkeling bij leerlingen stimuleren door veranderingen in het leerkrachtengedrag te realiseren. Voor de professionaliseringsaanpak is gekozen voor onderdelen uit Building Learning Power (BLP) van Claxton (2013), aangezien deze theorie enerzijds goed wetenschappelijk onderbouwd is en anderzijds op praktisch niveau is uitgewerkt. Zo staat beschreven hoe leerkrachten leerlingen kunnen stimuleren om betere leerders te worden. Leerkrachten kunnen hiervoor taal gebruiken die gericht is op leren zelf, in termen van ‘leerspielen’ en leercapaciteiten. Leerlingen krijgen zicht op hun leerproces als zij hierover leren denken en spreken. Leerkrachten moeten dit gedrag stimuleren bij leerlingen en model staan voor het soort gedrag dat van leerlingen wordt verwacht. Uit bovenstaande blijkt duidelijk de grote rol van het spreken van ‘leertaal’ door de leerkracht (deelvraag 2).

Bij de ontwikkeling en uitvoering van de professionaliseringsaanpak is rekening gehouden met door onderzoek bewezen effectieve kenmerken en school organisatorische randvoorwaarden (Van Veen et al., 2010). Het is belangrijk dat een professionele leergemeenschap wordt gecreëerd, dat de doelen, inhoud en opzet van de interventie passen bij de visie en de cultuur van de school en dat er onderling vertrouwen is voor het geven van feedback. Verder moet worden gekeken naar structurele beperkingen en mogelijkheden voor het leren van leerkrachten. Uiteraard moet het leren door leerkrachten door schoolleiding als relevant worden gezien en is inbedding in de school cruciaal voor het succes en permanentheid van een professionaliseringsinterventie. Bovenstaande effectieve kenmerken en school organisatorische randvoorwaarden vormen de basis van de ontwikkelde professionaliseringsaanpak voor dit onderzoek. De vorm van de professionaliseringsaanpak is ‘blended’. Op de drie scholen is de professionaliseringsaanpak uitgevoerd door middel van scholing, groepsbijeenkomsten, (team)vergaderingen, studiedagen en individuele coaching door de onderzoekers (deelvraag 3).

De professionaliseringsaanpak is op elke school verschillend vormgegeven. Wel kwamen alle leerkrachten na de start van de professionaliseringsaanpak met het verzoek om concrete materialen, ter ondersteuning van de theorie over leertaal. De onderzoekers hebben de leertaalvragen van Claxton (2013) vertaald en hiervan een Leertaalkaart gemaakt (bijlage 1). In maart 2016 is de Leertaalkaart op alle scholen geïntroduceerd, als hulpmiddel voor de leerkrachten om goede leervragen te stellen aan de leerlingen.

Er is een significante verbetering in het leerkrachtengedrag op alle vier dimensies van Claxton, als de leerkrachten na en voor de interventie worden geobserveerd. Uit de Wilcoxon rangtekentoets blijkt dat de vastgestelde verbeteringen tussen de na- en voormeting significant zijn, dus niet berusten op toeval (deelvraag 4).

5.3 Discussie

In het theoretisch kader is het belang van het spreken van leertaal door leerkrachten beschreven. Vervolgens is dit aspect van BLP ingevoerd als professionaliseringsaanpak op drie basisscholen. Uit het onderzoek blijkt dat het gebruik van leertaal al leidt tot een significante verbetering in vaardigheden bij deze leerkrachten.

Een vergelijking tussen de resultaten op de interviews en de Kijkwijzer bij de voormeting laat een discrepantie zien tussen wat de observator heeft gezien in de klas en wat de leerkrachten zelf aangeven te doen in de klas. Het zou kunnen dat de leerkrachten zich eerst meer bewust moesten worden van datgene wat ze daadwerkelijk in de lessen toepassen, om vervolgens de slag te maken van het denken naar het handelen. Bij de nameting was er meer overeenstemming tussen dat wat leerkrachten laten zien in handelen en zeggen te doen.

Bij de vastgestelde significante verbeteringen van het leerkrachtgedrag kunnen ook drie kritische kanttekeningen worden geplaatst. Ten eerste hebben de leden van de onderzoeksgroep de professionaliseringsaanpak uitgevoerd en onderzocht op hun eigen school. Achteraf was het beter geweest als de onderzoekers op een andere school de metingen hadden uitgevoerd, omdat zij nu als het ware het effect van hun eigen scholing hebben geëvalueerd. Hierdoor kan er bij de nameting te positief geobserveerd zijn. Als je een verbetering verwacht of er op hoopt (vooringenomenheid of 'bias'), is de kans groter dat je die ook waarneemt. Vervolgens ga je als onderzoeker onbewust op zoek naar eigenschappen die dit bevestigen. Bovendien is er vooringenomenheid ten opzichte van de geobserveerde handelingen van de leerkrachten, omdat de onderzoeker ook leerkracht of teamlid is. Ten tweede is gekozen voor observatie tijdens een rekenles, waardoor er geen uitspraken kunnen worden gedaan over generalisatie van de uitkomsten naar het totale functioneren van de leerkrachten. Bovendien betreft het een kleine groep respondenten (20 bij voormeting, 18 bij nameting), verdeeld over de drie scholen. Ten derde is er gekozen voor een design met een voor- en nameting, zonder een longitudinale meting. Hierdoor is niet vastgelegd of de verbetering in het handelen van de leerkracht over een langere periode voortduren.

5.4 Aanbevelingen

Zowel uit de theorie als uit het onderzoek blijkt dat het van groot belang is dat een professionaliseringsaanpak wordt gedragen door het team en niet 'top down' wordt ingezet. Ook moet een verandering in kleine stappen worden vormgegeven. Om die reden is gestart met het spreken van leertaal door de leerkrachten. De wijze van invoering van de aanpak is essentieel voor het uiteindelijke resultaat. Er kan gewerkt worden met een pilotteam, maar het hele team moet betrokken worden bij de professionaliseringsaanpak (door bijvoorbeeld individuele coaching, teamscholing en vergaderingen). Het is aan te bevelen om concrete middelen te ontwikkelen, zodat de alle leerkrachten weten wat er precies van hen wordt verwacht. Voorbeelden zijn de Leertaalkaart, poster en een film. Om te zorgen dat de focus bij leerkrachten nog meer komt te liggen op de leercapaciteiten en leerdoelen van de leerlingen (in plaats van de lesdoelen) is het van belang om leerkrachten te blijven scholen op onderdelen van BLP. Hiervoor kan bijvoorbeeld 'split-screen thinking/teaching' worden ingevoerd.

Verder is het aan te bevelen dat de onderzoekers een (vervolg)onderzoek niet op de eigen school uitvoeren, om meer objectieve metingen mogelijk te maken.

5.5 Vervolgonderzoek

In een vervolgonderzoek zullen twee van de drie scholen zich verder gaan richten op de borging van het spreken van leertaal door alle leerkrachten en voor alle vakken. Hierdoor leren ook de leerlingen om over leren te praten. Ze gaan beseffen wat hun eigen rol en verantwoordelijkheid is in hun

leerproces. Daarnaast zullen ook andere aspecten van BLP worden ingevoerd om te komen tot een 'BLP-klimaat', zoals bijvoorbeeld 'split-screen thinking/teaching' en de 'learning powered mind'. Een BLP-klimaat spreekt expliciet over 'leer'-kracht. Dit onderzoek wordt in 2017 uitgevoerd.

Referenties

- Berends, R. & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Chambers, M., Powell, G. & Claxton, G. (2004). *Building 101 Ways to Learning Power*. Bristol: TLO Limited.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55: 2, 115 – 134 .
- Claxton, G., Chambers, M., Powell, G., & Lucas, B. (2013). *The Learning Powered School. Pioneering 21st. Century Education*. Bristol: TLO Limited.
- Dekker, S. (2014). *Kamerbrief Plan van aanpak toptalenten 2014 – 2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Dekker, S. (2015). *Kamerbrief over voortgang plan van aanpak toptalenten 2014 – 2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Delfos, M.F. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Denkvoorkeuren. Geraadpleegd op 2 september 2015, via URL <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/65-mindmap-denkvaardigheden>.
- De Vocht, A. (2013). *Basishandboek SPSS 21. IBM SPSS Statistics* (derde druk). Utrecht: Bijleveld Press.
- Drent, S., & Van Gerven, E. (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*, Assen: Koninklijke van Gorcum Uitgeverij, 4^e druk.
- Gagné, F. (2012). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Geraadpleegd op 30 november 2015, via de URL <http://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/publicatie/3366-differentiated-model-of-giftedness-and-talent>.
- Gardner, H. (1994). *Frames of mind*, New York: Basic Books.
- Genster Groep (z.j.). *Vonkelen aan de slag met talent in het onderwijs*. Geraadpleegd op 4 november 2014, www.vonkelen.nl/aan-de-slag-met-talent-in-het-basis-onderwijs.
- Houkema, D. & Kaput, A. (2013). Samen met (begaafde) leerlingen ontdekken hoe ze hun eigen doelen kunnen bereiken, *ZorgPrimair*,
- Inspectie van het Onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* Den Haag: Ministerie van OCW.
- Jochems, W., Sloep, P. & Vermeulen, M. (2013). *Professionalisering van leraren onderzocht. Ontwerponderzoek naar effectieve vormen van professionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Jouw Learning Powered Mind. Geraadpleegd op 2 september 2015, via de URL <http://www.buildinglearningpower.nl/achtergrondinformatie>.
- Kieboom, T. (2009). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een einstein is*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Kieboom, T. (2010). Hoogbegaafdheid: Een gave of vergiftigd geschenk, *Go & Co*, 2, 10.

- Lubberman, J. & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties. Overzichtsnotitie*. Den Haag: CAOP Research.
- Mindmap meervoudige intelligentie Gardner. Geraadpleegd op 2 september 2015, via de URL <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/66-mindmap-meervoudige-intelligenties-gardner>.
- Oden, E. (2002). Ontwikkel je intelligentie – Robert Sternberg. *Psychologie Magazine*, 2012, 6.
- Palet leerkrachtvaardigheden Building Learning Power. Geraadpleegd op 2 september 2015, via de URL <http://www.buildinglearningpower.nl/achtergrondinformatie/kantelingvanbinnenuit>
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Talent in ontwikkeling. Geraadpleegd op 2 september 2015, via URL <http://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/publicatie/1443-talent-in-ontwikkeling>.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Gerven, E. & Drent, S. (2007). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH)*. Assen: Van Gorcum.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten. Universiteit Leiden.
- Walma van der Molen, J., Eysink, T., Post, T., & Alderen-Smeets, S. van (2013). *Naar een raamwerk voor Talentontwikkeling*. Universiteit Twente: Onderzoekscentrum Science Education and Talent Development (SETD).

Geraadpleegde website:

<http://www.lumius.nl> (voor figuur 2.8)

Bijlagen:

1. Leertaalkaart
2. Organisatie rekenles met leervragen
3. Voorwaarden van metacommunicatie
4. Kijkwijzer
5. Semi-gestructureerd interview
6. Logboekschema's

Leertaalkaart

Controlevragen
Hoe heb je dat gedaan?
Hoe zou je dat anders hebben kunnen doen?
Welke tips heb je gebruikt?
Wie heeft dat op een andere manier gedaan?
Stop met snel naar het antwoord gaan zonder na te denken

Betrokkenheid
Hoe was je luisterhouding?
Hoe is je werkhouding geweest?

Feedback op leer- en ontwikkelingsproces
Wat kun je doen wanneer je vastloopt?
Wat zou het makkelijker hebben gemaakt voor jou?
Wat zijn de lastige stukken? Wat is er lastig aan
Wat weet je nog meer dat je kan helpen?
Waar kun je dit nog meer bij gebruiken/toepassen?

Samenwerking
Wat heb jij nodig van een ander?
Hoe kun je een ander helpen om dit te doen?
Wat heb je zelf te bieden/ hoe kan jij een ander helpen?
Hoe kun je samenwerking verbeteren?

Reflectie (vooraf)
Hoe ga je het aanpakken?
Wat heb je nodig om de opdracht te kunnen doen?
Welke stappen ga je zetten?
Hoe kun je het makkelijker (moeilijker) maken voor jezelf ?
Denk goed na voor je handelt

Reflectie (tijdens)
Wat kun je doen als je vastloopt?
Wat maakt dit nu lastig voor je?
Welke tips kun je nu gebruiken?
Kun je het makkelijke (of moeilijker) voor jezelf maken?
Wat of wie heb je nodig om verder te komen?

Reflectie (achteraf)
Hoe heb je gebruik gemaakt van de tips?
Wat heb je van de les geleerd?
Waar kun je het geleerde nog meer voor gebruiken?
Wat is het belangrijkste voor jou dat je uit deze les hebt geleerd?
Wat heb je de volgende keer nodig?
Denk je dat je het moeilijk (of makkelijker) voor jezelf had kunnen maken?

Organisatie van een rekenles voor het stellen van leervragen.

De rekenlessen moeten zo worden georganiseerd dat er tijd en ruimte gecreëerd wordt om in leertaal vragen te stellen.

Hoe kun je deze ruimte creëren?

Als het leerdoel van de les duidelijk is en je weet hoe je dit wilt bereiken kun je de les inkorten. De overige tijd zijn de leerlingen bezig met verwerken. Dit kunnen de kinderen zelf of met elkaar. In de winstijd die dit oplevert ontstaat ruimte voor het stellen van deze leervragen.

Verschillende opties voor inzetten leertaal:

- Per les ga je bij een groep zitten (een minuut of tien) en stel je vragen uit één van de categorieën. Je houdt dit bij op een formulier zodat je alle categorieën (vragen) een keer aanbod laat komen bij elke groep.
- Je stelt vragen uit een bepaalde categorie aan de gehele groep. Dit kan curatief of preventief worden gedaan.
- Je neemt een enkel kind bij je en stelt vervolgens de leervragen uit een bepaalde categorie.

Belangrijk is dat alle categorieën een keer aanbod komen!

Voorwaarden van metacommunicatie

(**metacommunicatie*= *communiceren over de communicatie*)

Het is belangrijk dat de leerlingen weten waar je mee bezig gaat in de komende periode. Dat daardoor de rekenlessen er iets anders uit komen te zien. Vertel de leerlingen dat het de bedoeling is dat je leerlingen vragen zult gaan stellen om te zorgen dat ze meer verantwoordelijk worden voor hun eigen leerproces (manier van leren). Dat het de bedoeling is dat leerlingen er zelf achter komen wat ze nodig hebben en dat hun zelfredzaamheid wordt vergroot etc. Uiteraard voer je dit gesprek op het niveau passend bij de leeftijd van je groep.

De volgende vragen worden in deze volgorde gesteld (in eigen woorden);

1. Maak duidelijk wat het doel van het gesprek is
2. Laat de leerlingen weten wat je intenties zijn
3. Laat de leerlingen weten dat je feedback nodig hebt van de kinderen
4. Laat de leerlingen weten dat ze ook soms mogen zwijgen
5. Nodig de leerlingen uit hun mening over het gesprek te geven
6. Maak metacommunicatie een vast onderdeel van je communicatie

Communicatievoorwaarden voor gespreksvoering met jonge kinderen

Bij het voeren van het gesprek met leerlingen zijn een aantal voorwaarden van belang;

- Ga op dezelfde ooghoogte zitten als het kind(eren)
- Kijk naar het kind terwijl je spreekt
- Wissel het wel en niet maken van oogcontact met een kind af terwijl je spreekt
- Stel het kind(eren) op zijn of haar gemak
- Luister naar wat een kind(eren) zegt
- Laat met behulp van voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft.
- Vertel het kind dat het moet vertellen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind het je niet zegt
- Probeer spelen en praten te combineren
- Wanneer je merkt dat het kind afhaakt, breek het gesprek dan af
- Wanneer je een moeilijk gesprek hebt gehad, zorg dan dat het kind daarna de gelegenheid krijgt om tot zichzelf te komen.

Bijlage 4 Kijkwijzer

Leerkracht:	Observator:
School:	Groep:

Gebruik de kijkwijzer om handelingen van de leerkracht tijdens twee à drie gestructureerde observaties per meting (voormeting, tussenmeting en nameting) vast te leggen.

Observatie	Les	Datum	Begintijd	Eindtijd
1.				
2.				
3.				

De operationalisaties worden gescoord op een driepuntsschaal, met onderstaande betekenis:

1.	Zelden = <i>het gedrag wordt weinig waargenomen</i>
2.	Soms = <i>het gedrag komt voornamelijk voor in situaties die hiertoe duidelijk uitnodigen</i>
3.	Geregeld = <i>het gedrag wordt meestal waargenomen</i>

1. Uitleggen

De leerkracht legt de leerlingen uit hoe zij leren, en hoe zij betere leiders kunnen worden.

		1	2	3
1.1	Leerkracht geeft de leerlingen informatie over het leren. Hij/zij maakt de leerstrategieën van de les bijvoorbeeld duidelijk en geeft tips voor het leren			
1.2	Leerkracht vertelt welk(e) leerdoel(en) een les heeft. Hij/zij maakt duidelijk welke leervaardigheden geoefend worden tijdens de les			
1.3	Leerkracht herinnert leerlingen aan vergelijkbare activiteiten waarin ze de leervaardigheden hebben geoefend			
1.4	Leerkracht betreft de leerlingen actief bij het bespreken van het leerproces en de leervaardigheden die hiervoor nodig zijn			
1.5	Leerkracht stelt vooraf vragen die de leerlingen laten nadenken over het leerproces (Bijvoorbeeld: Wat kun je doen als je vastloopt? Wat is belangrijk wanneer je gaat samenwerken?)			
1.6	Leerkracht wijst leerlingen tijdens het leerproces op de leervaardigheden die ingezet moeten worden			
	Totale score			

2. Orkestreren (Arrangeren)

Het klaslokaal en de leeractiviteiten zijn georganiseerd om de leerlingen te helpen hun leergedrag te ontwikkelen.

		1	2	3
2.1	Leerkracht zorgt voor uitdagende leerstof, waarmee leerlingen verschillende leervaardigheden trainen			
2.2	Leerkracht spreekt verwachtingen uit richting de leerlingen over het gewenste leergedrag tijdens de les			
2.3	Leerkracht geeft de leerlingen ruimte om na te denken over andere mogelijkheden			
2.4	Leerkracht vraagt aan de leerlingen waarvoor ze het geleerde nog meer kunnen gebruiken			
2.5	Leerkracht helpt de leerlingen hun eigen strategieën te ontwikkelen, die ze kunnen inzetten als ze zijn vastgelopen (Bijvoorbeeld: Wat vind je lastig? Wat heb je nu nodig om verder te komen? Van wie heb je nog hulp nodig?)			
	Totale score			

3. Feedback geven

Feedback en commentaar van leerkracht en leerlingen leiden tot voortgang in leercapaciteiten.

		1	2	3
3.1	Leerkracht stelt vragen die uitdagen tot nadenken (bijvoorbeeld: Hoe kom het dat...? Wat als...?)			
3.2	Leerkracht stelt vragen die uitdagen tot een reflectie op het leerproces (bijvoorbeeld: Wie vindt/vond dit lastig? Waarom wel/niet? Wat zou je kunnen doen wanneer.....?)			
3.4	De leerkracht geeft de leerlingen feedback op de inzet van de leervaardigheden tijdens de les			
	Totale score			

4. Modelling

De leerkracht fungeert als leidende, stimulerende leerder en staat model voor het leren in de praktijk

		1	2	3
4.1	De leerkracht stelt zichzelf leervragen over het onderwerp van de les (bijvoorbeeld: Maar hoe zou het dan komen dat....? Wat gebeurt er dan wanneer....?)			
4.2	De leerkracht laat zien dat hij/zij nieuwsgierig is door leerlingen vragen te stellen over het onderwerp van de les			
4.3	De leerkracht daagt de leerlingen uit om (interessante) vragen te stellen over het onderwerp van de les			
4.4	De leerkracht benadrukt dat het maken van 'fouten' bij het leerproces hoort			
4.5	De leerkracht benoemt zijn eigen denk- en oplossingsstrategieën hardop			
	Totale score			

HANDLEIDING

1. Explaining:

De leerkracht legt de leerlingen uit hoe zij leren, en hoe zij betere leerders kunnen worden.

- Informing: providing information about the overall purpose of learning in the classroom and about what learning power consist of, and how it grows. Making clear the overall purpose of the classroom. **ITEM 1.1, 1.2, 1.4, 1.5**
- Reminding: Drawing attention to and prompting about specific aspects of learning power at regular intervals; keeping the ideas fresh. Offering ongoing reminders and prompts about learning power. **ITEM 1.3, 1.4, 1.5**
- Discussing: Discussing how to develop learning power and inviting contributions to principles and practices that will inform classroom culture; sharing the inquiry with students. Inviting students' own ideas and opinions about learning. **ITEM 1.4**
- Training: Directing ways to build learning capacities through specific tips and techniques; inviting critical reflection, and customising. Giving direct information and practice in learning: tips and techniques. **ITEM 1.3, 1.4**

2. Orchestrating:

Het klaslokaal en de leeractiviteiten zijn georganiseerd om de leerlingen te helpen hun leergedrag te ontwikkelen.

- Selecting: Choosing ways of working and designing activities that will encourage and enhance both curriculum content and learning power. **ITEM 2.1**
- Framing: Clarifying the learning power expectations behind all classroom activities, in collaboration with students. **ITEM 2.2, ITEM 2.3**
- Target setting: Helping learners set and monitor their own targets for improving their learning power; using and improving self-evaluation. **ITEM 2.4, ITEM 2.5**
- Arranging: Deploying the resources and arranging the environment in ways that support the development of learning power; making creative use of space and time. **ITEM 2.1, 2.3**

3. Commentating:

Feedback en commentaar van leerkracht en leerlingen leiden tot voortgang in leercapaciteiten

- Nudging: Asking exploratory questions that skilfully move learners onwards in developing themselves as learners. 'How come?'. 'What if?', 'How else?'. **ITEM 3.1**
- Replying: Providing written or spoken feedback that encourages further explorations in learning. **ITEM 3.1, 3.2**
- Evaluating: Commenting on learning and its outcomes in ways that encourage students to develop the habit of self-evaluation and the creation of targets. **ITEM 3.3**
- Tracking: Capturing the progress each student makes in developing their learning power over time. **ITEM 3.3**

4. Modelling:

De leerkracht fungeert als leidende stimulerende leerder en staat model voor het leren in de praktijk

- Reacting: Responding to the unexpected with curiosity – saying you don't know and not feeling you have to be the infallible fount of all knowledge. **ITEM 4.2**
- Learning aloud: Encouraging learners' willingness to explore and tolerate uncertainty by learning and thinking in front of the class. **ITEM 4.5**
- Demonstrating: Showing that your learning includes diverse activities such as drafting, experimenting, sketching and reflecting. **ITEM 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5**
- Sharing: Showing you value learning and are confident in yourself as a learner by sharing your past and present learning endeavours with your learners. **ITEM 4.5**

SEMI-GESTRUCTUREERD INTERVIEW

- Afnemen bij leerkracht bij elke meting (voor- en nameting)
- Standaard doorvragen bij antwoord 'nee': waarom niet? (vraag een toelichting)
- Als voorbeelden worden gevraagd bij doorvragen: richtlijn 3 voorbeelden
- Afnameduur wordt geschat op 30 minuten

1. Uitleggen

De leerkracht legt de leerlingen uit hoe zij leren, en hoe zij betere leerders kunnen worden.

		Ja	Nee	soms
1.1	Weten de leerlingen welke leeraspecten en leerdoelen een les heeft? ➤ Hoe maakt u dit duidelijk aan de leerlingen?			
1.2	Vraagt u bij leerlingen na op welke manier zij leren? ➤ Wat vertellen leerlingen u hierover? ➤ (Hoe) gebruikt u dit in de lessen?			
1.3	Geeft u de leerlingen tips over hoe zij beter kunnen leren? ➤ Kunt u hiervan voorbeelden geven?			

2. Orkestreren (Arrangeren)

Het klaslokaal en de leeractiviteiten zijn georganiseerd om de leerlingen te helpen hun leergedrag te ontwikkelen.

		Ja	Nee	Soms
2.1	Werken de leerlingen van uw groep met persoonlijke leerdoelen? <ul style="list-style-type: none">➤ Hoe is de leerling tot een persoonlijk leerdoel gekomen?➤ Op welke manier is de leerling hierbij betrokken?			
2.2	Op welke wijze begeleidt u de leerlingen bij het behalen van hun persoonlijk leerdoelen? <ul style="list-style-type: none">➤ Kunt u voorbeelden hiervan noemen?			
2.3	Maakt u bewust gebruik van taal die leerlingen enthousiasmeert en uitdaagt om te leren? <ul style="list-style-type: none">➤ Kunt u voorbeelden geven?			

3. Feedback geven

Feedback en commentaar van leerkracht en leerlingen leiden tot voortgang in leercapaciteiten

		Ja	Nee	soms
3.1	Leert u de leerlingen hoe zij elkaar feedback kunnen geven? ➤ Hoe heeft u dat gedaan?			
3.2	Markeert u werk van leerlingen regelmatig met onderbouwde commentaren en doelen? ➤ Kunt u voorbeelden geven?			
3.3	Leiden de commentaren en doelen tot vragen over de voortgang van het leren aan de leerlingen? ➤ Hoe en hoe vaak doet u dat concreet?			
3.4	Hoe en waar wordt de voortgang van het leren van de leerlingen vastgelegd?			

4. Modelling:

De leerkracht fungeert als leidende stimulerende leerder en staat model voor het leren in de praktijk

		Ja	Nee	soms
4.1	Stelt u zichzelf in groep hardop leervragen? ➤ Waarom? ➤ Heeft u voorbeelden?			
4.2	Deelt u uw leervragen en leerervaringen met de leerlingen? ➤ Met welk doel? ➤ Heeft u voorbeelden?			
4.3	Laat u uw leerlingen zien dat u ook lerende bent? ➤ Hoe doet u dat? ➤ Waarom doet u dat?			

Bijlage 6 Logboekschema's

1. Obs Kolmenscate

maand	team	vorm	Inhoud +afspraken
September	team	studiedag	Een pilotgroep wordt geformeerd die in de praktijk meedraait op school
Begin november	Janet	rekenles	Nulmeting met Kijkwijzer en semi-gestructureerd interview bij pilot collegae
Eind november en begin december	Janet en pilotgroep	rekenlessen	Pilotgroep aan de slag met leertaalkaart met leertaal bij rekenlessen
Midden december	Janet, pilotgroep	observaties rekenles	In klassen geweest voor korte observaties rekenlessen
Januari	Janet en pilotgroep	vergadering	Evalueren hoe het experimenteren met leertaal spreken gaat. Leertaal ook gezet op leertaalkaartjes, die in bakjes gedaan worden
Februari	team	studiedag	Ervaringen leertaal spreken bij rekenlessen door pilotgroep. Aanbieden van leertaalkaart en aparte leertaalkaartjes aan team
Half februari en begin maart	Janet en pilotgroep	observaties rekenlessen	Tussenmeting klassenbezoek met feedback, bij pilotgroep met Kijkwijzer als leidraad.
april	Janet	onderzoeksverslag	Evaluatie tussenmeting notitie gemaakt voor onderzoeksverslag

Eind maart	Alle collegae	studiedag	Er zijn filmpjes van de pilotgroep gemaakt en die zijn bekeken door het team
Mei	Janet	plenaire vergadering	Er zijn afspraken gemaakt met collegae over het spreken van leertaal en de link naar de hersenspijeren (Er is hiervan een poster gemaakt en

			opgehangen)
Eind mei/juni	Janet+pilotgroep	klassenbezoek eindmeting	de eindmeting en interviews bij de mensen van de pilotgroep afgenomen
Juli	Alle collegae	studiedag	Uitdelen van de ingelijste poster met hersenspiëren

Logboek obs Kolmenscate (periode september 2015 t/m maart 2016)

Aan het begin van het schooljaar is er gekozen om ook op school ook een werkgroep te formeren van collegae die meewerken aan het onderzoek ‘aanspreken op talenten’. De werkgroep draait onder de naam AOT (Aanspreken Op Talenten) en is de pilotgroep van school. Het gaat hierbij om een werkgroep van zes teamleden. Deze werkgroep zit één keer in de 6 a 8 weken bij elkaar om het verloop van het onderzoek en het experimenteren in de praktijk te bespreken. Daarnaast wordt het hele team regelmatig op de hoogte gehouden op vergaderingen en studiedagen.

Na het literatuuronderzoek heeft de onderzoeksgroep van Saxion besloten om zich te richten op het spreken van leertaal (BLP) zodat kinderen betere leeders worden. Het onderzoek wordt dus een ontwerponderzoek waarbij er een professionaliseringsaanpak wordt gemaakt.

Bij alle zes leden van de pilotgroep AOT is eerst een nulmeting met een Kijkwijzer gedaan, die is samengesteld door de werkgroep op Saxion. De nulmeting is gedaan in de maand november. Naast de Kijkwijzer is er een semi-gestructureerd interview afgenomen. De gegevens van de Kijkwijzer en het interview zijn verwerkt in een staafdiagram.

In een bijeenkomst van de pilotgroep is er globaal een interpretatie gegeven van de afgenomen kijkwijzer en het interview. Uit deze gegevens zou je kunnen concluderen dat de betrokken leerkrachten denken bepaalde leertaalvaardigheden toe te passen die ze niet laten zien. Het item ‘modeling’ is weinig zichtbaar geweest en scoren de leerkrachten laag bij de nulmeting.

Er is een leertaalkaart gemaakt met goede leertaalvragen en vervolgens is de pilotgroep met deze leertaal kaart in de groep gaan experimenteren bij rekenlessen. In de periode december en januari zijn de ervaringen met de leertaalkaart regelmatig besproken in de pilotgroep maar ook in het team. Voor de overige collega’s is het ook mogelijk om alvast te gaan experimenteren met de leertaalkaart.

De leerkrachten in de pilotgroep zijn zelf ook medeverantwoordelijk voor de ontwikkeling van de professionaliseringsaanpak. De bedoeling is dat er samen gezocht wordt naar een werkbare vorm van de leertaalkaart. In december is de voortrekker van de projectgroep op Saxion bij de collega’s van de pilotgroep langs geweest om te observeren hoe het experimenteren met het spreken van leertaal in de groepen verloopt.

De volgende vragen zijn in de pilotgroep gesteld door de voortrekker;

Hoe vaak gebruik je leertaal bij rekenen? Vind je dat je het spreken van leertaal al eigen hebt gemaakt? Wat heb je nog nodig of wie heb je nog nodig? Denk je dat je zelf voldoende kunt reflecteren op eigen leerkrachtgedrag? Zie je effecten/veranderingen bij leerlingen door het spreken van leertaal? Gebruik je leertaal ook al bij andere vakken? Is de leertaalkaart goed werkbaar?

Aan de hand van de vraag of de leertaalkaart voor iedereen goed werkbaar is heeft de pilotgroep besloten om de leertaal ook op kaarten te schrijven en in bakjes te doen. Sommige leerkrachten vinden dat handiger werken. Daarnaast hebben de collega’s van de pilotgroep ook besloten om samen een rekenles met spreken van leertaal voor te bereiden.

In februari en maart is er een tussenmeting (een klassenbezoek met feedback) gedaan bij de collegae van de pilotgroep met de Kijkwijzer als handvat. Er is geen interview afgenomen omdat de tijd tussen de start van het experimenteren met het spreken van leertaal en deze observatie ronde te kort was om al grote veranderingen te kunnen constateren.

In maand februari 2016 is er een klassenbezoek met feedback geweest bij de collega's van de pilotgroep. De observatielijst (kijkwijzer) van de nulmeting is als handvat bij dit bezoek gebruikt. Dit klassenbezoek is bij vijf collega's gedaan. De leertaalvragen zijn vooral open vragen maar veel vragen die de leerkrachten stellen zijn gesloten vragen waarop een ja of nee antwoord makkelijk te geven is. De leertaalvragen beginnen met; wat, wanneer, hoe, wie etc.

In de feedback is met de leerkracht besproken dat het echt noodzakelijk is om de leertaalkaart of kaartjes erbij te houden om te zorgen dat de vragen zo 'open' gesteld worden als de bedoeling is. Daarnaast viel op in deze tussenmeting dat 'modelling' nog een aandachtspunt blijft. Alle vijf de collega's 'scoorden' bijna hetzelfde als bij de nulmeting op dit item, namelijk *zelden*.

Uit deze tussenmeting zou je kunnen concluderen dat leertaalvaardigheden meer worden gehanteerd dan bij de nulmeting het geval was. Wel moet worden opgemerkt dat 'modelling' net als bij de nulmeting niet of nauwelijks wordt toegepast.

In mei en juni 2016 heeft de eindmeting plaatsgevonden.

2. Ods Het Roessink

Maand	Team	Vorm	Inhoud + afspraken
September 2015	Actieteam talenten (Linda, Sanya en Natasja)	Actieteam geformeerd, jaarplan in Schoolplanmonitor gemaakt.	
Oktober/november 2015	Gehele team	Nulmeting + semi gestructureerd interview	Uit de nulmeting zou als conclusie gesteld kunnen worden dat veel van de leerkrachten op het Roessink al leertaal spreken, maar zich niet bewust zijn van de effecten van leertaal. Wanneer er meer bewustwording bij de leerkrachten zou komen, kunnen zij de leertaal gericht in gaan zetten.
18 november 2015	Gehele team	Presentatie uitkomsten nulmeting en interview + introductie interventie leertaal	Vervolgens zijn vanaf dat moment alle collega's aan de slag gegaan met het spreken van leertaal in de groepen. Er is een leertaalkaart gemaakt met goede leertaalvragen waarmee zij bij (reken)lessen gaan experimenteren.
December 2015	Natasja	Poster leertaal in lerarenkamer	Herinneren aan de leertaalvragen en de doelen die we dit schooljaar op dat gebied willen bereiken.
Januari – februari 2016	Gehele team	Successen delen in tv	Leerkrachten delen iedere teamvergadering hun persoonlijke successen op het gebied van leertaal
Februari-maart 2016	Gehele team	Tussenmeting +	Uit deze tussenmeting zou

		feedback	je kunnen concluderen dat leertaalvaardigheden meer bewust worden gehanteerd. Tijdens de feedbackgesprekken gaven de leerkrachten duidelijk aan de behoefte te hebben om een vertaalslag naar de leerlingen te maken: "Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook de leerlingen leertaal gaan gebruiken?" De leerkrachten verwachten dat wanneer de leertaal ook door de leerlingen wordt gesproken, de effecten van leertaal worden vergroot.
Maart – april 2016	Gehele team	Gebruikmaken van leertaalvragenkaartjes, leertaal zichtbaar maken voor de leerlingen.	Tijdens de teamvergadering van 29 maart 2016 zijn de leertaalvragen-kaartjes uitgedeeld. De leerkrachten hebben als opdracht meegekregen om in april met de kaartjes en de afbeelding te experimenteren, waarbij de vraag "Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook de leerlingen leertaal gaan gebruiken?" het uitgangspunt vormt.

Logboek ods Het Roessink (periode september 2015 tot en met maart 2016)

Aan het begin van het schooljaar is er gekozen om op school een actieteam te formeren. In dit actieteam geven drie collegae vorm aan de invoering van talentonderwijs en aan het onderzoek 'aanspreken op talenten'. Het actieteam bestaat uit drie teamleden; de directeur; de intern begeleider (trekker VS) en de leerkracht van groep 6/7 (maatje VS). Het actieteam zit maandelijks bij elkaar om de invoering van het talentonderwijs, het verloop van het onderzoek en het experimenteren in de praktijk te bespreken. Daarnaast wordt het hele team regelmatig op de hoogte gehouden op vergaderingen en studiedagen.

Na het literatuuronderzoek heeft de werkgroep besloten om zich te richten op het spreken van leertaal (BLP) zodat kinderen betere leeders worden. Het onderzoek wordt dus een ontwerponderzoek waarbij er een professionaliseringsaanpak wordt gemaakt.

Bij alle negen leden van het team van Het Roessink is eerst een nulmeting met de Kijkwijzer gedaan, deze is samengesteld door de werkgroep. De nulmeting is gedaan in de maand november. Naast de Kijkwijzer is er een semi gestructureerd interview afgenomen. De gegevens van de Kijkwijzer en het interview zijn verwerkt in een staafdiagram. De overige niet te scoren gegevens uit het interview zijn in notities vastgelegd.

Op de studiemiddag van 18 november 2015 zijn de uitkomsten van de nulmeting met het team gedeeld. http://prezi.com/ba2e2ex_9d2r/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share Uit de nulmeting zou als conclusie gesteld kunnen worden dat veel van de leerkrachten op het Roessink al leertaal spreken, maar zich niet bewust is van de effecten van leertaal. Wanneer er meer bewustwording bij de leerkracht zou komen kunnen zij de leertaal gericht in gaan zetten.

Vervolgens zijn vanaf dat moment alle collega's aan de slag gegaan met het spreken van leertaal in de groepen. Er is een leertaalkaart gemaakt met goede leertaalvragen waarmee zij bij (reken)lessen gaan experimenteren. Ook is er een poster gemaakt naar aanleiding van de presentatie tijdens de studiedag. Deze poster hangt in de lerarenkamer om leerkrachten te herinneren aan de leertaalvragen en de doelen die we dit schooljaar op dat gebied willen bereiken (zie figuur 4.1).

In de periode december en januari worden de ervaringen met de leertaalkaart besproken in de teamvergaderingen.

In februari en maart is er een tussenmeting, een klassenbezoek met feedback, gedaan bij bijna alle collegae van Het Roessink met de Kijkwijzer als handvat. Er is geen interview afgenomen. Uit deze tussenmeting zou je kunnen concluderen dat leertaalvaardigheden meer bewust worden gehanteerd. Tijdens de feedbackgesprekken gaven de leerkrachten duidelijk aan de behoefte te hebben om een vertaalslag naar de leerlingen te maken: "Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook de leerlingen leertaal gaan gebruiken?" De leerkrachten verwachten dat wanneer de leertaal ook door de leerlingen wordt gesproken de effecten van leertaal worden vergroot.

Tijdens de teamvergadering van 29 maart 2016 zijn de leertaalvragen-kaartjes uitgedeeld. De leerkrachten hebben als opdracht meegekregen om de komende maand (april) met de kaartjes en de afbeelding te experimenteren, waarbij de vraag "Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook de leerlingen leertaal gaan gebruiken?" het uitgangspunt vormt.

3. Obs Spitsbergen

Maand	Team	Vorm	Inhoud en afspraken
September 2015	werkgroep Aanspreken op talenten	bijeenkomst	Kijkwijzer en interviewvragen zijn klaar voor nulmeting
Begin Oktober 2015	hele team	observatie	Wendy is in de groepen geweest en heeft aan de hand van de Kijkwijzer bij de leerkrachten een rekenles geobserveerd. Later heeft zij de leerkrachten geïnterviewd. De gegevens zijn verwerkt.
Eind Oktober 2015	hele team	vergadering	De leerkrachten krijgen informatie over BLP
Februari 2016	hele team	vergadering	Ervaringen worden besproken. De leerkrachten vergeten soms leervragen te gebruiken. Deze kunnen ze zichtbaar neerleggen als geheugensteun
Februari/maart 2016	Hele team	observatie	Wendy gaat weer aan de hand van de kijkwijzer in de klas kijken om feedback te kunnen geven
Maart 2016	Hele team vergadering		Wendy deelt de

			leertaalvragen uit in kaartformaat, waardoor er mee gewerkt kan worden.
--	--	--	---

Logboek obs Spitsbergen (september 2015- maart 2016)

De conclusie van de voormeting zou kunnen zijn dat er nog onduidelijkheid is wat precies het verschil is tussen lesdoelen en leerdoelen. In februari hebben de leerkrachten een A4 gekregen waarop de leervragen staan. Deze hangt zichtbaar in de klas als geheugensteun. In maart zijn van de leervragen kaartjes gemaakt. Deze kunnen gebruikt worden door leerkracht en kinderen tijdens coöperatieve werkvormen.

Ook is er een tussenmeting gedaan m.b.v. de Kijkwijzer en heeft er een feedbackgesprek plaatsgevonden. Elke vergadering op dinsdagmiddag staat Leertaal op de agenda. Hierbij zijn de ervaringen van de leerkrachten besproken.

Bijlage 7 Samenvatting interviewvragen

1. Samenvatting interviewvragen voor- en nameting obs Kolmenscate

Voormeting:

- Uitleggen

In de Kijkwijzer bij de stelling *‘De leerkracht geeft de leerlingen informatie over het leren. Hij/zij maakt de leerstrategieën van de les bijvoorbeeld duidelijk en geeft tips voor het leren’* scoren de leerkrachten vier keer een *zelden* terwijl in het interview bij de vraag *‘Vraag je bij de leerlingen na op welke manier zij leren en geef je tips over het leren?’* de leerkrachten vaker met ja antwoorden.

Bij de stelling *‘De leerkracht vertelt welk leerdoel(en) een les heeft. Hij /zij maakt duidelijk welke leervaardigheden geoefend worden tijdens de les’* wordt 3 keer een ja en twee keer een *zelden* gescoord terwijl vijf leerkrachten in het interview zeggen dat dat wel gedaan wordt.

- Orkestreren (arrangeren)

Bij de interviewvraag *‘Begeleidt u de leerlingen van uw groep met persoonlijke leerdoelen?’* zeggen vier leerkrachten *nee* dat is te verklaren omdat ook vier leerkrachten aangeven in het interview dat niet werken met persoonlijke leerdoelen. Twee leerkrachten doen dat wel en begeleiden wel de leerlingen hierbij.

- Feedback geven

De stelling *‘Leer je de leerlingen hoe ze elkaar feedback kunnen geven’* wordt vier keer met een *nee* beantwoord dat wordt bevestigd met de uitslag in de kijkwijzer waar ook drie keer een *nee* wordt gescoord op de vraag *‘Leerkracht geeft de leerlingen feedback op de inzet van de leervaardigheden tijdens de les’*.

- Modelling

De vraag *‘De leerkracht stelt zichzelf leervragen over het onderwerp van de les’* laat vier keer een *nee* zien terwijl de leerkrachten in het interview allen deze vraag met een *ja* beantwoorden.

In het interview zeggen vier leerkrachten dat ze *‘eigen leervragen en leerervaringen delen met de leerlingen’*. In de kijkwijzer scoren drie leerkrachten een *nee* en twee een *soms* op de stelling *De leerkracht benoemt zijn eigen denk- en oplossingsstrategieën hardop.*

Op basis van de interviewvragen kan in het geheel genomen geconstateerd worden, dat de leerkrachten denken dat ze veel goede vragen stellen over *‘hoe kinderen leren’*. De vragen die de leerkrachten stellen zijn echter meer vragen die gaan over de opdrachten en hoe je die kunt oplossen en veel minder over het leerproces. *‘Modelling’* wordt ook veel minder vastgesteld in de Kijkwijzer, dan dat de leerkrachten in het interview zelf zeggen of denken te doen. Een ander aandachtspunt is het stellen van open vragen; Tijdens de observatie valt op dat leerkrachten wel vragen stellen, maar dit zijn vaak gesloten vragen. Soms stellen leerkrachten wel een open vraag, maar als er niet direct een antwoord komt, stellen de leerkracht aanvullende gesloten vragen.

Een vergelijking tussen de resultaten op de interviews en de Kijkwijzer laat een discrepantie zien tussen wat de observator heeft gezien in de klas en wat de leerkrachten zelf aangeven te doen in de klas. Het zou kunnen dat de leerkrachten zich meer bewust moeten worden van datgene wat ze daadwerkelijk in de lessen toepassen, om vervolgens de slag te maken van het denken naar het handelen. De verwachting is dat er meer overeenstemming komt in dat wat leerkrachten laten zien in handelen en in zeggen, als zij zich meer bewust worden van de handelingen die zij verrichten.

Nameting:

In vergelijking met de voormeting is er meer overeenstemming tussen wat de leerkrachten zeggen wat ze doen aan 'modelling' en wat er gescoord wordt bij de Kijkwijzer bij deze dimensie. Bij de vraag 'Op welke manier leren leerlingen?' hebben meerdere leerkrachten het nog steeds over de leerstof en niet over de leerhouding of het leerproces. Dat is een punt waar de leerkrachten alert op moeten blijven. Als de leerkrachten tips geven aan de leerlingen over het leren betreft dit nog vaak de leerstof (bijvoorbeeld hoe een som uitgerekend kan worden), in plaats dat zij tips over het leerproces in het algemeen geven.

- **Conclusie:**

Over het geheel kan geconstateerd worden dat er bij de eindmeting meer overeenstemming is dan bij de voormeting, tussen dat wat de observator heeft gezien (concrete handelingen van de leerkrachten) en wat de leerkrachten denken te doen (hun perceptie over eigen handelen).

Door de interventies tijdens studiedagen zijn leerkrachten die eerder onbewust handelden meer bewust gaan handelen. Dit is terug te zien in de resultaten van de Kijkwijzers en interviews. Verder is er in de inrichting van de klaslokalen te zien dat er meer bewust wordt omgegaan met leertaal en de verbinding met leerspielen (leerspijposter met totems).

2. Samenvatting interviewvragen voor- en nameting ods Het Roessink

Voormeting:

- Uitleggen

In de Kijkwijzer bij de stellingen : *Leerkracht geeft de leerlingen informatie over het leren. Hij/zij maakt de leerstrategieën van de les duidelijk en geeft tips voor het leren* scoren de leerkrachten voor het grootste gedeelte een *soms*, terwijl zij in het interview op de vraag *Geef je leerlingen tips over hoe zij beter kunnen leren?* bijna allemaal *ja* antwoorden. Je zou hieruit kunnen concluderen dat de leerkrachten wel tips geven over hoe je beter kan leren, maar minder/geen informatie over het leren in het algemeen.

- Orkestreren (arrangeren)

Bij de interviewvraag: *Begeleid jij de leerlingen bij het behalen van hun persoonlijk leerdoel?* beantwoorden acht van de negen leerkrachten de vraag met *nee*. Dit is deels te verklaren doordat op de voorafgaande vraag *Werken de leerlingen van jouw groep met persoonlijke leerdoelen?* ook door zes mensen met *nee* geantwoord wordt. Dit betekent ook dat twee leerkrachten hun leerlingen niet (zelf) begeleiden, terwijl de leerlingen wel persoonlijke leerdoelen hebben.

- Feedback geven

Uit de Kijkwijzer blijkt dat de meeste leerkrachten *soms* scoren bij het item : *De leerkracht geeft de leerlingen feedback op de inzet van de leervaardigheden tijdens de les*. De leerkrachten geven tijdens het interview op de vraag *Leer je de leerlingen hoe zij elkaar feedback kunnen geven?* vooral *ja* als antwoord. Uit de voorbeelden die zij geven is op te maken dat zij de leerlingen wel feedback leren geven en dit vooral als het om sociale vaardigheden gaat. Over feedback leren geven op leervaardigheden wordt niet gesproken. Dit zou een mooie stap zijn, om ook de leerlingen verantwoordelijk voor hun eigen leerproces te maken.

- Modelling

Uit de Kijkwijzer blijkt dat de meeste leerkrachten *soms* scoren bij het item: *De leerkracht stelt zichzelf leervragen over het onderwerp van de les*. In het interview geven de meeste leerkrachten aan dit wel te doen. Het item uit de Kijkwijzer richt zich expliciet op het onderwerp van de les, terwijl de

leerkrachten in het interview juist voorbeelden van leervragen over het leerproces geven. Ik heb hen dit tijdens de observatie ook veel zien doen.

- Conclusie

De uitkomst van de nulmeting laat zien dat er een mooie basis in de leerhouding van de verschillende leerkrachten op het Roessink is, maar dat veel handelingen *soms* worden waargenomen. Dit zou verklaard kunnen worden doordat de leerkrachten in de interviews aangeven nog veel onbewust te handelen als het op uitleggen, orkestreren, feedback geven en modellering aankomt. Wanneer we dit onbewust handelen in bewust handelen kunnen omzetten verwacht ik bij de eindmeting een verbetering te zien op de Kijkwijzer.

Nameting:

- Uitleggen

Op de interviewvragen die betrekking hebben op de dimensie 'uitleggen' beantwoordden 73% van de leerkrachten de vragen nu bevestigend. Op het moment van de nulmeting was dit 55% (dit is een toename van 18%).

- Orkestreren (arrangeren)

Op de interviewvragen die betrekking hebben op de dimensie 'orkestreren' beantwoordden 60% van de leerkrachten de vragen nu bevestigend. Op het moment van de nulmeting was dit 11% (dit is een toename van 49%).

- Feedback geven

Op de interviewvragen die betrekking hebben op de dimensie 'feedback geven' beantwoordden 90% van de leerkrachten de vragen nu bevestigend. Op het moment van de nulmeting was dit 56% (dit is een toename van 34%).

- Modellering

Op de interviewvragen die betrekking hebben op de dimensie 'modellering' beantwoordden alle leerkrachten de vragen nu bevestigend. Op het moment van de nulmeting was dit 75% (dit is een toename van 25%).

- Conclusie

De interviews van de eindmeting laten op alle gebieden een positieve ontwikkeling zien, waarbij de grootste groei te zien is op het onderdeel 'orkestreren' (toename van 49%). Door de interventies die hebben plaatsgevonden zijn leerkrachten die eerder onbewust handelden bewust gaan handelen. Dit is niet alleen terug te zien in de resultaten van de Kijkwijzers en interviews, maar ook in de leeromgeving (zoals de inrichting van de klaslokalen en de inhoud van het portfolio).

3. Samenvatting interviewvragen voor- en nameting obs Spitsbergen

Voormeting:

- Uitleggen

Bij de stelling: *Vraag je de leerlingen na op welke manier zij leren*, scoren de leerkrachten voor het grootste gedeelte *soms*, terwijl dit in de Kijkwijzer bij niemand geobserveerd is .

- Orkestreren (arrangeren)

Bij de stelling: *Leerkracht zorgt voor uitdagende leerstof, waarmee leerlingen verschillende leervaardigheden trainen*, scoren alle leerkrachten *geregeld*, terwijl in het interview bij de vraag:

Maak je bewust gebruik van taal die leerlingen enthousiasmeert en uitdaagt om te leren? alle leerkrachten nee zeggen.

- Feedback geven

Alle leerkrachten vinden dat zij *soms* feedback geven, alleen tijdens het observeren van de lessen valt op dat het meer te maken heeft met de lesinhoud dan met het leerproces. In één groep wordt aan de kinderen gevraagd hoe zij vonden dat zij gewerkt hadden en wat zij eventueel een ander keer anders moeten doen, maar meestal heeft dit met gedrag te maken (zoals veel praten of afgeleid zijn).

- Modelling

In de Kijkwijzer bij de stelling: *De leerkracht stelt zichzelf leervragen over het onderwerp van de les*, laten drie leerkrachten dit *zelden* zien en twee leerkrachten *soms*, terwijl iedereen in het interview aangeeft dit soms te doen.

- Conclusie

De uitslag laat zien dat er onduidelijkheid is wat er precies het verschil is tussen leerstof en leertaal en leerdoelen. Het zou kunnen dat leerkrachten niet gewend zijn om te werken met leerdoelen en leertaal. Er is veel onduidelijkheid tussen het verschil van lesdoelen en leerdoelen.

Nameting:

- Uitleggen

De leerkrachten van de onderbouw vinden het moeilijker om de kinderen uitleg te geven over hoe zij moeten leren vooral omdat wij veel jonge kinderen hebben die de Nederlandse taal nog niet goed beheersen. Wel is het zowel bij het interview als de kijkwijzer toegenomen van niet/soms naar soms/regelmatig.

- Orkestreren (arrangeren)

In de Kijkwijzer laten alle leerkrachten groei zien bij de stelling: *De leerkracht vraagt aan de leerlingen waarvoor ze het geleerde nog meer kunnen gebruiken*. Met behulp van de leervragen die alle leerkrachten zichtbaar in de klas hebben hangen, worden zij zich meer bewust om door te vragen.

- Feedback geven

De leerkrachten van de onderbouw geven aan dat zij op een ander niveau feedback geven, waardoor zij de vraag; *markeert u werk van de leerlingen regelmatig met onderbouwde commentaren en doelen?* ontkennend beantwoorden dat zij dat niet doen. Zij doen het wel mondeling.

- Modelling

De leerkrachten vinden allemaal dat zij aan modelling doen. Dit gebeurt inderdaad wel, alleen niet altijd op het gebied van leertaal.

- Conclusie

Wanneer je de voormeting vergelijkt met de nameting zie je dat wat de leerkrachten zelf vinden en wat er daadwerkelijk aan handelen wordt gezien wordt dichterbij elkaar komt. De leerkrachten hebben meer het gevoel dat zij met leertaal bezig zijn. De onduidelijkheid tussen het verschil van lesdoelen en leertaal is nog steeds aanwezig maar is wel kleiner geworden door het gebruik van de Leertaalkaart.

