

OP EIGEN KRACHT



Naam: Karin Iking-Bakker
Lesplaats: Fontys OSO Utrecht
Opleiding: Specialist Hoogbegaafdheid Master SEN
Studentnummer: 2148894
Docent: Eleonoor van Gerven
Periode: Januari 2011- April 2011

Inhoudsopgave:

Samenvatting			- 5 -
Inleiding			- 7 -
Hoofdstuk	1	Aanleiding en probleemstelling	- 10 -
	1.1	Aanleiding	- 10 -
	1.2	Probleemstelling	- 10 -
	1.3	Doelstelling	- 11 -
	1.4	Onderzoeksvraag	- 11 -
Hoofdstuk	2	Theoretische onderbouwing	- 13 -
	2.1	Inleiding	- 13 -
	2.2	Eigenaarschap	- 13 -
	2.3	Onderwijsleerproces	- 13 -
	2.4	Leren	- 15 -
	2.5	Interactie	- 18 -
	2.6	Coachen als begeleiding	- 19 -
Hoofdstuk	3	Onderzoeksmethodologie	- 21 -
	3.1	Onderzoeksvorm	- 21 -
	3.2	Probleemstelling	- 21 -
	3.3	Dataverzameling	- 22 -
		<i>Bevragen</i>	
		<i>Observeren</i>	
	3.4	Rol onderzoeker	- 23 -
	3.5	Hypothese	- 24 -
	3.6	Operationalisering	- 24 -
	3.7	Stappenplan	- 24 -
	3.8	Betrokkenen	- 25 -
	3.9	Triangulatie	- 25 -
	3.10	Ehtische kwesties	- 26 -
Hoofdstuk	4	Datapresentatie en Data-analyse	- 27 -
	4.1	Inleiding	- 27 -
	4.2	Datapresentatie	- 27 -
	4.2.1	Nulmeting	- 27 -
	4.2.2	Interventie	- 30 -

	4.2.3	Effectmeting	- 32 -
	4.3	Data-analyse	- 37 -
	4.3.1	Nulmeting	- 37 -
	4.3.2	Interventie	- 38 -
	4.3.3	Effectmeting	- 39 -
Hoofdstuk	5	Conclusies en aanbevelingen	- 41 -
	5.1	Inleiding	- 41 -
	5.2	Hoe begeleid ik de leerling op dit moment,welke interventies pleeg ik.	- 41 -
	5.3	Wat versta ik onder onderwijsleerproces.	- 41 -
	5.4	Hoe kijkt de leerling tegen zijn onderwijsleerproces aan. Wat kan hij al en wat doet hij al binnen het rekenonderwijs dat wordt geboden.	- 42 -
	5.5	Wat versta ik onder eigenaarschap	- 43 -
	5.6	Hoe zou mijn begeleiding eruit zien als ik de leerling intensief betrek bij het vormgeven van zijn onderwijsleerproces bij rekenen.	- 43 -
	5.7	Wat wil ik zien bij Tim om te kunnen bepalen dat zijn welbevinden tijdens het onderwijsleerproces bij rekenen beter wordt?	- 44 -
	5.8	Onderzoeksvraag	- 45 -
	5.9	Adviezen	- 45 -
Hoofdstuk	6	Evaluatie	- 48 -
	6.1	Ervaringen onderzoek	- 48 -
	6.2	Reflectie op eigen handelen	- 49 -
Literatuurlijst			- 51 -
Bijlagen	1	Toestemmingsformulier	- 53 -
	2	Tijdpad	- 55 -
	3	Observatieplan	- 56 -
	4.	Observatieschema	- 57 -
	5.	Interviewschema	- 58 -
	6	Interviewvragen	- 59 -

7	Vragenlijst leerkrachten	- 60 -
8	Vragenlijst ouders	- 62 -
9	Proceslogboek	- 64 -
10	Vragenlijst leerkrachten	- 65 -
11	Vragenlijst ouders	- 68 -
12	Interview leerling	- 70 -
13	Verslag observaties	- 80 -
14	Weekrooster vóór interventie	- 86 -
15	Weekrooster ná interventie	- 86 -

Samenvating:

Dit onderzoek is een bijdrage aan de verbetering van mijn eigen onderwijspraktijk waarin ik functioneer als bovenschools kennismanager hoogbegaafdheid. Ongeveer acht jaar geleden begon ik mij te verdiepen in het hoogbegaafde kind nadat ik als groepsleerkracht kinderen in de klas kreeg die een ontwikkelingsvoorsprong lieten zien. Als intern begeleider was ik gefocust op kinderen die juist een achterstand lieten zien. Ik merkte dat het niet goed voelde omdat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong volgens mij een andere onderwijsbehoefte hadden. Om dit nauwkeurig in beeld te krijgen ben ik het Digitaal Handelings Protocol Hoogbegaafdheid gaan hanteren binnen mijn school en kreeg ik later de kans hier bovenschools aandacht voor te vragen. In 2008 werd ik gevraagd projectleider te worden van het plusproject. Dit houdt in dat ik kinderen screen, de leerkracht van de opgerichte plusklas begeleid en ondersteuning biedt aan collega's. Dit werk voer ik uit op 13 scholen binnen de stichting maar ik merkte dat mijn bagage niet groot genoeg was om overal de juiste ondersteuning te bieden. Daarom kwam de opleiding, Master SEN Specialist Hoogbegaafdheid, voor mij op het juiste moment.

Aanleiding van het onderzoek is een jongen uit groep vijf die naast dat hij één dagdeel deelneemt aan de plusklas, ook begeleiding krijgt op de "moederschool". Die begeleiding bestaat uit het compacten van leerstof en het aanbieden van verdieping en verrijkingstof. Ondanks deze inspanningen zien de leerkrachten en ik geen vrolijk kind en maken de ouders zich ook zorgen om zijn welbevinden. Door het doen van dit onderzoek wil ik graag antwoord op de vraag hoe je de leerling zou kunnen betrekken bij zijn onderwijsleerproces zodat hij geboeid en betrokken raakt. Als ik na dit onderzoek adviezen kan geven over hoe een leerling mede eigenaar kan worden van zijn eigen leerproces, zal ik de leerkrachten in de praktijk beter kunnen ondersteunen en begeleiden.

Allereerst heb ik een onderzoeksvraag opgesteld:

Hoe zorg ik ervoor dat Tim, die ik begeleid naast het plusproject, eigenaar wordt van zijn eigen onderwijsleerproces bij het rekenen en zo zijn welbevinden vergroot.

Om antwoord te krijgen op deze vraag heb ik een aantal deelvragen geformuleerd die ik achtereenvolgens heb beantwoord. Bij het beantwoorden heb ik gebruik gemaakt

van verschillende onderzoeksmiddelen, literatuur, vragenlijsten, interviews, observaties. Hierbij heb ik veelvuldig de camera gebruikt om nauwkeurig te kunnen analyseren. De gegevens die ik vanuit deze onderzoeken heb, heb ik samengevat en daar heb ik de antwoorden op mijn onderzoeksvraag uitgehaald en de nodige conclusies getrokken. Uit mijn onderzoek blijkt dat het een grote meerwaarde is als je de leerling laat participeren bij het opstellen van een plan. De inbreng van de leerling zorgt ervoor dat hij zich eigenaar gaat voelen, gemotiveerd is en uitdaging aangaat. Deze extra uitdaging moet wel passen bij de persoonlijkheids- en leereigenschappen van hoogbegaafde kinderen. Niet alleen de leerling gaat zich eigenaar voelen, ook de verantwoordelijkheid van de leerkracht wordt groter. Mijn rol is tijdens dit onderzoek verschoven van “hulpverlener” naar begeleider en coach.

Het proces heeft mijn professionaliteit vergroot en de resultaten van het onderzoek zijn bruikbaar in de praktijk. Uiteraard had ik het onderzoek niet kunnen doen zonder de medewerking van de leerling, de leerkrachten en de ouders. Ik wil dan ook hartelijk dank zeggen voor de manier waarop zij zijn omgegaan met het verstrekken van informatie, het geven van feedback en de totale medewerking. Tijdens het hele proces waren ook mijn critical friends belangrijk, Dorret, Anita, Petri en Liesbeth wil ik dan ook hartelijk bedanken voor hun steun. Zeker wil ik mijn coach en opleidingsdocent Eleonoor van Gerven bedanken voor de professionele begeleiding die zij geboden heeft. Ik heb tijdens het onderzoek hoogte- en dieptepunten meegemaakt, maar ben er sterker door geworden. Ik voel mij dan ook competent genoeg om als bovenschools kennismanager hoogbegaafdheid een bijdrage te leveren aan het ontwikkelingsproces om voor de hoogbegaafde kinderen binnen de stichting passende onderwijsarrangementen te ontwikkelen.

Inleiding:

Het schrijven van dit meesterstuk zie ik als een enorme uitdaging om te onderzoeken wat mijn ontwikkeling is in het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen en hun leerkrachten. De titel “Op eigen kracht” staat dan ook voor de kracht van de leerling, de leerkracht, maar ook de kracht van mijzelf.

Vaak wordt er binnen het reguliere onderwijs gedacht, dat hoogbegaafde leerlingen er op eigen kracht wel komen, terwijl de praktijk laat zien, dat óók deze leerlingen structuur en begeleiding nodig hebben. Zelf geloof ik in de kracht van een goede samenwerking en communicatie tussen leerling, leerkracht, begeleider en ouders om te komen tot afstemming van het onderwijs.

Uiteraard wil ik me eerst aan u introduceren. Mijn naam is Karin Iking, ik ben 54 jaar en in 1978 afgestudeerd aan de Pedagogische Academie in Arnhem.

Als leerkracht aan een reguliere basisschool heb ik van 1978 tot 2001 les gegeven aan diverse groepen. In die tijd ontstond de enorme behoefte om leerlingen die een andere onderwijsbehoefte lieten zien, te kunnen ondersteunen en te begeleiden. Met de invoering van het WSNS beleid ben ik als zorgcoördinator aan de slag gegaan.

Vanaf 2002, nadat ik het diploma Intern Begeleider had behaald, ben ik me gaan richten op het begeleiden van collega's en leerlingen met als basis het WSNS beleid. Destijds was ik leerkracht van groep drie en had ik te maken met leerlingen die

duidelijk een ontwikkelingsvoorsprong lieten zien en dus een andere onderwijsbehoefte hadden. Ik concludeerde dat deze leerlingen niet werden vermeld binnen het WSNS beleid. Binnen het WSNS beleid werden en worden vijf niveaus van zorg gehanteerd die allemaal zijn gericht op leerlingen die problemen hebben aan de “onderkant”. Door het volgen van vele studiedagen en het lezen van boeken en artikelen rondom hoogbegaafdheid, werd het steeds duidelijker voor mij, dat er aandacht moest komen voor deze groep leerlingen binnen onze Stichting.

Uiteindelijk heeft dit na jaren geresulteerd in het oprichten van het Plusproject in 2008. Het Plusproject is onderdeel van Stichting Prisma. De Stichting heeft 13 scholen, waaronder één school voor Speciaal Basisonderwijs.

Binnen dit Plusproject worden hoogbegaafde kinderen (met problemen) opgevangen en tegelijk de scholen/teams begeleid in hun ontwikkelingsproces om voor deze kinderen passend onderwijs te bieden en af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerling. Als projectleider is het mijn taak om Stichtingsbreed , samen met directeuren en collega's, beleid te ontwikkelen.

Vanaf het schooljaar 2010/2011 werk ik 20 uur voor het project. Het project wordt ondersteund door de directeuren van alle basisscholen binnen de Stichting. Verder werk ik samen met de Algemeen Directeur van de Stichting en de leerkracht van de plusklas. De plusklas is onderdeel van het plusproject en bestaat uit twee groepen kinderen van groep 3 t/m 8 die iedere week één dagdeel naar de plusklas komen. Tijdens observaties in de plusklas zie ik regelmatig kinderen die supergemotiveerd aan het werk zijn en waarbij ik tijdens een observatie in de reguliere groep een totaal ander gedrag zie. Door handelingsgericht te werken kan ik beter afstemmen op de behoeften van de leerling. Daarnaast probeer ik tijdens mijn begeleiding verantwoordelijkheid bij de leerling zelf te leggen. Tijdens mijn onderzoek wil ik kijken op welke manier die zelfverantwoordelijkheid bij de leerling bereikt kan worden. Binnen mijn onderzoek wil ik kijken welke begeleiding ik de leerkracht kan bieden zodat hij in staat is de leerling naast het plusklasonderwijs, te ondersteunen tijdens het onderwijsleerproces binnen de reguliere groep

Het onderzoek ga ik , met toestemming van alle betrokkenen, op één school bij één leerling binnen de Stichting uitvoeren. Ik ben ervan overtuigd, dat als alle betrokkenen zich verantwoordelijk voelen voor het onderwijsleerproces, de effectiviteit van een goede begeleiding beter zal worden.

Binnen de Stichting is er een beleid ontwikkeld. Binnen de visie van dit beleid staat beschreven, dat de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen plaats dient te vinden op de eigen basisschool. Komt een school in handelingsverlegenheid, kunnen zij een aanmelding doen bij het Plusproject voor onderzoek en ondersteuning.

De bedoeling is, dat de basisscholen in de toekomst in staat zijn het onderwijs af te stemmen op de ontwikkelingsbehoeften van alle kinderen, dus ook de hoogbegaafde kinderen. Graag wil ik mijn steentje bijdragen door dit onderzoek uit te voeren, zodat ik nog beter in staat ben via de begeleiding van de leerkracht, de leerling een optimale kans te geven zich te kunnen ontwikkelen op zijn eigen niveau.

In hoofdstuk één zal ik uiteen zetten wat mijn onderzoeksvraag is en waarom ik deze heb gekozen. In hoofdstuk twee zal ik theoretisch onderzoek doen en kijken of van hieruit al deelvragen kunnen worden beantwoord. De vorm van het uiteindelijke onderzoek, een casestudy (Hutjes & van Buuren, 1996) zal beschreven worden in hoofdstuk drie en hier valt te lezen welke data-instrumenten ik gebruik om mijn onderzoeksgegevens te verzamelen. De resultaten van deze onderzoeksgegevens worden in hoofdstuk vier geanalyseerd en in hoofdstuk vijf worden er conclusies gevormd met daarbij aanbevelingen voor de toekomst. Tenslotte zal ik in hoofdstuk zes beschrijven welke invloed het totale onderzoek heeft gehad op mijn ontwikkelingsproces tot specialist hoogbegaafdheid en wat mijn aandachtspunten voor de komende periode zijn op weg naar een leven lang leren.

Hoofdstuk 1.

1.1 Aanleiding

In mijn praktijk als projectleider plusproject, ontmoet ik leerkrachten die vol goede wil zijn maar zich handelingsverlegen voelen als blijkt dat een leerling mogelijk hoogbegaafd is. Handelingsverlegen, omdat de leerkracht door heeft onvoldoende te kunnen aansluiten bij de educatieve behoefte van de leerling. Tijdens begeleidingsgesprekken constateer ik dat leerkrachten niet voldoende op de hoogte zijn van persoonlijkheids- en leereigenschappen van een leerling die mogelijk hoogbegaafd is. Dit levert frustraties op en kan de houding van de leerkracht tegenover de leerling minder gunstig beïnvloeden (Kuipers, 2001). Binnen de begeleiding die ik nu bied, probeer ik duidelijk te maken, dat een leerkracht niet alwetend hoeft te zijn om een hoogbegaafd kind te kunnen begeleiden (Freeman, 1998). Daarnaast merk ik dat er vaak óver het kind wordt gepraat in plaats van mét. Dit schooljaar heb ik meer uren gekregen voor de begeleiding van leerkrachten waarvan een leerling deelneemt aan de plusklas. Een intern onderzoek binnen de Stichting heeft uitgewezen dat leerkrachten behoefte hebben aan meer begeleiding op de werkvloer. Door mijn urenuitbreiding is dit mogelijk en heb ik de opdracht gekregen de begeleiding van de leerling en de leerkracht te intensiveren. Omdat gedegen te willen aanpakken doe ik dit onderzoek om te zien in hoeverre een bepaalde vorm van een reeks specifieke interventies de effectiviteit van mijn handelen zouden kunnen vergroten.

1.2 Probleemstelling

Op veel scholen binnen de stichting is er binnen de teams niet altijd een doordachte visie op het begeleiden van (hoog) begaafde leerlingen. De aandacht binnen een reguliere groep is vaak gericht op kinderen met leer- en/of gedragsproblemen. Laat een (mogelijk) hoogbegaafde leerling gedragsproblemen zien, wordt er op de symptomen gereageerd en niet naar de oorzaken gezocht. In de meeste gevallen zijn het de ouders die voorzichtig aangeven dat hun kind misschien wel hoogbegaafd

zou kunnen zijn. Door het document handelingsgerichte procesdiagnostiek (HGPDP) in te vullen en in gesprek te gaan met de ouders, zien de leerkrachten vaak wél dat er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong. In mijn praktijk wordt er gewerkt met het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Van Gerven& Drent, 2004-2011). Dit instrument voorziet in signalering en diagnostiek en geeft handelingsadviezen op didactisch en pedagogisch gebied. Nadat het eindverslag is gemaakt, wordt er op de scholen vaak te lang gewacht met de opzet van een handelingsplan. In dit handelingsplan staat beschreven welke interventies plaatsvinden en juist het vaststellen van de inhoud van deze interventies vinden leerkrachten moeilijk is mijn ervaring. Deze interventies bestaan uit compacten van leerstof en het aanbieden van verrijking en verdiepingsstof. Handelingsplannen worden gemaakt vóór de leerling en niet mét de leerling. De leerling betrekken bij de opzet van een handelingsplan is een visie die ik kan ondersteunen en wordt door Pameijer & Beukering (2006) onderschreven, maar gebeurt te weinig. Hierdoor is de betrokkenheid van de leerling bij zijn onderwijsleerproces niet optimaal. In gesprekken met kinderen krijg ik vaak te horen “ja maar, ze luisteren niet naar mij”. Zoals Pameijer & Beukering beschrijven, is het belangrijk aan te sluiten bij wat het kind al weet en al kan, en bij zijn specifieke interesses en talenten.

1.3 Doelstelling

Met dit praktijkonderzoek wil ik onderzoeken hoe ik ervoor kan zorgen dat de leerling die deelneemt aan de plusklas óók binnen de reguliere groep gemotiveerd blijft , zich verantwoordelijk voelt voor het aanbod van verrijkingsonderwijs bij rekenen, en daardoor zijn welbevinden vergroot.

1.4 Onderzoeksvraag:

Hoe zorg ik ervoor dat Tim, die ik begeleid naast het plusproject, eigenaar wordt van zijn eigen onderwijsleerproces bij het rekenen en zo zijn welbevinden vergroot.

Deelvragen:

- Hoe begeleid ik de leerling op dit moment , welke interventies pleeg ik?
- Wat versta ik onder onderwijsleerproces?
- Hoe wordt Tim eigenaar van zijn onderwijsleerproces ?
- Wat is het effect als ik de leerling intensief betrek bij het vormgeven van

zijn onderwijsleerproces bij rekenen?

- Hoe kijkt de leerling tegen zijn onderwijsleerproces aan. Wat kan hij al en wat doet hij al binnen het rekenonderwijs dat wordt aangeboden?
- Wat wil ik zien bij Tim om te kunnen bepalen dat zijn welbevinden tijdens het onderwijsleerproces bij rekenen beter wordt?

Voor dit onderzoek wordt één leerling gekozen waar het op dit moment niet goed mee gaat. Binnen de reguliere groep laat hij demotivatie zien ondanks het aanbod van verrijking. Dit uit zich doordat hij moeilijk aan een taak kan beginnen, sommige opdrachten overslaat, weinig enthousiasme laat zien. Met toestemming van de betrokkenen zal ik het onderzoek starten. In de periode januari t/m maart hoop ik via de instrumenten, die ik ga gebruiken en nader zal toelichten, genoeg gegevens te verzamelen om te komen tot een goede afstemming tussen leerkracht, leerling en mijzelf over het te volgen traject.

Op dit moment vindt er begeleiding plaats vanuit het plusproject. Deze begeleiding voorziet grotendeels in tips voor de leerkracht op het gebied van materiaal en begeleiding van de leerling in de groep. In de praktijk blijkt, dat er te weinig communicatie plaatsvindt tussen leerkracht en leerling. Het gevolg is, dat de leerling zich minder gemotiveerd voelt en er een hernieuwde hulpvraag komt bij het plusproject. De leerkracht kan binnen dit onderzoek niet buiten beschouwing worden gelaten, maar de nadruk ligt op het proces van de leerling.

Tijdens dit onderzoek wil ik gebruik maken van begeleiding- en coachings vaardigheden, die ervoor zorgen, dat de leerling zich verantwoordelijk gaat voelen voor zijn eigen leerproces.

In het volgende hoofdstuk wil ik onderzoek doen binnen de theorie. Vanuit de theorie hoop ik gedeeltelijk een antwoord te krijgen op een aantal deelvragen. Door deze antwoorden naast de resultaten van mijn onderzoek te leggen, wil ik komen tot een goede advisering.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Voordat het praktijkonderzoek start wil ik theoretisch onderzoek doen naar wat wordt verstaan onder “eigenaar” zijn van een “onderwijsleerproces”. Wat wordt verstaan onder “eigenaar” zijn van een leer- en/of begeleidingsproces en wat heb je nodig om dat te worden. Als je dan eigenaar bent, welke componenten zijn dan belangrijk binnen het onderwijsleerproces om eigenaar te kunnen zijn. Een goede interactie binnen deze processen is belangrijk en beschrijf ik hoe een optimale wisselwerking tussen leerling en leerkracht eruit zou kunnen zien. Binnen deze interactieprocessen is goede communicatie tussen kinderen en volwassenen belangrijk. Een goede interactie tussen betrokkenen kan de basis zijn voor coaching. Coaching die gericht is op het optimaliseren van het functioneren van medewerkers en leidt tot zelfsturing.

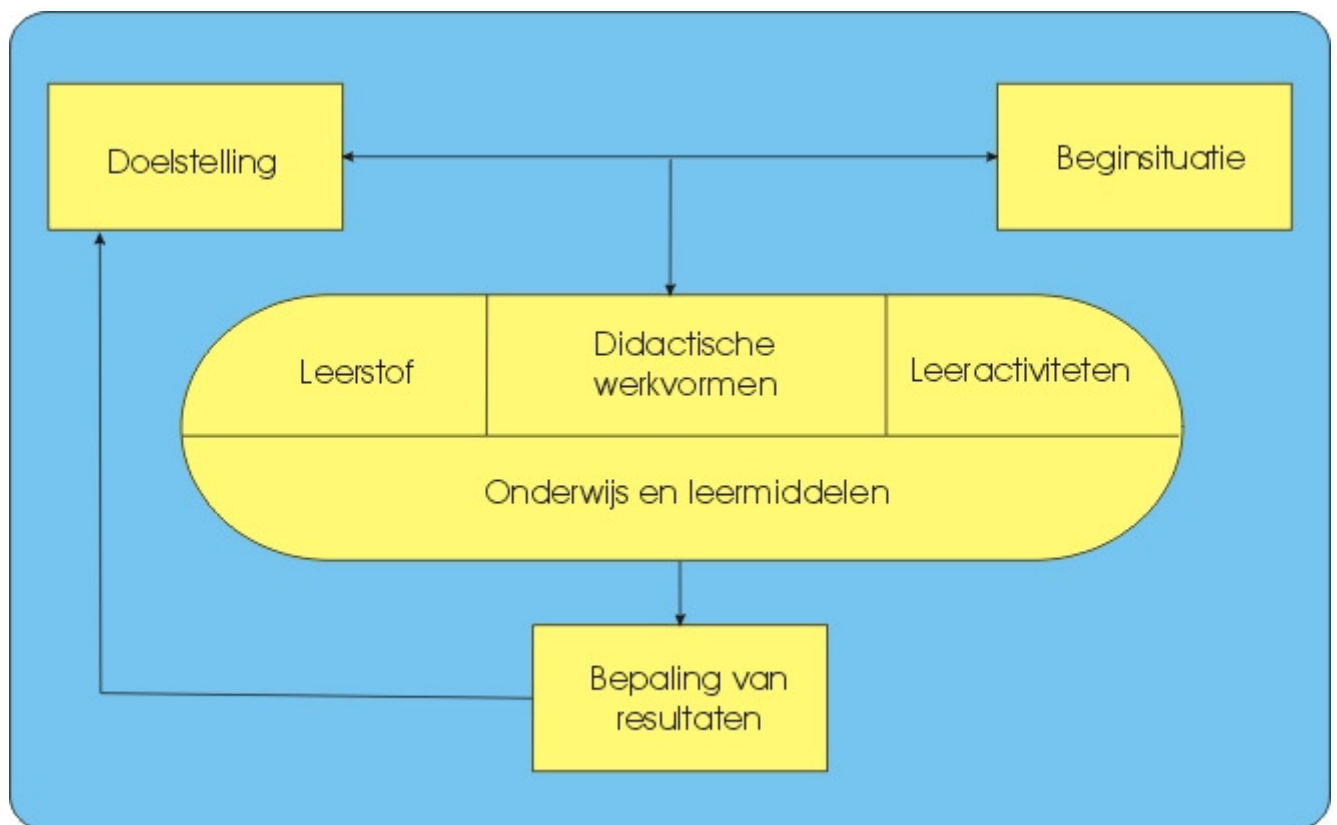
2.2 Eigenaarschap

Eigenaar zijn van je eigen onderwijsleerproces. Wat houdt dit nu precies in? Volgens Wikipedia betekent eigenaar: “iemand wiens bezit iets is”. Het eigenaarschap dient in een betekenisvolle context gegoten te worden. Leerlingen moeten worden uitgedaagd om zelf invulling te geven aan hun leerproces. Dat is waar het precies om draait als we het hebben over eigenaarschap. Vanuit dit leerproces moeten ze zover komen dat ze de leerstof ‘eigen’ maken. Van Parreren (1974) beschrijft dit vanuit de theorie van Vygotsky als ‘ego-binding’: dat wil zeggen de mate waarin de leerling de kennis of informatie ook werkelijk van zichzelf beschouwt, zich daar persoonlijk aan verbonden heeft en verantwoordelijkheid voor neemt.

2.3 Onderwijsleerproces

Om een beeld te krijgen van een onderwijsleerproces kan men gebruik maken van een didactisch model. Binnen dit didactische model worden systematisch aspecten geordend in een schema (Tielemans, 1996). Het belang van een goed didactisch model is dat het de onderwijsleersituatie op een vereenvoudigde wijze, maar zoveel mogelijk in haar meest relevante aspecten weergeeft, en daardoor het didactisch handelen doorzichtig en hanteerbaar maakt.

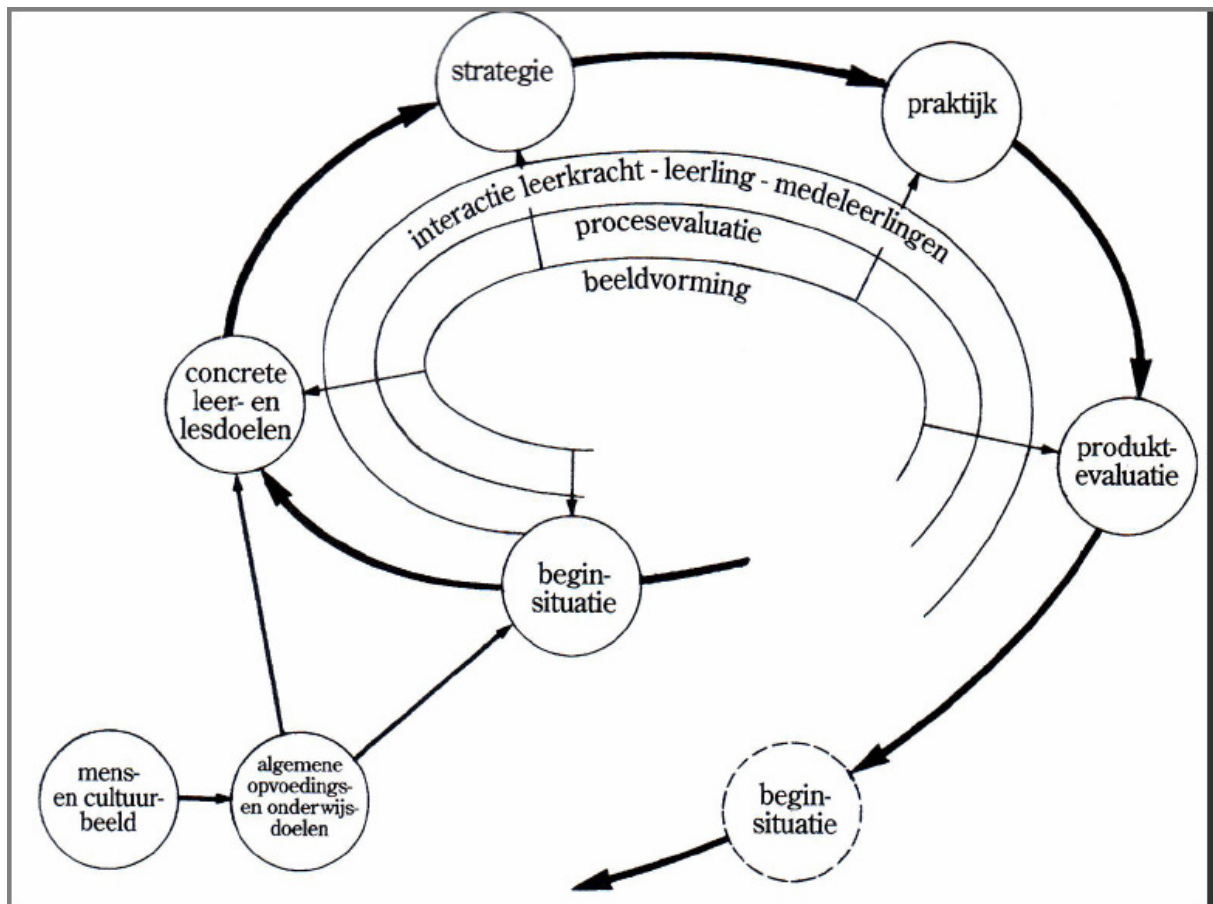
Er bestaan verschillende didactische modellen. Het oudste is de didactische driehoek waarin leerling, leerkracht en leerstof hoekpunten vormen. Dit model is te simplistisch om het handelen in onderwijsleersituaties te beschrijven en ook het procesmatige komt niet aan bod. Een model dat beter de didactische situatie verheldert, is datgene wat Van Gelder e.a.(1971) voorstellen in hun "Didactische analyse". Zij onderscheiden vijf hoofdfasen in het didactisch proces, respectievelijk: de doelstellingen, de beginsituatie, de onderwijsleersituatie, de uitvoering en de evaluatie.



Didactische analyse

Dit model geeft de hoofdcomponenten van het onderwijsleerproces overzichtelijk aan. Tielemans (1986-1987) herzielt dit model op grond van de kritiek dat bij de didactische analyse belangrijke beïnvloedende factoren ontbreken. Er wordt bijvoorbeeld niet gevisualiseerd waar de doelstellingen vandaan komen. Ook de invloed van het interactioneel handelen tussen leerkracht, leerling en medeleerlingen op het didactische gebeuren komen niet tot uitdrukking. Verder is het model te besloten. Een evaluatie moet een vaststelling van een nieuwe beginsituatie zijn en vertrekpunt voor nieuwe onderwijsleerprocessen waarin steeds gegevens uit vorige

processen zullen meespelen. Dit herziene model van Tielemans (1986-1987) wordt:
De didactische spiraal.



Binnen mijn onderzoek zal ik gebruik maken van de “didactische spiraal” bij het starten van het onderwijsleerproces. Door de didactische spiraal kan ik het proces volgen van de ingezette acties. Belangrijk binnen dit model vind ik de opname van de interactieprocessen. Tijdens het onderzoek zal ik ook gebruikt maken van de uitgangspunten van het handelingsgericht werken, zoals deze door Pameijer en Van Beukering (2006) beschreven zijn.

2.4 Leren

Binnen het onderwijsleerproces, zoals boven beschreven, neemt naast het proces zelf ook het leren een belangrijke rol in. Wat verstaan we eigenlijk onder leren?

Leren is iets eigen maken, tot beheersing komen van kennis en vaardigheid waar je dat in een eerder stadium nog niet kon. Leren is daarmee het verleggen van je eigen

grenzen in kennis en vaardigheid (Wientjes ,2008). Naast deze definitie van leren vind ik de volgende ook relevant voor mijn onderzoek.

Leren is het geheel van activiteiten waarbij leerlingen betrokken zijn en genoodzaakt zijn te reflecteren op kennis en op de wijze waarop die kennis persoonlijke betekenis krijgt en aangewend kan worden (Hohman & Weikart 1995).

Het vraagt dus betrokkenheid van de leerling. Betrokkenheid kan alleen ontstaan als er boeiend onderwijs wordt gegeven. Nadat betrokkenheid is ontstaan, kan de leerling eigenaar worden van zijn eigen onderwijsleerproces.

Jan Jutten (2008) geeft in zijn boek *Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school*, duidelijk aan wat de verschillen zijn tussen het traditionele leren en boeiende onderwijs in deze tijd. Boeiend onderwijs ontstaat als de leerling kansen geboden krijgt om zelfverantwoordelijk te zijn voor zijn eigen onderwijsleerproces. Een onderwijsleerproces dat aansluit bij de educatieve behoefte van de leerling, met een leerkracht die geen leider, maar begeleider is. Een leerkracht die coacht, en interactieve leerprocessen op gang brengt. Onderstaande tabel maakt duidelijk wat die verschillen precies zijn. Door mijn onderzoek wil ik kijken welke insteek ervoor kan zorgen dat er verschuiving plaatsvindt van het traditionele leren naar boeiend onderwijs in deze tijd en de leerling mede-eigenaar wordt van zijn eigen onderwijsleerproces.

Traditionele leren	Boeiend onderwijs in deze tijd
De leraar draagt systematisch kennis over aan de leerlingen	De leraar daagt uit, stelt vragen, oppert problemen en bevordert metacognitie
De leerling consumeert kennis; leren is informatie opnemen	De leerling construeert kennis; leren is "van informatie kennis maken
Alle leerlingen hetzelfde: de leraar presteert het dagmenu	Gevarieerde leer-arrangementen: de leraar richt "een lopend buffet" in
De leraar is de expert, de verteller en de beoordelaar	De leraar is ook coach en begeleider van interactieve leerprocessen
Weinig interactie: leren gebeurt vooral individueel	Vooraf interactief leren
De leerling is passief en afhankelijk; de leraar bepaalt	De leerling is actief en neemt initiatieven; leraar en leerling zijn partners.
De leerstof is gefragmenteerd in losse onsamenvattende onderdelen	De leerstof is geïntegreerd en betekenisvol
Leren wat getoetst wordt; kennis is geen "gereedschap" voor het leven	Toetsen wat geleerd is; transfer van het geleerde is belangrijk

Leven en leren zijn gescheiden; “leren gebeurt op school”	Ervaringsleren; leven en leren zijn met elkaar verbonden
De leerbronnen zijn de leraar en het boek	Rijke variatie aan leerbronnen waaronder de leraar en het boek.

Boeiend onderwijs is geschikt voor alle leerlingen, en dus ook voor hoogbegaafde leerlingen. Zij hebben behoefte aan een manier van onderwijs die hen kan motiveren. Drent en Van Gerven (2002) stellen dat motivatie uiteindelijk van binnenuit moet komen en dat de leerling zelf ervaart dat hij deze motivatie kan aansturen. Met andere woorden; de leerling moet zich eigenaar van het probleem voelen. Om ervoor te zorgen dat de leerling gemotiveerd blijft, dient er rekening te worden gehouden met de onderwijsbehoefte. Daarbij is het belangrijk het niveau van leren en denken af te stemmen op de individuele behoefte van de (hoog) begaafde leerling.

Renzulli (1988) beschrijft binnen het leren denken drie vormen:

- kennis van (knowledge)
- kennis over (knowledge about)
- kennis hoe (knowledge how)

De vorm van leren die het beste aansluit bij hoogbegaafde kinderen is : kennis hoe (knowledge how) en betekent dat het onderwerp totaal wordt beheerst, van waaruit nieuwe bijdragen geleverd kunnen worden.

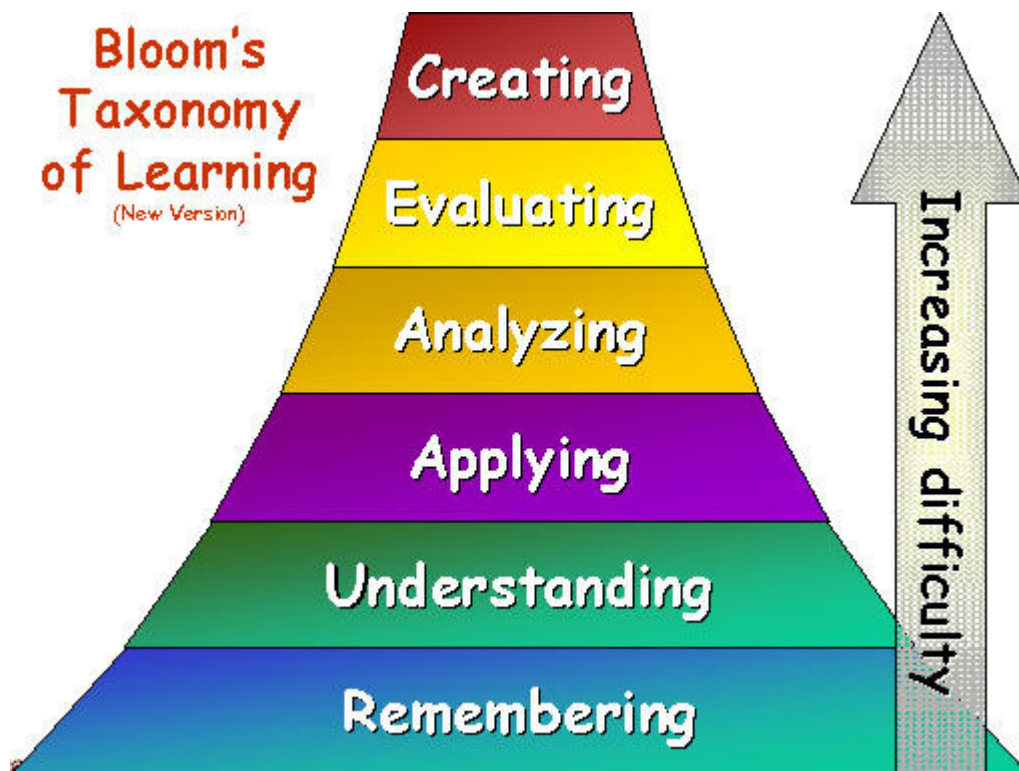
Renzulli beschrijft verder dat het ultieme doel van leren is dat het passieve en afhankelijk leren, of *dependent learning*, verandert in onafhankelijk en betrokken leren. Datgene wat geleerd wordt moet een samenspel zijn van instructie en wat de leerling zelf inbrengt en onderzoekt, dus boeiend onderwijs.

Bij het ontwikkelen van lesmateriaal om te komen tot *dependent learning* kan de Taxonomie van Bloom (1956) een bijdrage leveren.

Bloom gaf een ordening van denkvaardigheden van eenvoudig naar complex. In 2001 is de taxonomie van Bloom door Anderson e.a. aangepast aan nieuwe inzichten (Anderson, Krathwohl, Mayer, (2001).

De meest eenvoudige denkvaardigheden zijn “remembering” waarna “understanding” en “applying” volgen. Deze niveau’s worden achtereenvolgens doorlopen door de gemiddelde leerling. De niveau’s “analyzing”, “evaluating” en “creating” zijn moeilijker en passen beter bij de hoogbegaafde leerling. Deze niveau’s

van denkvaardigheid sluiten beter aan bij de persoonlijkheids- en leereigenschappen van hoogbegaafde kinderen



De zes hoofdcategorieën van Bloom

2.5 Interactie

De betekenis van interactie staat in de van Dale beschreven als wisselwerking, wederzijdse beïnvloeding van personen. Tijdens de leerprocessen binnen het onderwijs is goede interactie erg belangrijk.

In de interactie of wisselwerking tussen leerkracht en leerling kan de leerling “geraakt” worden door de leraar, in positieve of negatieve zin.

Luc Stevens zegt hierover: “Leerlingen zien direct of er een docent binnenkomt of een vak”. Dit zegt natuurlijk veel over de professionaliteit van de leerkracht.

Interactie betreft een wisselwerking, in dit geval, tussen de leerling en de leerkracht. Tijdens het onderwijsleerproces is een samenspel van instructie door de leerkracht en de leervraag van de leerling de basis van dat leren.

Het ultieme doel van leren is dat het passieve en afhankelijk leren, of *dependent learning* zoals Renzulli dit noemt, verandert in onafhankelijk en betrokken leren. Dus in plaats van het frontaal overbrengen van leerstof, deductief leren genoemd, naar het interactief leren. Hierboven is het interactieproces beschreven tussen leerkracht en leerling. Datzelfde geldt natuurlijk ook voor de relatie tussen coach en leerkracht. Een coach vertelt niet “hoe iets moet”, maar gaat in gesprek met de leerkracht om te kijken welke mogelijkheden hij heeft om de begeleiding voor de leerling goed af te stemmen op de onderwijsbehoeften van die leerling. Door goed in beeld te krijgen waar de behoeftes liggen van de leerkracht en/of de leerling, kan de coach bepalen welke begeleidingsstrategie ingezet dient te worden.

2.6 Coachen als begeleiding

De taak van een coach is, zoals eerder genoemd, niet vertellen hoe het moet, maar een coach stimuleert en ondersteunt het leerproces bij de ander.

Coaching is het sleutelproces binnen de lerende organisatie (Twilt, 1996).

Coaching is per definitie gericht op het optimaliseren van het functioneren van medewerkers door zelfsturing te ontwikkelen. Deze wijze van begeleiding is gebaseerd op het vertrouwen in de mogelijkheden van de ander en op de gedachte dat gerichte aandacht het beste uit het menselijk kapitaal haalt. Coaching wordt gezien als een soort basishouding, gecombineerd met een concreet coachingsmodel (Visser, 2002).

De rol van de leerkracht zou vooral coachend moeten zijn zodat de leerling meer verantwoordelijkheid krijgt als “ontwerper” van zijn eigen leerproces. Het envelopmodel van Kuipers (2005) maakt duidelijk zichtbaar waar leerling en leerkracht eigen inbreng en verantwoordelijkheid hebben, en waar het een gezamenlijke inbreng en verantwoordelijkheid betreft.

Hierbij zijn metacognitieve vaardigheden belangrijk. Metacognitieve kennis is noodzakelijk om nieuwe kennis te verwerven. De lerende moet zijn eigen kennisverwerkingsproces aansturen. Dit aansturen wordt door Gagné (2004) ook wel zelfmanagement genoemd. Hij stelt dat zelfmanagement het aansturingmechanisme is van ontwikkeling en dat bij dit proces de leerkracht de rol van coach krijgt

Na het bestuderen van deze theorie ga ik kijken op welke manier ik mijn bevindingen ga inzetten tijdens mijn onderzoek. Dat kan in hoofdstuk drie bij het kiezen van dataverzamelingsinstrumenten, maar ook bij het beantwoorden van mijn deelvragen in hoofdstuk vier en/of vijf.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke onderzoeksvormen ik heb gekozen, hoe ik mijn data ga verzamelen en welke afweging ik heb gemaakt bij mijn keuze voor data-verzamelinstrumenten. Verder beschrijf ik in een stappenplan de geplande activiteiten. Daarna zal ik beschrijven hoe ik mijn data ga analyseren, hoe ik omga met triangulatie en wie er betrokken zijn bij mijn onderzoek.

3.1 Onderzoeksvorm

Mijn keuze is gevallen op het uitvoeren van een individuericht onderzoek.

Dit individuele onderzoek (Harinck & Smit, 1999) richt zich op het handelen van een professional met één leerling.

Binnen dit individuele onderzoek maak ik gebruik van de meest bekende vorm, de gevalsstudie ofwel casestudy (Hutjes & van Buuren, 1996). Deze vorm van onderzoek past het beste bij mijn onderzoeksvraag. Mijn doel is te kijken welke effectiviteit een bepaalde interventie heeft als begeleidingsstrategie zodat het functioneren van de leerling verbetert. Vervolgens wil ik de resultaten van mijn handelen bespreken met collega's om te zien of de gekozen strategie handig is om vaker in te zetten. Door deze ervaringen te delen ben ik beter in staat hen te begeleiden bij het aanbieden van leerstof voor rekenen aan hoogbegaafde leerlingen. Door mijn keuze voor een casestudy, ben ik mij ervan bewust dat de uiteindelijke onderzoeksresultaten géén algemene geldigheid hebben. Wel kan ik door nauwgezet te onderzoeken op het spoor komen van inzichten waarvan je mag verwachten dat ze ook gelden voor vergelijkbare gevallen (Kallenberg, 2007).

3.2 Probleemstelling

Binnen de Stichting waarvoor ik werk, is er iedere week één dagdeel een plusklas voor groep 4 t/m 6 en één dagdeel voor groep 7 en 8. Mijn taak is binnen de plusklas leerlingen te observeren, te begeleiden en de plusklas leerkracht te ondersteunen. Daarnaast begeleid en adviseer ik leerkrachten van plusklasleerlingen op hun eigen school. Uit de groep 4 t/m 6 kies ik één leerling waarvan de leerkrachten hebben aangegeven dat zijn resultaten minder worden, hij niet echt gemotiveerd lijkt voor de opdrachten en snel geëmotioneerd is. Dit uit zich in af en toe huilen in de klas. De ouders geven aan dat Tim thuis opstandiger is en ook snel huilt. Tim zit momenteel in

groep 6. Hij is versneld van groep twee naar groep drie gegaan. Hij heeft op dit moment verrijkingsstof voor spelling en rekenen, vorig schooljaar ook nog voor wereldoriëntatie. De leerkrachten hebben gebruik gemaakt van de adviezen die ik heb aangereikt wat betreft de keuze van verrijkingsstof. Bij het compacten van de leerstof wordt gebruik gemaakt van de routeboekjes, ontwikkeld door het SLO (Janson en Noteboom 2004). Tijdens het rekenen toont hij op dit moment weinig inzet en betrokkenheid ondanks het feit dat er afwisseling in de taken is aangebracht. Deze afwisseling van taken is gedaan op het moment dat ouders tijdens een oudergesprek aangaven dat Tim alles erg saai vindt tijdens de rekenles. Bij de laatste Cito-scores is een neerwaartse spiraal te zien wat de resultaten betreft. Ook ouders maken zich zorgen omdat Tim minder graag naar school gaat dan een paar maanden geleden.

3.3 Dataverzameling

Ik verzamel data middels de waarnemingsmethode bevragen (Harinck, 2006) waarvan ik de twee volgende hoofdvormen ga inzetten.

- Bevragen (via interview, enquête, informeel gesprek, gestructureerde discussie)
- Observeren (middels vrije observatie, gerichte observatie, logboek bijhouden).

Bevragen

Voor het bevragen van de leerling maak ik gebruik van een semi- gestructureerde vragenlijst. Dit is een vragenlijst die in tegenstelling tot een gestructureerde vragenlijst, minder, maar meestal breed gestelde vragen bevat met een open karakter. Ik kies voor open vragen omdat ik geenszins wil sturen in de antwoorden die door de leerling gegeven kunnen worden. Door het stellen van open vragen hoop ik meer zicht te krijgen op de verschillende behoeften van deze leerling. Het risico dat de leerling door het stellen van gesloten vragen of meerkeuze vragen sociaal wenselijk gaat antwoorden wil ik vermijden. Daarnaast maak ik bij de leerlingvragenlijst gebruik van: Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar, in Luister je wel naar mij (Delfos, M. 2000-2008). Hierdoor wil ik bereiken dat de leerling zich medeverantwoordelijk gaat voelen voor de inhoud van zijn onderwijsleerproces. Als ik kan bereiken dat de leerling actief betrokken is bij het

opstellen van een plan van aanpak, zal dat mijn inzicht in het professionele handelen vergroten. De hierbij behorende vragen ga ik inzetten binnen een interview. Bij dit interview maak ik gebruik van de checklist gebaseerd op Rick.L. Jennings (1982). Ook zal ik van tevoren een duidelijk interviewschema (zie bijlage 5) opstellen en de vooraf opgestelde interviewvragen (zie bijlage 6) vastleggen. Voor het bevragen van de ouders (bijlage 8) en de leerkrachten (bijlage 7) maak ik gebruik van gesloten vragen, voorzien van een beoordelingsschaal, aangevuld met open vragen. Harinck (2006) stelt dat een vragenlijst met gesloten vragen, aangevuld door open vragen, belangrijk is om meer informatie te krijgen.

Observeren

Ik zal vier observatiemomenten inplannen. De keuze is gevallen op een semigestructureerde observatie via aandachtspunten (Harinck 2006). Voor deze observaties heb ik een observatieschema opgesteld (zie bijlage 4). Bij het voorbereiden van de observaties maak ik gebruik van de Skill sheets D22 , Hoe observeer ik leerlingen? , D23 , Hoe observeer je zo objectief mogelijk? en Hoe verzamel en analyseer je observatiegegevens? D24 uit Ontwikkeling door onderzoek, (Kallenberg , 2007). Bij het observeren zal ik gebruik maken van een filmcamera. In de periode van het onderzoek zal ik eigen reflectiemomenten beschrijven in mijn proceslogboek (zie bijlage 9). Voor de observaties maak ik een observatieplan (bijlage 3)

3.4 Rol onderzoeker

Het gaat hier om een casestudy waarbij de reflectie op het eigen handelen een belangrijke rol speelt naast het doen van het onderzoek zelf. Ik heb dus meerdere petten op. Zoals Harinck (2006) beschrijft toont het onderzoek van Goering en Wasylenki (1993) aan dat dit niet altijd een nadeel hoeft te zijn. Zij waren medewerkers van een psychiatrische kliniek en waren naast onderzoeker ook uitvoerend professional. Omdat zij op deze manier zicht hadden op alle facetten van het project, konden zij later effectiever ingrijpen en bijsturen als er problemen waren. Door dit onderzoek hoop ik mijn professionaliteit te verbeteren. Ik ben mij ervan bewust dat er een balans moet zijn tussen primaire betrokkenheid en een objectieve houding tijdens het doen van dit onderzoek.

3.5 Hypothese

Door Tim te betrekken bij het opstellen van een handelingsplan voor rekenen, wordt hij mede eigenaar van zijn eigen onderwijsleerproces en zal dat zijn welbevinden bevorderen, doordat meer tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoeften autonomie, relatie en competentie.

3.6 Operationalisering

Bij de observatiemomenten leg ik ervaringen vast in een observatieschema (Harinck 2006). In dit observatieschema (bijlage 4) worden alle vier de observatiemomenten opgenomen. Door middel van observaties stel ik de beginsituatie van Tim vast en breng ik in kaart hoe zijn betrokkenheid is bij het rekenonderwijs met behulp van een observatieplan (bijlage 3).

De antwoorden die ik verkregen heb door middel van de interviews met de leerling ,zal ik samenvatten tot een aantal kernpunten. Daarbij maak ik gebruik van het gestructureerde “schoenendoosmodel” (Harinck, 2006). Naast de antwoorden van de leerling zet ik de antwoorden die ik door mijn literatuurstudie verkregen heb. Zo wordt het voor mij mogelijk de antwoorden te vergelijken en er een waarde aan toe te kennen. Op deze manier kan ik nagaan wat de verschillen zijn in antwoorden die de leerling gegeven heeft en de antwoorden die ik vanuit de literatuur gekregen heb.

3.7 Stappenplan

A. Voorbereiding

1. Selectie van de leerling
2. Toestemming vragen aan leerkrachten en ouders
3. Toestemmingsbrief door ouders laten ondertekenen
4. Maken van :
 - observatieschema
 - observatieplan
 - interviewschema
 - vragenlijst voor ouders en leerkrachten
 - format voor proceslogboek

B. Het onderzoek

1. Twee observaties in de groep
2. Gesprek met de leerling
3. Vragenlijst aan de leerkrachten geven

4. Vragenlijsten aan de ouders overhandigen
5. Gesprek met de leerkrachten
6. Bijhouden van een proceslogboek.

C. Interventie

1. Gesprek met de leerling, samen opstellen van een handelingsplan
2. Gesprek met de leerkracht, bespreken van handelingsplan.
3. Uitvoeren handelingsplan.
4. Bijhouden proceslogboek

D. Evaluatie

1. Twee observaties in de groep
2. Gesprek met de leerling
3. Vragenlijst door de leerkracht in laten vullen
4. Vragenlijst door de ouders in laten vullen
5. Gesprek met de leerkrachten
6. Bijhouden van proceslogboek.

E. Eindconclusies

3.8 Betrokkenen

Ouders van de betrokken leerling vraag ik schriftelijk om toestemming (zie bijlage 1) voordat ik de leerling ga observeren en ik in gesprek met hem ga. Ook leg ik vast dat ze akkoord gaan met het opnemen van film en geluid ten behoeve van het onderzoek. Leerkrachten van de leerling vraag ik mondeling om medewerking. Die medewerking zal bestaan uit het ruimte geven om de leerling te kunnen observeren met behulp van een filmcamera. Verder zal ik een aantal gesprekje voeren met de leerling en de leerkrachten.

3.9 Triangulatie

Het gebruik van meerdere gegevensbronnen is van belang in een praktijkonderzoek (Harinck, 2006) Door het interview en de observaties met elkaar te vergelijken hoop ik een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Tijdens het interview verwacht ik door het stellen van open vragen een nauwkeurig beeld te krijgen van de onderwijsbehoeftes van Tim bij het rekenonderwijs. Tijdens de observaties probeer ik nauwkeurig te beschrijven welke betrokkenheid en motivatie

Tim toont bij het rekenonderwijs. Ik zal de fases van instructie, zelfstandig werken en afsluiting/evaluatie van de les nauwkeurig beschrijven.

3.10 Ethische kwesties.

Voor mijn onderzoek zal ik ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek in acht nemen. Boerman (2008) geeft aan dat ethische reflectie op de onderzoekspraktijk van belang is. Hij stelt dat een professional een goed ontwikkeld normbesef heeft waarmee hij correct kan handelen. Bij mijn eigen reflectie op het onderzoek zal ik gebruik maken van mijn begeleider en critical friends.

Alle betrokkenen zal ik alvorens het onderzoek plaatsvindt duidelijk informeren over het onderzoek. Er wordt schriftelijk toestemming gevraagd aan de ouders voor deelneming aan dit onderzoek. Daarbij wordt expliciet aangegeven dat de opnames van beeld en geluid alleen door de onderzoeker worden gebruikt.

De gegevens van betrokkenen worden geanonimiseerd om eventuele schade aan personen te voorkomen.

Hoofdstuk 4: Datapresentatie en Data analyse

4.1 Inleiding

De resultaten van mijn onderzoek worden in dit hoofdstuk weergegeven. De vragenlijsten van de leerkrachten zijn geclusterd tot een aantal motieven. De vragenlijsten van de ouders en het interview met de leerling heb ik verwerkt volgens het geordende schoenendoosmodel van Harinck (2006). Vervolgens geef ik een overzicht van de interventie met de leerling en de leerkrachten. Hierna presenteer ik de data analyse.

4.2 Data-presentatie

Bij het onderzoek is in eerste plaats de leerling betrokken, daarnaast de leerkrachten, de ouders en ik als onderzoeker. Door tijdens de nulmeting en de effectmeting dezelfde vragenlijsten en observatiepunten te gebruiken, wil ik helder krijgen of er duidelijke veranderingen ontstaan ná de interventie.

4.2.1 Nulmeting

Vragenlijsten leerkrachten

De ingevulde vragenlijsten van de leerkrachten zijn bijgevoegd (bijlage 10)

De vragen zijn geclusterd tot een aantal motieven.

Mogelijkheden: Nooit, weinig, soms, vaak, altijd

<i>Motief</i>	<i>Antwoorden</i>
<i>De leerling..</i>	<i>Nulmeting</i>
komt graag naar school	soms
heeft vriendjes	soms / vaak
kan zich concentreren	vaak
vindt rekenen leuk	soms
werkt netjes, is zorgvuldig	soms
krijgt compacten en verrijken	vaak
kan zelfstandig werken	vaak
vraagt hulp	weinig
werkt samen	vaak
laat gemoedstoestand zien	weinig

<i>De leerkracht...</i>	
heeft zicht op zijn niveau	soms
heeft interactie en gesprekjes	soms / weinig
vindt dat er voldoende rekenmateriaal is	soms / vaak
krijgt adviezen voor rekenonderwijs	vaak / weinig
vindt deze adviezen waardevol	weinig / soms
heeft ondersteuning nodig bij begeleiding leerling	vaak

Discrepancie tussen beide leerkrachten bij Nulmeting

- Leerkracht 1: Leerling vertelt vaak, is niet snel teleurgesteld, kan goed tegen kritiek.
- Leerkracht 2: Leerling vertelt weinig, is vaak teleurgesteld, kan niet goed tegen kritiek.

Vragenlijst ouders:

De ingevulde vragenlijst van de ouders is bijgevoegd (bijlage 11)

Nulmeting:

Persoonlijkheidseigenschappen	Is nieuwsgierig
	Kan niet tegen kritiek
	Accepteert regels niet klakkeloos
Sociale contacten	Heeft veel vriendjes
	Voelt zich binnen de groep soms goed
Onderwijsaanbod	Vindt school en activiteiten soms leuk
	Genoeg aanpassingen binnen de klas
Sociaal/emotioneel	Is gemakkelijk in omgang
	Soms verdrietig
	Vaak teleurgesteld
	Vertelt weinig over school
	Soms vrolijk
Welbevinden	Komt soms graag naar school
	Ouders maken zich soms zorgen over welbevinden

Interview leerling:

Het interview met de leerling heb ik vastgelegd met de camera en voor de totale beschrijving verwijs ik naar bijlage 12.

Opvallende uitspraken van Tim geef ik hieronder weer middels de geordende schoenendoos (Harinck, 2006)

- ❖ *Leerinhoud*: taken zijn duidelijk, instructie te lang, werken met routeboekje is leuk, bijna alle verrijkingsopdrachten zijn leuk, behalve breinbrekers.
- ❖ *Werkhouding*: ik werk graag alleen, ik zoek weinig hulp bij de leerkracht, moeilijke opdrachten sla ik over, vind ik niet leuk om te maken.
- ❖ *Begeleiding leerkracht*: informeert weinig, laat mij niet uitpraten.

Observaties leerling:

Dit is een samenvatting van twee observaties. De semi-gestructureerde observaties heb ik gefilmd en naderhand uitgewerkt naast het observatieschema met behulp van de aandachtspunten (Harinck, 2006) Voor de uitwerking zie (bijlage 13).

De observaties vonden plaats op een donderdag op hetzelfde tijdstip tijdens de rekenles. De eerste rekenles bestond uit een les zelfstandig werken uit de rekenmethode Pluspunt . Tim gebruikt hierbij het routeboekje om te compacten van de Stichting Leerplanontwikkeling. Daarnaast wordt een weekoverzicht (zie bijlage 14) gebruikt voor de verrijkingstaken. De tweede rekenles bestond uit een verrijkingsopdracht , het spel Tantrix, dat met een groepje moest worden uitgevoerd. Het waargenomen gedrag van beide lessen in een matrix, geordend naar de aandachtspunten die van tevoren zijn vastgesteld.

	1 ^e observatie	2 ^e observatie
Betrokkenheid bij instructie	Gedeeltelijk, kijkt voor zich uit	Weinig, kijkt om zich heen, toont ongeduld
Actieve deelname aan instructie	Steekt de vinger op, geen reactie van leerkracht	Wiebelt ongeduldig op zijn stoel
Doorzettingsvermogen	Werkt door, slaat moeilijke opdrachten over	Zéér gericht op het spelen van het spel. Wil de regels weten
Concentratievermogen	Werkt zonder lange pauzes door. Heeft geen last van werkruis.	Uiterst geconcentreerd op het spel, vergeet andere kinderen.
Gestructureerd werken	Werkt volgens opdracht alles door	Heeft duidelijk stappenplan bij spelen van het spel
Effectief werken	Maakt het werk dat opgegeven is. Slaat moeilijke verrijkingsopdrachten over	Wil duidelijk resultaten zien van het spel en werkt gestructureerd totdat resultaat er is.
Zelfstandig werken	Werkt alleen, vraagt geen	Heeft eigenlijk niemand

	hulp , zoekt zelf oplossing	nodig bij het spel.
Inzicht op inhoud	Maakt datgene wat hij moet doen, slaat moeilijke opdrachten over	Zoekt zelf in handleiding de spelregels en gebruikt deze goed
Assertiviteit	Richting de leerkracht en leerlingen niet	Gericht op de leerlingen als ze iets "fout" neerleggen
Hulp vragen	Vraagt geen hulp aan leerkracht, wel aan medeleerling	Vraagt geen hulp aan leerkracht en medeleerlingen
Sociaal inzicht	Kan werken op klein werkoppervlak met medeleerling	Kan vriendelijk aangeven wat hij wil, kinderen accepteren dit.
Luisteren	Tijdens instructie weinig. Tijdens les weinig naar medeleerlingen	Luistert om het sein "start" te krijgen voor verrijkingsopdracht
Samenwerken	Werkt liefst alleen, zoekt het niet op.	Alleen als het echt nodig is. Veel gebeurt naast elkaar.

Samenvatting:

Tim doet in de groep wat er van hem wordt verwacht. Hij zoekt niet snel contact met andere kinderen om samen te werken. Bij problemen zoekt hij geen hulp, maar slaat de opdrachten over. Zijn concentratie, zelfstandigheid zijn in orde. Hij begint pas te stralen op het moment dat hij de verrijkingsopdracht mag gaan doen. Hij laat dan een grote motivatie zien, doorzettingsvermogen en de wil om een resultaat te bereiken. Tijdens momenten van samenwerken neemt Tim het initiatief , reageert hij sociaal goed, maar bepaalt zijn eigen plan zonder dat medeleerlingen zich daaraan storen.

4.2.2 Interventie

Interventie leerkrachten:

Na de observaties, analyses van de vragenlijsten, gesprek met Tim, voer ik een coachgesprek met allebei de leerkrachten.

Leerkracht 1: Vindt het moeilijk in te schatten wat het werkelijke niveau van Tim is. Ik vraag op welke manier ze daarachter zou willen komen. Zij stelt voor om Tim individueel te toetsen. Ook vraag ik wat ze met deze nieuwe informatie zou willen doen. Zij denkt dat ze het leerstofaanbod dan beter kan aanpassen op de mogelijkheden van Tim. Vervolgens bespreek ik of ze ook zonder doortoetsen mogelijkheden ziet om Tim te begeleiden. Nu geeft ze aan regelmatig Tim te "vergeten" omdat hij zo rustig is en weinig aandacht vraagt. Ze zou graag wat meer aandacht en tijd willen geven, maar de grootte van de groep belemmert haar. Ik vraag of zij momenten ervaart waar ze wel tijd vrij kan maken voor Tim. De leerkracht

komt zelf met een voorstel om een tijd af te spreken met Tim en zich daar ook aan te houden. Zelf geeft ze aan dit iedere dag te willen gaan doen. Samen spreken we af dat dit eerst één moment in de week wordt. Vervolgens bespreek ik de resultaten van het interview en vraag of de leerkracht ook mogelijkheden ziet om regelmatig een gesprekje te hebben met Tim. Tim geeft tijdens het interview aan behoefte te hebben aan feedback en “moeilijke opdrachten” niet te willen maken. Ook vertelt hij dat de leerkracht hem vaak niet “ziet” als hij een vraag wil stellen. De leerkracht zegt dat ze zich hier niet van bewust is met als verklaring dat Tim altijd erg rustig is en rustig doorwerkt. Ik geef aan dat het fijn is dat het routeboekje en diverse verrijkingsoopdrachten worden gebruikt, maar dat er ook eisen gesteld moeten worden aan Tim. We spreken af dat Tim per week een vast moment krijgt waarop een gesprekje zal plaatsvinden met hem. Hierbij bespreekt de leerkracht dan ook de moeilijke opdrachten en geeft hem aanvullende instructie en gaat eisen stellen.

Leerkracht 2: Maakt zich zorgen om het welbevinden van Tim. Hij uit zich weinig en ze ziet geen “vrolijke” jongen. Ik vraag haar op welke momenten ze wel een vrolijke Tim ziet. Ze geeft aan dat bij de taalles op vrijdag Tim erg enthousiast is omdat ze dan zelf aan een prentenboek mogen werken. Ik vraag of ze bij rekenen ook de mogelijkheid ziet om “iets” anders aan te bieden dan het reguliere aanbod van compacten en verrijking. De leerkracht geeft aan geen moeite te hebben als Tim “iets” anders doet tijdens het rekenen, maar dat de reguliere stof wel af moet. Ik vertel dat Tim graag “sterrenkok” wil worden en een eigen kookboek wil schrijven. We spreken af dat deze extra taak in de weekplanning bij rekenen wordt opgenomen. Tim wil zelf recepten maken en daar komt rekenwerk bij kijken en kan hij daarnaast zijn creativiteit kwijt. Zij bespreekt met haar collega de aanvulling op de begeleiding van Tim.

Interventie leerling:

Tijdens een gesprek inventariseer ik met Tim hoe hij op dit moment tegen zijn rekenonderwijs aankijkt en wat hij zelf zou willen veranderen.

Door open vragen te stellen en Tim alle ruimte te geven komen we samen tot het volgende plan:

Plan van Tim

Activiteit	Afspraken met Tim
------------	-------------------

Instructie	Ik mag aan het werk voordat de hele instructie klaar is. De juffrouw zegt dit.
Routeboekje	Vind ik leuk en fijn, mag zo blijven
Methodegebonden lessen	Gaan met routeboekje prima.
Verrijkingsoopdrachten	<i>Plustaak rekenen</i> is leuk <i>Breinbrekers</i> is niet leuk, moeilijke opdrachten sla ik niet meer over. Nu ga ik ze maken met extra instructie van de leerkracht. <i>Rekenmeesters</i> vind ik erg leuk en mag ik gaan maken als <i>Breinbrekers</i> klaar is.
Extra verrijkingsoopdracht	Ik wil later graag kok worden in een sterrenrestaurant en zelf recepten schrijven. Ik mag nu zelf een kookboek gaan maken met eigengemaakte recepten. Later wil ik dat kookboek uitgeven.
Toetsen	Bij het maken van toetsen: - Kijk ik alleen naar de som die ik moet maken - Schrijf ik niet meteen het antwoord op dat in mijn hoofd staat - Begin ik vooraan bij een som.
Hulp vragen	Ik heb iedere week een gesprekje met de juffrouw Ik vraag vaker hulp aan de leerkracht en sla geen opdrachten over.
Vormgeving	Ik krijg een nieuwe weekkaart met de verrijkingsoopdrachten die we nu hebben afgesproken.

4.2.3 Effectmeting

Leerkrachtvragenlijsten

De resultaten van de Nulmeting en de Effectmeting heb ik in één tabel samengevoegd.(zie bijlage 10)

Bij vooruitgang is het resultaat groen gekleurd, bij achteruitgang blauw.

Mogelijkheden: Nooit, weinig, soms, vaak, altijd

<i>Motief</i> <i>De leerling..</i>	<i>Antwoorden</i> <i>Nulmeting</i>	<i>Antwoorden</i> <i>Effectmeting</i>
komt graag naar school	soms	soms
heeft vriendjes	soms / vaak	soms/vaak
kan zich concentreren	vaak	vaak
vindt rekenen leuk	soms	soms
werkt netjes, is zorgvuldig	soms	soms/vaak
krijgt compacten en verrijken	vaak	altijd
kan zelfstandig werken	vaak	vaak
vraagt hulp	weinig	soms/vaak
werkt samen	vaak	vaak
laat gemoedstoestand zien	weinig	weinig/soms
<i>De leerkracht...</i>		
heeft zicht op zijn niveau	soms	soms/ vaak
heeft interactie en gesprekjes	soms / weinig	vaak
vindt dat er voldoende rekenmateriaal is	soms / vaak	soms
krijgt adviezen voor rekenonderwijs	vaak / weinig	vaak
vindt deze adviezen waardevol	weinig / soms	soms/vaak
heeft ondersteuning nodig bij begeleiding leerling	vaak	soms

Vragenlijst ouders

De ingevulde vragenlijst van de ouders is bijgevoegd (bijlage 11)

Bij vooruitgang is het resultaat groen gekleurd, bij achteruitgang blauw.

	Nulmeting	Effectmeeting
Persoonlijkheids-eigenschappen	Is nieuwsgierig	Is nieuwsgierig
	Kan niet tegen kritiek	Kan soms tegen kritiek

	Accepteert regels niet klakkeloos	Accepteert regels niet klakkeloos
Sociale contacten	Heeft veel vriendjes	Heeft soms vriendjes
	Voelt zich binnen de groep soms goed	Voelt zich binnen de groep vaak goed
Onderwijsaanbod	Vindt school en activiteiten soms leuk	Vindt school en activiteiten vaak leuk
	Genoeg aanpassingen binnen de klas	Genoeg aanpassingen binnen de groep
Sociaal/emotioneel	Is gemakkelijk in omgang	Is gemakkelijk in omgang
	Soms verdrietig	Soms verdrietig
	Vaak teleurgesteld	Vaak teleurgesteld
	Vertelt weinig over school	Vertelt soms over school
	Soms vrolijk	Soms vrolijk
Welbevinden	Komt soms graag naar school	Komt soms graag naar school
	Ouders maken zich soms zorgen over welbevinden	Ouders maken zich soms zorgen om zijn welbevinden

Interview leerling:

Het interview met de leerling heb ik vastgelegd met de camera en voor de totale beschrijving verwijs ik naar (bijlage 12) .

Opvallende uitspraken van Tim geef ik hieronder weer middels de geordende schoenendoos (Harinck, 2006)

- ❖ *Leerinhoud:* Ik vind alles leuk. Ik heb een nieuwe weekkaart (zie bijlage 15) waar het kookboek op staat. Soms zijn sommen nog moeilijk, maar die maak ik toch.
- ❖ *Werkhouding:* Ik werk graag alleen. Ik probeer wat meer hulp te vragen aan de juffrouw. Ik maak alles af, dan kan ik aan mijn kookboek beginnen. Ik heb al vijf recepten gemaakt.
- ❖ *Begeleiding leerkracht:* De juffrouw komt af en toe kijken hoe het gaat. Dan kan ik soms een vraag stellen. Tussendoor heb ik af en toe gesprekjes met haar. Ik moet nu ook de moeilijke opdrachten maken. Ze kijkt af en toe ook naar mijn kookboek.

Observaties leerling

Dit is een samenvatting van de eerste, tweede, derde en vierde observatie. De semi-gestructureerde observaties heb ik gefilmd en naderhand uitgewerkt naast het observatieschema met behulp van de aandachtspunten (Harinck, 2006) Voor uitwerking zie (bijlage 13).

Het waargenomen gedrag van beide lessen in een matrix, geordend naar de aandachtspunten die van tevoren zijn vastgesteld.

De derde observatie vond plaats tijdens een les zelfstandig rekenen, de vierde tijdens een groepsopdracht met meten van inhouden en verwerking in een grafiek.

	1 ^e observatie	2 ^e observatie	3 ^e observatie	4 ^e observatie
Betrokkenheid bij instructie	Gedeeltelijk, kijkt voor zich uit	Weinig, kijkt om zich heen, toont ongeduld	Is gericht op de leerkracht	Heeft een half oor voor de instructie en kijkt al naar het materiaal.
Actieve deelname aan instructie	Steekt de vinger op, geen reactie van leerkracht	Wiebelt ongeduldig op zijn stoel	Reageert actief op vragen	Bepaalt tijdens de instructie wie wat moet doen
Doorzettingsvermogen	Werkt door, slaat moeilijke opdrachten over	Zéér gericht op het spelen van het spel. Wil de regels weten	Werkt door, maakt één opdracht opnieuw van de vorige keer	Werkt snel door ook als de grafiek een probleem oplevert
Concentratievermogen	Werkt zonder lange pauzes door. Heeft geen last van werkruis.	Uiterst geconcentreerd op het spel, vergeet andere kinderen.	Werkt achter elkaar door, geen last van werkruis	Gericht op de opdrachten en materiaal, erg geconcentreerd
Gestructureerd werken	Werkt volgens opdracht alles door	Heeft duidelijk stappenplan bij spelen van het spel	Werkt volgens de opdracht alles door.	Werkt volgens stappenplan dat op het bord staat
Effectief werken	Maakt het werk dat opgegeven is. Slaat moeilijke verrijkingsopdrachten over	Wil duidelijk resultaten zien van het spel en werkt gestructureerd totdat resultaat er is.	Maakt alles af, óók de opdracht die eerst fout was	Voert opdracht uit en verwerkt deze meteen in grafiek
Zelfstandig werken	Werkt alleen, vraagt geen hulp, zoekt zelf oplossing	Heeft eigenlijk niemand nodig bij het spel.	Werkt alleen.	Werkt met de anderen, maar stelt zich op als leider
Inzicht op inhoud	Maakt datgene wat hij moet doen, slaat moeilijke opdrachten over	Zoekt zelf in handleiding de spelregels en gebruikt deze goed	Weet wat hij moet doen	Wil alles onder controle houden. Opdracht is helder
Assertiviteit	Richting de leerkracht en leerlingen niet	Gericht op de leerlingen als ze iets "fout" neerleggen	Gericht op eigen werk	Laat veel van zich horen op niet storende manier. Deelt opdrachten uit
Hulp vragen	Vraagt geen hulp aan leerkracht, wel aan medeleerling	Vraagt geen hulp aan leerkracht en medeleerlingen	Vraagt als leerkracht in de buurt is.	Leerkracht komt kijken, hulp wordt niet gevraagd.
Sociaal inzicht	Kan werken op klein werkoppervlak met medeleerling	Kan vriendelijk aangeven wat hij wil, kinderen accepteren dit.	Bemoeit zich weinig met andere kinderen	Tim deelt opdrachten uit op een manier die de andere accepteren.
Luisteren	Tijdens instructie weinig. Tijdens les weinig naar medeleerlingen	Luistert om het sein "start" te krijgen voor verrijkingsopdracht	Tijdens de instructie goed.	Luistert goed naar anderen tijdens het maken van de opdracht en reageert daarop
Samenwerken	Werkt liefst alleen, zoekt het niet op.	Alleen als het echt nodig is. Veel gebeurt naast elkaar.	Zoekt alleen contact om iets te vragen	Hij werkt samen, maar bepaalt wat er moet gebeuren.

Samenvatting:

Tim heeft aandacht op het moment dat de lessen beginnen. Tijdens de instructie dwaalt hij af en toe af. Zijn concentratie en zelfstandigheid zijn in orde. Bij moeilijke opdrachten die fout zijn gegaan, gaat hij actief aan het werk om ze te veranderen. Zoekt nog weinig hulp bij de leerkracht, als ze in de buurt is vraagt hij wel wat. Tijdens de groepsopdracht stelt Tim zich als leider op, zonder dat andere kinderen zich daaraan storen. Hij toont een grote gedrevenheid om de verrijkingsopdracht te maken. Naarmate de opdrachten vorderen en worden herhaald, geeft Tim andere leerlingen de kans te bepalen wat er moet gebeuren.

4.3 Data analyse

4.3.1 Nulmeting

Eigenaarschap

Tijdens het afnemen van het eerste interview met de leerling constateer ik dat Tim vooral de taken uitvoert omdat het zo moet. Hij volgt de opdrachten, maar slaat opdrachten over die te moeilijk zijn. Ik wil zien dat hij zich eigenaar voelt en weet vanuit de theorie dat eigenaarschap kan ontstaan als de leerling zich verantwoordelijk voelt voor zijn taken en zich daaraan verbonden voelt. Deze verbondenheid is niet terug te zien in observaties en vragenlijsten van de leerkracht en ouders. Ook in het eerste gesprek met Tim blijkt hij alles te doen omdat dit van hem wordt gevraagd. Nadat de interventie heeft plaatsgevonden ziet het tweede gesprek met Tim er anders uit. Hij laat duidelijk merken geïnteresseerd te zijn en komt zelf met nieuwe ideeën voor opdrachten. Op dit moment krijgt hij taken aangeboden waaraan hij zich persoonlijk verbonden voelt.

Dit geeft vervolgens ook al gedeeltelijk antwoord op mijn deelvraag:

Hoe zou mijn begeleiding eruit kunnen zien als ik de leerling intensief betrek bij het vormgeven van zijn onderwijsleerproces bij rekenen.

Mijn interventie was tot nu toe voornamelijk op de leerkracht gericht. Een interventie die bestaat uit adviseren van leermiddelen en tips over werk- en leersstrategieën. Door Tim actiever bij zijn eigen leerproces te betrekken krijgt Tim de kans naar zijn eigen manier van werken te kijken. Hij laat tijdens het eerste gesprek zien moeilijke

opdrachten uit de weg te gaan. Nadat de interventie heeft plaatsgevonden wordt hij zich ervan bewust dat er opdrachten geëist worden, iets dat hij niet gewend is. Ook het integreren van zijn interesses binnen de opdrachten van rekenen blijkt waardevol. Een tweede belangrijk verschil is het bevragen en coachen van de leerkrachten door mijzelf. Tijdens dit onderzoek heb ik hier meer tijd voor gebruikt.

Door intensief met de leerling te werken kan ik ook de volgende deelvraag al gedeeltelijk beantwoorden:

Hoe kijkt de leerling tegen zijn onderwijsleerproces aan. Wat kan hij al en wat doet hij al binnen het rekenonderwijs dat wordt aangeboden.

Door gesprekjes met Tim heb ik zicht gekregen op welke manier Tim zijn rekenonderwijs ervaart. Tim krijgt compacting aangeboden met verrijkingstaken. Hij heeft zelf de keus hoe hiermee om te gaan. Moeilijke opdrachten slaat hij over, zonder hulp te vragen van de leerkracht. Tijdens toetsen werkt hij erg snel en maakt daardoor fouten. Door gesprekjes met hem te voeren wordt duidelijk dat Tim vaak al bepaalde antwoorden in zijn hoofd heeft en geen ruimte laat om een som opnieuw uit te rekenen.

4.3.2 Interventie

De interventie bestaat uit gesprekken met de leerling en de leerkrachten. De afspraken worden vastgelegd in een nieuw weekoverzicht (zie bijlage 15) voor Tim en een lijstje met afspraken die samen met Tim worden besproken. Na de observaties en gesprekjes wordt voor mij duidelijk wat ik eigenlijk wil zien bij Tim om de volgende deelvraag te kunnen beantwoorden:

Wat wil ik zien bij Tim om te kunnen bepalen dat zijn welbevinden bij het rekenonderwijs beter wordt?

Tijdens het maken van de afspraken en het nieuwe weekoverzicht zie ik Tim veranderen. Hij vertelt meer over zijn interesse en begint te “sprankelen”. Het zijn echter momenten, maar genoeg om mij te doen beseffen dat dit is wat ik wil zien, een enthousiast kind dat actief meedenkt over zijn eigen plan en gemotiveerd is om aan het werk te gaan.

4.3.3 Effectmeting

Eigenaarschap

Bij het bestuderen van de theorie over eigenaarschap wordt mij duidelijk dat een leerling zich eigenaar voelt als hij de kennis en informatie ook als van zichzelf beschouwt. Dit heb ik in de praktijk kunnen constateren door samen met Tim een verrijkingsopdracht te maken voor rekenen. Het samenstellen van een kookboek met zelfgemaakte recepten is echt van hem, hij voelt zich daar eigenaar van. Dit kon ik merken doordat hij tijdens het gesprek rechtop ging zitten, schouders naar achteren liet gaan en harder begon te praten. Zijn ogen begonnen te glinsteren toen hij vertelde over zijn passie bakken en koken. Hij kwam zelf met een actielijstje van recepten verzinnen, uitwerken op de computer en plaatjes zoeken. Ook begon hij over hoe het boek uitgegeven kon worden, dat daar een uitgever voor gezocht moest worden. Verder concludeerde hij dat zijn zelfverzonnen recepten ook eerst moeten worden uitgeprobeerd. Uiteraard heb ik mijn diensten aangeboden. Er was een duidelijk verschil met de Nulmeting. Wat lichaamshouding betreft vond ik het zéér opvallend. Bij de nulmeting zat hij ingezakt op zijn stoel praatte zachtjes en was erg afwachtend.

Vragenlijsten leerkrachten

Tussen de lijst van de nulmeting en de effectmeting zijn verschillen zichtbaar. Wat opvalt is dat de vragen die te maken hadden met de persoonlijkheidseigenschappen van Tim hetzelfde zijn beantwoord. De vragen die te maken hebben met de begeleiding van Tim tijdens het rekenen laten een positieve verandering zien. De belangrijkste verandering is dat de leerkrachten meer gesprekjes voeren met Tim en aangeven minder begeleiding nodig te hebben. Bij beide leerkrachten speelt het sociaal/emotioneel welbevinden van Tim een grote rol. Zij geven aan zich daar verantwoordelijk voor te voelen.

Tenslotte laten de lijsten zien dat er een verandering is opgetreden in het plezier waarmee Tim naar school gaat.

Vragenlijsten ouders

Bij de ouders is er een verschil te zien tussen de nulmeting en de effectmeting. Tim gaat vaker graag naar school en de ouders maken zich minder zorgen om zijn welbevinden. Ook vertelt hij thuis wat meer over school. Daarnaast laat hij thuis wel

vaker merken minder goed met kritiek om te kunnen gaan en is soms opstandig. Daarnaast laat hij vaker zien in een vrolijke stemming te zijn.

Na analyse van alle data ga ik in hoofdstuk vijf de opbrengsten hiervan koppelen aan het literatuuronderzoek. Op deze manier zal ik conclusies kunnen trekken die leiden tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag en deelvragen. Vervolgens zal ik een aantal adviezen voor de toekomst beschrijven.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Samen met de resultaten vanuit het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek worden er conclusies getrokken met betrekking tot de hoofdvraag van het onderzoek. Dit gebeurt door per paragraaf de afzonderlijke deelvragen te beantwoorden. Tenslotte volgen er aanbevelingen over hoe de betrokkenheid van de leerling kan worden vergroot door hem mede-eigenaar te laten zijn van zijn eigen onderwijsleerproces.

5.2 Hoe begeleid ik de leerling op dit moment , welke interventies pleeg ik?

Mijn begeleiding van de leerling loopt via de leerkracht en niet altijd rechtstreeks naar de leerling. De gesprekjes die ik voer zijn voornamelijk bedoeld om de leerling beter te leren kennen, te ontdekken wat hem bezighoudt en aanknopingspunten te vinden om de leerkracht te kunnen adviseren bij het opstellen van een handelingsplan. Er vinden observaties plaats in de groep en ik voer gesprekken met de leerkrachten en de leerling. Mijn conclusie is dat hierna de begeleiding bestaat uit het adviseren van leerinhouden en pedagogische adviezen aan de leerkracht. Deze adviezen worden ook met ouders besproken. Het is afhankelijk van de hulpvraag van school of ik participeer in dit gesprek. Ik geef geen persoonlijke begeleiding aan de leerling.

5.3 Wat versta ik onder onderwijsleerproces?

Tijdens het onderzoek heb ik gewerkt volgens de fasen van handelingsgericht werken (Pameijer& Beukering 2006). Het volgen van deze stadia was voor mij belangrijk om het proces zorgvuldig te doorlopen. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van een concreet visueel model, de “didactische spiraal”. (Tielemans 1986-1987) . Dit model zorgde ervoor dat ik alles in balans bleef zien. De balans tussen leerling, leerkracht en leerstof en de interactie die daarbij niet mag ontbreken. Tijdens dit onderwijsleerproces ontdekte ik dat Tim eigenlijk om het leerproces heen ging door moeilijke opdrachten uit de weg gaat. Hij ging het proces alleen in als hij

zich bij een taak als bewust bekwaam kon verklaren en niet als er nog leren plaats moest vinden. Dit was moeilijk te ontdekken voor de leerkracht omdat hij alles maakt en doet wat hij moet doen. Bij de verrijkingsopdrachten mocht Tim kiezen en kon daardoor “anoniem” de moeilijke opdrachten laten liggen. Tijdens een gesprek vertelde hij dit en kwam ik tot de conclusie dat hij dan niet tot “leren” komt. Als een kind echt leert, moet hij zijn eigen grenzen verleggen en vaardigheid (Wientjes 2008). Door dit met Tim te bespreken ontstond er bij hem veel onzekerheid voor het onbekende. Fouten maken vindt hij niet leuk en lang nadenken over iets niet de moeite waard waardoor er vaak slordigheidfouten ontstaan. Binnen de interventie hebben we een plan opgesteld waarbij afgesproken is welke ondersteuning hij kan vragen aan de leerkracht en de afspraak gemaakt dat hij de opdrachten ook daadwerkelijk maakt.

5.4 Hoe kijkt de leerling tegen zijn onderwijsleerproces aan. Wat kan hij al en wat doet hij al binnen het rekenonderwijs dat wordt aangeboden?

Vanuit de observaties wordt duidelijk dat Tim beschikt over een goed concentratievermogen, in staat is zelfstandig te werken en het liefst alleen werkt. Tijdens de instructie dwaalt hij af en stelt geen vragen, ook niet tijdens de verwerking. In het interview geeft hij aan sommige activiteiten wel leuk te vinden en andere niet. Hij volgt zijn programma en zegt moeilijke opdrachten over te slaan, zonder hulp te vragen van de leerkracht. Verder zegt hij geen feedback te ontvangen van de leerkracht. Bij doorvragen wordt duidelijk dat hij wél behoefte heeft aan instructie en momenten om de leerkracht iets te vragen. Hij zegt dat andere leerlingen de hulp van de leerkracht harder nodig hebben en hij daarom geen initiatief neemt om de leerkracht om hulp te vragen. Ook zegt hij dat de leerkracht nooit bij hem komt kijken omdat hij toch wel weet wat hij moet doen. Toch zou hij het fijn vinden als de leerkracht informeert of alles goed gaat en hij alles begrijpt. Leerkrachten geven aan dat Tim zelfstandig werkt en geen hulp nodig heeft. Hij weet precies wat hij moet doen doordat hij een weekkaart heeft. Het interview en de observaties geven mij een duidelijk beeld hoe Tim zijn rekenonderwijs ervaart. Zijn behoeftes zijn: Instructie als het nodig is, feedback van de leerkracht, “andere” activiteiten, uitdaging, tijdsafbakening en het feit dat er eisen aan hem worden gesteld. Dit laatste komt niet direct van hemzelf, maar wordt door het gesprek met

hem waarin ik doorvraag en de observaties bevestigd. Deze aandachtspunten worden verwerkt in de interventie.

5.5 Hoe wordt Tim eigenaar van zijn onderwijsleerproces ?

Tim laat tijdens de interventie zien geïnteresseerd te zijn om zelf met nieuwe ideeën te komen voor opdrachten. Eén van die ideeën is het maken van een kookboek. Tim stelt zich zéér gemotiveerd op en dat sluit aan bij de stelling van Drent en Van Gerven (2002) die beweren dat motivatie van binnenuit moet komen. Tim ervaart dat hij deze motivatie zelf kan sturen en wordt daardoor actiever betrokken bij zijn leerproces. Vanuit dit leerproces kan hij zich de stof “eigen” maken. Van Parreren (1974) beschrijft dit vanuit de theorie van Vygotsky als “ego-binding”. Hieruit kan ik de conclusie trekken dat als een leerling kan meebeslissen over de inhoud van zijn leerstof, hij zich daar eigenaar van gaat voelen en zo gemotiveerd raakt om het onderwijsleerproces te doorlopen. Binnen mijn interventie moet er dus ruimte zijn om de leerling serieus mee te laten denken en beslissen over de inhoud van zijn curriculum. Door aan te sluiten bij zijn interesses, ontstaat er motivatie, kan er aangesloten worden bij de zone van de naaste ontwikkeling en vindt er leren plaats.

5.6 Wat is het effect als ik de leerling intensief betrek bij het vormgeven van zijn onderwijsleerproces bij rekenen?

Door op een handelingsgerichte manier te werken (Pameijer & Beukering) hield ik overzicht vanaf de intake t/m procesevaluatie. Daarnaast ervoer ik hoe belangrijk het is kennis te hebben van de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde kinderen (Drent & Van Gerven 2002). Het helpt mij om de onderwijsbehoeftes in kaart te brengen. Om een goed plan op te stellen blijkt de inbreng van de leerling zelf erg belangrijk. Mijn interventies, die bestonden uit gesprekjes met Tim, zorgden ervoor dat we “samen” konden nadenken en brainstormen over oplossingen. Ik informeerde naar interesses en naar wat hem echt bezig houdt. Hierdoor voelde Tim zich persoonlijk aangesproken en begon actief mee te denken en voorstellen te doen. Deze houding zorgt ervoor dat hij zich mede-eigenaar gaat voelen, daardoor gemotiveerd raakt en tot werken komt. Het doel van mijn interventie was dus bereikt. Daarbij vind ik de interactie tussen alle betrokken

partijen belangrijk. In eerste instantie werden de opbrengsten van de interventie besproken met de leerkracht(en), later met de ouders. De driehoek school, ouders, kind kan grote meerwaarde hebben om de onderwijsleersituatie voor de leerling zo goed mogelijk vorm te geven. Ouders behoren goed ingelicht te worden over het plan van aanpak waar de leerkracht, samen met de leerling verantwoordelijk voor is. Mijn begeleiding zal zich richten op coaching van de leerkracht en eventueel de leerling. Daarbij zal het oplossingsgericht denken (Måhlberg & Sjöblom 2008) een belangrijke plaats innemen. De verantwoordelijkheid zal bij de leerkracht, dus bij de school liggen. Doel is om samen met leerkrachten “good practice” trajecten te doorlopen zodat zij hierna zelf in staat zijn de leerling te begeleiden. Aandachtspunt zal de communicatie tussen leerling, leerkracht en ouders zijn. Wat ik vooral wil uitdragen is dat ouders serieus genomen moet worden in hun zorgen rondom hun kind.

5.7 Wat wil ik zien bij Tim om te kunnen bepalen dat zijn welbevinden tijdens het onderwijsleerproces bij rekenen beter wordt?

Vanuit de vragenlijsten van de leerkrachten wordt duidelijk dat zij weinig zicht hebben op het welbevinden van Tim. Hij laat prestaties en leergedrag zien waarvan hij denkt dat de leerkrachten dat van hem verwachten. Dit wordt ook wel sociale correctie genoemd (Van Gerven 2008). Verder wordt duidelijk dat de leerkrachten weinig tot geen gesprekjes voeren met Tim. Tijdens het voorgesprek geeft Tim ook duidelijk aan op welke momenten hij zich niet lekker voelt. Tijdens het interventiegesprek zie ik een totale verandering bij Tim ontstaan. Als hij wordt bevraagd op zijn interesse en ideeën, zie ik een kind dat rechtop gaat zitten, harder begint te praten, lacht, en heel duidelijk formuleert hoe zijn plan eruit ziet. Ik zie zijn ogen glinsteren en de motivatie er vanaf spatten. Ik zie betrokkenheid ontstaan en Tim zegt snel te willen beginnen met zijn eigen kookboek, dat een onderdeel is van zijn weekkaart. Dit is dus het eigenaarschap wat ik wil zien. De effectmeting laat zien dat vooral het gedrag thuis in positieve zin verandert nadat we een periode de nieuwe weekkaart hebben gebruikt. Ouders zijn zéér tevreden en geven aan dat Tim veel beter in zijn vel zit. De leerkrachten worden geraakt door deze reactie en plukken ook de vruchten van hun begeleiding die veranderd is. Zij geven bij de effectmeting aan meer gesprekjes te voeren met de leerling, hem te betrekken bij de keuze van verrijkingsopdrachten en meer eisen te stellen aan zijn werk waarbij zij vooraf duidelijke instructie geven.

Renzulli (1988) beschrijft ook dat datgene wat geleerd wordt een samenspel moet zijn van instructie en wat de leerling zelf inbrengt.

Het leerkrachtgedrag is niet alleen veranderd, maar wordt ook effectiever. Dit alles heeft een positieve invloed op de onderwijsbehoeften van een leerling, autonomie, competentie en relatie.

5.8 Onderzoeksvraag

Hoe zorg ik ervoor dat Tim, die ik begeleid naast het plusproject, eigenaar wordt van zijn eigen onderwijsleerproces bij het rekenen en zo zijn welbevinden vergroot.

Door de deelvragen te beantwoorden heb ik een antwoord gekregen op mijn onderzoeksvraag. Mijn conclusie is dat als je een leerling intensief betreft bij een plan van aanpak, goed luistert naar zijn interesses, het effect van de interventie groter is dan wanneer het plan alleen door de leerkracht wordt gemaakt. De eindverantwoordelijkheid van de uiteindelijke begeleiding blijft bij de leerkracht. Door het toepassen van coaching kan de leerkracht ervoor zorgen dat de leerling zelfsturend wordt. Als de leerkracht coaching toepast, wat gezien wordt als een basishouding (Visser, 2002), zal de leerling meer verantwoordelijkheid krijgen als “ontwerper” van zijn eigen leerproces. Coachen wordt gezien als een sleutelproces binnen een lerende organisatie (Twilt 1996). Het zal niet alleen de coaching van de expert richting de leerkracht en de leerling zijn, maar vooral de coaching van de leerkracht richting de leerling. Zo kan iedere lerende zijn eigen kennisverwerkingsproces aansturen wat door Gagné (2004) ook wel zelfmanagement wordt genoemd.

5.9 Adviezen

Het is belangrijk dat leerkrachten leren zien dat leerlingen die niet opvallen en doen wat ervan hun wordt verwacht ook instructie, aandacht en feedback nodig hebben. Daarbij zijn een aantal aanbevelingen te doen:

- *Kennis over leerlingen die onderpresteren.*

Het is belangrijk de signalen te herkennen van leerlingen die onderpresteren.

Leerlingen die gemiddeld presteren vallen vaak niet op en laten gedrag zien waarop

wordt gereageerd met maatregelen die gericht zijn op dat gedrag en niet op het onderpresteren zelf.

Literatuur: (Van Gerven, 2009; Guyt, 2004; Kuipers, 2009)

➤ *Regelmatig gesprekjes voeren met de leerling, respect tonen.*

Als de leerling voelt dat hij serieus wordt genomen zal hij zich binnen een gesprek open opstellen. Dit beïnvloedt de dialoog tussen begeleider en leerling positief zodat er handelen kan plaatsvinden waarvoor beiden zich verantwoordelijk voelen.

Literatuur:(Guyt, 2004; Delfof, 2005; Måhlberg & Sjöblom, 2008)

➤ *Leerling medeverantwoordelijk maken voor zijn leerproces.*

Door de leerling tijdens de interventie intensief te betrekken bij het opstellen van een plan, zal hij zich medeverantwoordelijk gaan voelen voor zijn eigen onderwijsleerproces.

Literatuur: (Pameijer & Beukering, 2006; Jutten, 2008; Tielemans, 1993)

➤ *Gebruik maken van de persoonlijke interesses van de leerling*

Door gebruik te maken van de persoonlijke interesse, bij het opstellen van een plan, zal de motivatie toenemen en wordt de leerling medeverantwoordelijk voor zijn eigen onderwijsleerproces en zal tot leren komen.

Literatuur: (Webb & Meckstroth & Tolan, 2008; Jutten, 2008; Pameijer & Beukering, 2006)

➤ *Uitdagende opdrachten aanbieden die tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling*

Als de interessegebieden zijn gevonden is het belangrijk uitdaging in de opdrachten aanbrengen om de aandacht vast te houden en zo tot resultaten te komen.

Literatuur: (Vermeer, 2009; Van Gerven, 2009; Webb & Meckstroth & Tolan, 2008)

➤ *Regelmatig feedback vragen van de leerling zelf en geven.*

Om samen een onderwijsleerproces te doorlopen is het krijgen en geven van feedback belangrijk. Vaak wordt dit vergeten en denkt men dat het aanbieden van verrijking voldoende is.

Literatuur: (Jutten, 2008; Pameijer & Beukering, 2006)

➤ *Communicatie met de ouders voeren*

Bij het doorlopen van een onderwijsleerproces is het van belang ouders op de hoogte te houden en signalen vanuit thuis serieus te nemen.

Literatuur: (Webb & Meckstroth & Tolan, 2008; Jutten, 2008; Pameijer & Beukering, 2006)

Hoofdstuk 6: Evaluatie

6.1 Evaluatie onderzoek

Voor de start van het onderzoek was ik wel onzeker of alles ging lopen zoals mijn bedoeling was. Vooral bij de planning van de observaties en gesprekken was ik afhankelijk van de medewerking van de leerkrachten. Mijn onderzoek startte ook net in de periode van de rapporten en de portfolio's. De leerkrachten hadden het erg druk en daardoor ben ik iets later begonnen omdat ik geen al te grote druk wilde uitoefenen. Ik kreeg alle medewerking en de leerkrachten waren ook erg nieuwsgierig naar de resultaten. Mooi is dat ze zelf aangeven er graag "meer" van te willen leren. Ze stonden erg open voor feedback en adviezen en ik heb aangegeven die zelf ook graag te ontvangen. Het voordeel was dat ze mijn begeleiding al gewend waren, alleen niet op deze manier waarbij de leerling intensief werd betrokken. Doordat ik twee weken later ben begonnen, was de periode na de nulmeting en de interventie korter dan de gebruikelijke zes weken voordat een handelingsplan wordt geëvalueerd. De leerkrachten vonden het moeilijk om na die korte periode de vragenlijsten voor de tweede keer in te vullen. Ze hebben mij wel enorm geholpen, net zoals de ouders, om zaken op tijd in te leveren.

Het samenstellen van de vragenlijsten en interviews gingen moeizaam. De skill sheets van Kallenberg (2007) gaven mij ondersteuning zodat het toch lukte. Voor de observaties en gesprekken met de leerling heb ik de camera gebruikt op advies van mijn docent. Een waardevolle tip omdat ik zo de tijd had alles rustig te bekijken en te analyseren. Bij de gesprekken kon ik naderhand ook kritisch naar mezelf kijken op welke manier ik reageerde op de leerling. Bij het terugkijken kan ik nog steeds genieten van de verandering die Tim liet zien toen ik naar zijn interesses vroeg. In de toekomst zal ik vaker gebruik maken van de camera tijdens gesprekken en observaties. Het contact met de leerling was en is erg goed en tot nu toe beleven we samen veel plezier aan dit traject. Vooral beleven want de begeleiding loopt na dit onderzoek gewoon door.

Ik heb ervaren dat een kwalitatief onderzoek veel onderzoeksgegevens oplevert. Ik vond het moeilijk om alles gestructureerd te verwerken en heb geworsteld met het

feit welke gegevens bij data-analyse moesten komen en welke bij de conclusies. Zaken liepen erg door elkaar terwijl in mijn hoofd wel een duidelijke structuur aanwezig was. Bij het aanbrengen van structuur in mijn onderzoek heb ik adviezen gebruikt uit Harinck (2009). Hoofdstuk drie en vier vond ik erg moeilijk. Vooral de match maken met literatuur vond ik lastig. Vaak had ik iets gelezen maar niet genoteerd waar ik dat gevonden had. Ná hoofdstuk vier begon alles op zijn plaats te vallen en kreeg ik overzicht over het totale proces van het onderzoek. Ik heb het onderzoek ervaren als erg verrijkend en leerzaam.

6.2 Reflectie op eigen handelen

Voor de start van het onderzoek was ik erg onzeker omdat er nog veel onduidelijk was. Ik wist wel wat ik wilde, maar ik liep bij mezelf weg omdat ik teveel gefocust was op “het doen van onderzoek” in plaats van te kijken wat ik echt belangrijk en waardevol vond. Mijn begeleidster Eleonoor van Gerven heeft me geholpen weer bij mezelf terug te komen. Voor mij blijft het kind centraal staan en het hele begeleidingsproces daarom heen. Hier moest ik me dus op focussen. Daarbij roep ik al heel lang dat we beter en vaker met kinderen moeten praten. Positieve ervaringen in het verleden hadden mij al geleerd dat de leerling zelf weet wat hij nodig heeft. Zo ontstond de onderzoeksvraag zoals gesteld binnen dit onderzoek. Deze onderzoeksvraag was bij de start van het onderzoek te groot en kreeg ik het advies deze kleiner te maken. In het begin zag ik daar niet direct de noodzaak van, maar toen ik de data-instrumenten ging ontwikkelen zag ik de grote voordelen hiervan.

Het was enorm wennen voor mij om theorie gericht in te zetten. Ik deed veel uit “gevoel” en vanuit ervaring en zoals Eleonoor van Gerven eerder aangaf: “Dit moet je ooit ergens gelezen hebben”. Dat klopt, maar ik ben nooit bewust met theorie bezig geweest. Ik heb veel gelezen en lees nog steeds veel. Dit onderzoek heeft mij geleerd dat ik veel “selectief” heb gelezen. Door bewust alles te lezen heb ik gemerkt dat mijn visie is veranderd. Dit gegeven maakte mij wel onzeker. Ik dacht veel te weten, en opeens was daar totale onzekerheid of alles wel was zoals ik dacht. Deze onzekerheid heeft inmiddels plaats gemaakt voor kritisch kijken. Kritisch kijken naar wat er allemaal geschreven wordt en voor mezelf bepalen of dat wat er staat wel de waarheid is. Hier begon voor mij het leren leren. Na alle modules te hebben gevolgd schuift alle kennis in elkaar en ontstaat er een helikopterview waar ik veel

profijt van kan hebben in mijn functie als kennismanager hoogbegaafdheid. Tegelijkertijd is mijn kennis over hoogbegaafdheid toegenomen en ben ik in staat bovenscholss een bijdrage te leveren aan het opzetten van beleid voor de stichting waar ik werk. Wat het begeleiden van leerkrachten betreft heb ik geleerd de eindverantwoordelijkheid bij de leerkrachten zelf te leggen. Dit was en is soms nog moeilijk. Verder ben ik tot de conclusie gekomen, dat als mijn expertise wordt gevraagd op een school, ik nooit zal kunnen werken zonder de betreffende leerling gezien en gesproken te hebben. Het mooiste compliment kreeg ik na het onderzoek toen ik voor een begeleidingsmoment terug ging naar de leerkracht. Zij vertelde dat ze het effect van mijn interventie zo positief vond dat ze op dezelfde manier aan het werk is gegaan met twee andere leerlingen.

Ook was het hele onderzoek één grote worsteling voor mij, het heeft mij geleerd dat dit onderzoek en deze studie geen afgerond geheel zijn, maar een voortgang op een leven lang leren.

Literatuur

- Boerman, R. (2008). Etische uitgangspunten bij praktijkonderzoek.
Binnengehaald op 20 december 2010 van:
http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-
- Delfos, M. (2000-2010) *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.
- Gerven, E. & Drent, S. (2009) *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van (red) (2009) *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van (2008) *Slim beleid*. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van, Drent, S. (2001) *Een doorgaande lijn voor hoogbegaafde leerlingen*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. van (2001) *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.
- Gordon, T. (2010) *Luisteren naar kinderen*. De Gordon-methode. Utrecht/Antwerpen: Kosmos
- Guyt, B. (2004) De dialoog als begeleidingsvorm. De begeleiding van onderpresteerders. E. van Gerven (e.a.) *Attent op talent. Omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*.(30-48). Utrecht: Lemma.
- Harinck , F.(2006) *Basisprincipes door onderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Jutten, J. (2008) *ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school*. Natuurlijk Leren B.V.
- Kallenberg, T. (e.a.) (2007) *Ontwikkeling door onderzoek*. Een handreiking voor leraren. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhof.
- Kieboom, T. (2007) *Hoogbegaafd als je kind (g)een einstein is*. Tiel: Lannoo
- Korthagen, F. & Lagerwerf B. (2008) *Leren van binnenuit*. Soest: Nelissen
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2008) *Oplossingsgericht Onderwijzen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Nederstigt, I. (2003) *Hoogbegaafdheid...een gave?* Omgaan met hoogbegaafdheid. Amersfoort: CPS.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag. Leuven-Voorburg: Acco.
- Reis, S.M. & D. Betsy Mc Coach (2000) *The underachievement of gifted students:*

What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly* 44 (3) 152-170

- Tielemans, J. (2001) *Psychodidactiek*. Leuven/Apeldoorn: Garant .
- Visser, Y. (2001) *Coaching in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Webb, J. T. , Meckstroth, E. A. & S. S. Tolan. (2000) Omgaan met uitdaging en stress. (blz 83-101) Webb, J.T., Meckstroth, E. A. & S. S. Tolan. *De Begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Vertaling en bewerking door K. Jurgens en F. de Mink. Assen: Van Gorcum.
- Wikiwoordenboek, het vrije woordenboek. Binnengehaald op 22-11-2010 van: <http://nl.wiktionary.org/wiki/eigenaar>.

Bijlage 1: Toestemmingsbrief ouders

Plusproject Stichting Prisma Postadres: Postbus 7192 5980 AD Panningen Bezoekadres: Bureau Jeugdstation Ruijsstraat 20 5981CM Panningen Telefoon: 06-54916141 Email: karinig@prisma-spo.nl	
---	--

Panningen. 26-1-2011,

Aan de ouders van Tim Metselaars,

In het kader van het afstudeertraject van de Master SEN (Special Educational Needs, specialist hoogbegaafdheid) aan de Fontys Hogeschool, doe ik onderzoek naar de begeleiding van leerlingen bij het onderwijs op school.

Het onderzoek zal zich beperken tot het onderwijs bij rekenen.

Tijdens het onderzoek, dat zal plaatsvinden in de periode februari tot maart, zijn de volgende acties gepland:

- Vier observaties van Tim in de groep tijdens rekenen m.b.v. filmcamera.
- Aanreiken van vragenlijsten die twee keer door de leerkrachten worden beantwoord.
- Aanreiken van vragenlijsten die twee keer door U als ouders worden beantwoord.
- Twee gesprekken/interviews met Tim buiten de groep m.b.v. voicerecorder.

De film- en geluidsopnames zijn alleen ten behoeve van de onderzoeker en zullen op geen enkele andere manier voor openbare doeleinden worden gebruikt.

Uiteraard worden persoonsgegevens niet herkenbaar vermeld en worden de vragenlijsten anoniem verwerkt in het onderzoek.

Bij voorbaat hartelijk dank voor uw medewerking.

Karin Iking

Hiermee geven wij toestemming voor deelname aan het onderzoek en publicatie hiervan zoals omschreven. Tevens geven wij toestemming om beeld- en geluidsopnames te maken ten behoeve van het onderzoek. Opgenomen beelden en geluid worden niet gebruikt voor openbare doeleinden.

Als er nog vragen zijn, kunt U een afspraak maken en zal ik het een en ander toelichten.

Datum :

Handtekening:

Bijlage 2 Tijdpad Onderzoek

Week 4: 24 t/m 27 januari

- Toestemming vragen aan de ouders van de leerling
- Verfijnen van de bijlagen

Week 5 en 6: 31 januari t/m 11 februari

- Vragenlijsten leerkrachten uitreiken
- Vragenlijsten ouders uitreiken
- Gesprek met leerling
- Observatie van de leerling tijdens twee lessen.
- Bijhouden logboek over mijn handelen

Week 7: 14 t/m 17 februari

- Terugvragen van de vragenlijsten aan leerkrachten en ouders
- Interventie leerling
- Interventie leerkracht
- Opstellen plan van aanpak met de leerling
- Bijhouden logboek over mijn handelen.

Week 8 en 9: 21 februari t/m 4 maart

- Start plan van aanpak
- Bijhouden logboek over mijn handelen.

Week 10 en 11 : 7 t/m 18 maart

- Vragenlijsten ouders tweede keer
- Vragenlijsten leerkrachten tweede keer
- Gesprek met de leerling
- Bijhouden logboek over mijn handelen.

Week 11 en 12:

- Conclusies trekken
- Bijhouden logboek over mijn handelen

April- Mei: Afronden Meesterstuk

Bijlage 3 Observatieplan:

Waar:	In de groep (groep 6)
Wanneer:	Tijdens de rekenles, twee keer vóór de interventie, twee keer ná de interventie.
Hoe:	Met behulp van een filmcamera
Tijdsduur:	45 minuten
Observant:	Onderzoeker
Wat	Rekenles in drie fases: - Instructiefase
3	Verwerkingsfase
4	Evaluatie/afsluiting
Aandachtspunten:	- Betrokkenheid bij de instructie - Actieve deelname aan instructie - Toont doorzettingsvermogen - Werkt geconcentreerd - Werkt gestructureerd - Werkt effectief - Is zelfstandig - Heeft inzicht in de inhoud - Is assertief - Toont sociaal inzicht - Luistert - Werkt samen (indien van toepassing)

De observaties worden na het filmen verwerkt in een observatieschema.

Bijlage 4 Observatieschema:

- Aandachtspunten:
- Betrokkenheid bij de instructie
 - Actieve deelname aan instructie
 - Toont doorzettingsvermogen
 - Werkt geconcentreerd
 - Werkt gestructureerd
 - Werkt effectief
 - Is zelfstandig
 - Heeft inzicht in de inhoud
 - Is assertief
 - Toont sociaal inzicht
 - Luistert
 - Werkt samen (indien van toepassing)

Datum:	Tijd:
Instructiefase	
Verwerkingsfase	
Evaluatie/afsluiting	
Datum:	Tijd:
Instructiefase	
Verwerkingsfase	
Evaluatie/afsluiting	

Biilage 5 Interviewschema:

Voorbereiden interview leerling:

- Heb ik een voicerecorder die werkt?
- Doet de microfoon het?
- Heb ik blocnote en pen?
- Heb ik de vragenlijst?
- Is er een vertrouwde ruimte om het gesprek te voeren?
- Ben ik voldoende vertrouwd, bekend met de vragen?
- Kan het kind zich na het gesprek zich eventueel uitleven?

Introductie:

- Aangeven waarom dit interview.
- Doel van het interview verduidelijken
- Aangeven wat er wordt gedaan met de informatie van de leerling
- Toestemming aan de leerling vragen om gesprek op te nemen.
- Tijdsduur aangeven.

Gesprekskader:

- Aangeven dat het om het rekenonderwijs gaat.
- Aangeven dat ik graag antwoorden op de vragen wil
- Aangeven dat er geen “goed” en “foute” antwoorden zijn.
- Uitleggen dat meningen en gevoelens belangrijk zijn, géén fantasieën.
- Hulp aanbieden op het moment dat het kind vastloopt.

Vraagtechnieken:

- Open vragen
- Doorvragen
- Vraag verduidelijken
- Antwoord samenvatten.

Biilage 6 Interviewvragen

Na een kort praatje start ik met de vragen.

Tim en ik kennen elkaar al een tijdje vanuit de begeleiding in de plusklas.

Vragen:

- Tim, kun jij mij vertellen wat je vandaag met rekenen hebt gedaan?
- Wist je precies wat je moest doen?
- Kun je mij de volgorde van de opdrachten vertellen die je hebt gedaan?
- Wat vond je erg leuk om te doen?
- Wat was niet zo leuk om te doen?
- Met welke materialen heb je vandaag gewerkt?
- Wat moest je doen als je klaar was met de opdrachten?
- Wat moet je doen als je iets niet begrijpt?
- Bij welke opdrachten is de juffrouw bij jou geweest om te kijken?
- Op welke momenten heb jij de juffrouw om hulp gevraagd?
- Heb je met andere kinderen samengewerkt?
- Vind je het leuk om met andere kinderen samen te werken?
- Op welke manier wordt het rekenwerk nagekeken?
- Op welke manier ben je tevreden over het resultaat van vandaag?
- Wat ga je de volgende keer doen bij rekenen? Welke opdrachten?
- Wanneer vraagt de juffrouw aan jou hoe het werk is gegaan?
- Vind je dat ik goed naar je hebt geluisterd?
- Zijn er nog andere dingen die je mij wilt vertellen?

Bijlage 7 Vragenlijst leerkrachten

		Nooit 1	Weinig 2	Soms 3	Vaak 4	Altijd 5
1.	Komt Tim graag naar school?					
2.	Heeft hij plezier in de activiteiten op school?					
3.	Heeft hij vriendjes in de klas					
4.	Vindt hij rekenen leuk?					
5.	Heeft hij een eigen taak/plan bij rekenen?					
6.	Kan hij zich goed concentreren tijdens de instructie?					
7.	Heeft hij een andere instructie nodig?					
8.	Stelt hij vragen tijdens de instructie?					
9.	Kan hij zelfstandig aan het werk gaan?					
10.	Werkt hij geconcentreerd bij zelfstandig werken?					
11.	Vraagt hij hulp tijdens het zelfstandig werken?					
12.	Weet Tim wat hij moet doen als hij klaar is?					
13.	Kijkt hij zelf zijn werk na?					
14.	Is de werkverzorging netjes?					
15.	Volgt hij de lessen van de groep?					
16.	Wordt compacten toegepast bij rekenen?					
17.	Krijgt Tim verrijkingsstof voor rekenen?					
18.	Maakt hij de verrijkingsstof met plezier?					

19.	Werkt hij samen met andere leerlingen?					
20.	Heeft hij het idee dat hij door anderen wordt begrepen?					
21.	Wordt er met ICT programma's voor rekenen gewerkt?					
22.	Heb je als leerkracht voldoende zicht op het rekenniveau van Tim?					
23.	Voer je gesprekjes met Tim?					
24.	Wil Tim in de klas graag laten blijken wat hij al weet?					
25.	Is Tim vaak alles kwijt, vergeet vaak van alles?					
26.	Is Tim snel teleurgesteld als iets niet lukt?					
27.	Kan Tim goed met kritiek omgaan?					
28.	Is Tim geïnteresseerd in nieuwe onderwerpen/activiteiten?					
29.	Laat Tim zich wel eens negatief uit over iets dat hij opgedragen krijgt?					
30.	Heb je als leerkracht adviezen/ ondersteuning gehad bij het aanbieden van rekenstof bij Tim?					
31.	Waren deze adviezen voldoende?					
32.	Heb je als leerkracht meer begeleiding en advies nodig op het gebied van rekenen bij Tim?					
33.	Is er genoeg materiaal om het rekenonderwijs voor Tim te ondersteunen?					
34.	Ruimte voor aanvullende vragen/ uitleg:					

Bijlage 8 Vragenlijst ouders

		Nooit 1	Weinig 2	Soms 3	Vaak 4	Altijd 5
1.	Komt Tim graag naar school?					
2.	Heeft hij plezier in de activiteiten op school?					
3.	Heeft hij vriendjes in de klas?					
4.	Wordt Tim wel eens gepest?					
5.	Maakt u zich wel eens zorgen over het welbevinden van Tim?					
6.	Wordt Tim door de leerkrachten goed begrepen?					
7.	Zijn er speciale aanpassingen in de leerstof voor Tim?					
8.	Vindt U dat de leerkrachten van Tim het onderwijs voldoende aanpassen aan de behoeftes van Tim?					
9.	Is Tim geïnteresseerd in nieuwe onderwerpen/activiteiten?					
10.	Voelt Tim zich goed binnen de huidige groep?					
11.	Is Tim een vrolijk kind?					
12.	Is Tim wel eens verdrietig?					
13.	Is Tim wel eens opstandig thuis?					
14.	Is Tim een gesloten kind?					
15.	Vertelt Tim veel over school?					
16.	Wil Tim graag laten blijken wat hij weet?					
17.	Is het kind vaak alles kwijt, vergeet vaak van alles?					
18.	Is Tim snel teleurgesteld als iets niet lukt?					

19.	Laat Tim zich wel eens negatief uit als iets wordt opgedragen?					
20.	Kan Tim goed met kritiek omgaan?					
21.	Ruimte voor aanvullende vragen/ uitleg:					

Bijlage 9 Proceslogboek

Datum	Activiteit	Zelfreflectie	Vervolgactie

Biilage 10 Vragenlijst leerkrachten

Rood Leerkracht 1 0 = 0 Meting E = Effectmeting

Zwart Leerkracht 2 0 = 0 Meting E = Effectmeting

		Nooit 1	Weinig 2	Soms 3	Vaak 4	Altijd 5
1.	Komt Tim graag naar school?			0 E 0 E		
2.	Heeft hij plezier in de activiteiten op school?			0 0 E	E	
3.	Heeft hij vriendjes in de klas			0 E	0 E	
4.	Vindt hij rekenen leuk?			0 E 0 E		
5.	Heeft hij een eigen taak/plan bij rekenen?				0	0 E E
6.	Kan hij zich goed concentreren tijdens de instructie?				0 E 0 E	
7.	Heeft hij een andere instructie nodig?		E	0 E	0	
8.	Stelt hij vragen tijdens de instructie?		0 E	0 E		
9.	Kan hij zelfstandig aan het werk gaan?				0 E E	0
10.	Werkt hij geconcentreerd bij zelfstandig werken?				0 0 E	E
11.	Vraagt hij hulp tijdens het zelfstandig werken?		0	0 E	E	
12.	Weet Tim wat hij moet doen als hij klaar is?					0 E 0 E
13.	Kijkt hij zelf zijn werk na?			0 E	0	E
14.	Is de werkverzorging netjes?		0	0 E	E	
15.	Volgt hij de lessen van de groep?		0	E 0 E		
16.	Wordt compacten toegepast bij rekenen?				0	0 E E
17.	Krijgt Tim verrijkingstof voor rekenen?					0 E 0 E
18.	Maakt hij de verrijkingstof met			0 0	E E	

	plezier?					
19.	Werkt hij samen met andere leerlingen?				0 E 0 E	
20.	Heeft hij het idee dat hij door anderen wordt begrepen?		0 E		0 E	
21.	Wordt er met ICT programma's voor rekenen gewerkt?		0	0 E E		
22.	Heb je als leerkracht voldoende zicht op het rekenniveau van Tim?			0 0 E	E	
23.	Voer je gesprekjes met Tim?			0 E 0	E	
24.	Wil Tim in de klas graag laten blijken wat hij al weet?		0 E		0 E	
25.	Is Tim vaak alles kwijt, vergeet vaak van alles?		0 E E	0		
26.	Is Tim snel teleurgesteld als iets niet lukt?		0 E		0 E	
27.	Kan Tim goed met kritiek omgaan?		0 E		0 E	
28.	Is Tim geïnteresseerd in nieuwe onderwerpen/activiteiten?			0 E	0 E	
29.	Laat Tim zich wel eens negatief uit over iets dat hij opgedragen krijgt?	0 E E	0			
30.	Heb je als leerkracht adviezen/ ondersteuning gehad bij het aanbieden van rekenstof bij Tim?		0		0 E E	
31.	Waren deze adviezen voldoende?		0	0 E	E	
32.	Heb je als leerkracht meer begeleiding en advies nodig op het gebied van rekenen bij Tim?			E E	0 0	
33.	Is er genoeg materiaal om het rekenonderwijs voor Tim te ondersteunen?			0 E E	0	
34.	Ruimte voor aanvullende vragen/ uitleg: 0 Meting Tim is heel rustig in de klas. Doet wat hij moet doen. Geeft nooit commentaar. Laat zich niet echt "zien" in de klas. Je merkt niet aan hem dat hij plezier heeft. In gesprekjes met Tim komt er niet veel uit. Klaagde m.n. voor de kerst veel over hoofdpijn. Is nu minder. Vertelt nu iedere maandag in de kring. Voorheen bijna nooit.					

Er is best het e.a. aan materiaal op school. Weet niet of dit voldoende is voor Tim. Maakt alle taken erg snel. Is niet kritisch op z 'n werk. Kijkt het liever niet na.

Voor mij is dit het eerste jaar in groep 6 en heb nooit een bovenbouwgroep gehad. Ik moet me de stof van groep 6 nog eigen maken; veel kinderen vinden rekenen moeilijk zeker nu in gr 6 de stof veel moeilijker is bij de methode Pluspunt dan in groep 5 (ervaring van collega's), Voor kinderen als Tim is het dus (helaas) nodig dat ze met *weinig begeleiding* toch zelfstandig uitdagend rekenwerk kunnen maken, rekenspellen doen of kunnen onderzoeken/ ontdekken op hun niveau. Bij de leerkrachtgebonden lessen van de methode doen alle kinderen mee; niet alleen omdat het om nieuwe stof gaat maar juist ook omdat je slimmere rekenaars dan met moeilijker werk bezig zijn en zelf oplossingen met elkaar moeten zoeken bij rekenproblemen.

Effectmeting:

We hebben de weekplanning aangepast. Hij heeft hierover ook zijn mening kunnen geven. Het werken aan het kookboek leek hem wel leuk. Hij werkt hier graag aan. Is hier ook erg kritisch op als het er niet helemaal uitziet zoals hij het had bedacht. Het is niet zo dat het enthousiasme eraf spat. Hij blijft toch vrij gelaten.

Met taal zijn we ook (net) gestart met compacten.

Hij vertelt nog steeds iedere maandag in de kring. Heeft 1 keer over buikpijn geklaagd toen we met aardrijkskunde begonnen.

Pim blijft heel rustig in de klas. Tijdens gesprekjes met hem reageert hij ook vrij gelaten. Je moet als leerkracht goed je best doen om voldoende reactie te krijgen.

Ik vond het moeilijk om in te vullen. Ik zie Pim maar één dag in de week. I.h.a. vind ik wel dat Pim de laatste maanden een vrolijkere indruk maakt, meer betrokkenheid is en weer meer lijkt te genieten!

Bijlage 11 Vragenlijst ouders.

0 = 0 Meting

E = Effectmeting

		Nooit 1	Weinig 2	Soms 3	Vaak 4	Altijd 5
1.	Gaat Tim graag naar school?			0	E	
2.	Heeft hij plezier in de activiteiten op school?			0	E	
3.	Heeft hij vriendjes in de klas?			E	0	
4.	Wordt Tim wel eens gepest?	0 E				
5.	Maakt u zich wel eens zorgen over het welbevinden van Tim?		E	0		
6.	Wordt Tim door de leerkrachten goed begrepen?				0 E	
7.	Zijn er speciale aanpassingen in de leerstof voor Tim?				0 E	
8.	Vindt U dat de leerkrachten van Tim het onderwijs voldoende aanpassen aan de behoeftes van Tim?				0 E	
9.	Is Tim geïnteresseerd in nieuwe onderwerpen/activiteiten?					0 E
10.	Voelt Tim zich goed binnen de huidige groep?			0	E	
11.	Is Tim een vrolijk kind?			0	E	
12.	Is Tim wel eens verdrietig?		0	E		
13.	Is Tim wel eens opstandig thuis?	0	E			
14.	Is Tim een gesloten kind?	0	E			
15.	Vertelt Tim veel over school?		0	E		
16.	Wil Tim graag laten blijken wat hij weet?					0 E
17.	Is het kind vaak alles kwijt, vergeet vaak van alles?		0 E			
18.	Is Tim snel teleurgesteld als iets niet lukt?				0 E	

19.	Laat Tim zich wel eens negatief uit als iets wordt opgedragen?			E	0	
20.	Kan Tim goed met kritiek omgaan?		0	E		
21.	Ruimte voor aanvullende vragen/ uitleg: Deze informatie komt uit een persoonlijk gesprek met de ouders tijdens de evaluatie van een periode plusklas. Rond de kerstvakantie wil Tim niet meer naar school. Hij geeft aan het echt niet leuk te vinden op school en verveelt zich. Alles is saai. Wij maken ons zorgen omdat Tim doorgaans een vrolijk, enthousiast kind is. Naar de plusklas op woensdagmorgen gaat hij erg graag. Graag willen we Tim weer wat vrolijker zien. Met Sinterklaas heeft hij iets gekregen om te bakken en daar kan hij helemaal zijn energie in kwijt. Hij is erg bezig met koken en bakken en vindt kookboeken geweldig. Als moeder geef ik er niet zoveel om, maar ga wel met hem samen aan de slag om iets te bakken. Op die momenten is hij vrolijk en zien we onze "echte"Tim.					

Biilage 12: Interview Tim 9-2-2011 6-4-2011

9-2-2011: Na een kort praatje start ik met de vragen.

Bij binnenkomst praat ik met Tim over de afspraak die we eerder hebben gemaakt. Ik heb hem uitgelegd dat hij mij gaat helpen omdat ik een studie doe en dat ik hem kan helpen om het onderwijs in de klas aantrekkelijker te maken.

Tim herhaalt onze afspraken en ik geef aan dat ik er blij mee ben.

Vervolgens geef ik aan dat ik een aantal vragen in volgorde ga stellen en dat hij daar antwoord op mag geven.

Tim en ik kennen elkaar al een tijdje vanuit de begeleiding in de plusklas.

6-4-2011: Tim weet van het gesprek en we starten snel.

Vragen:

- **Tim, kun jij mij vertellen wat je vandaag met rekenen hebt gedaan?**

9-2-2011

Gisteren met rekenen hadden we een toets en heb ik gewoon de opdrachten gedaan. En soms heb ik een kladblaadje gebruikt maar niet veel. En daarna extra rekenwerk, en een beetje lezen.

Karin: Dus eigenlijk heb je drie dingen gedaan, een rekentoets, daarna extra werk en lezen.

Tim: Knikt bevestigend.

6-4-2011

Een grote fles van cola of sinas, zo'n grote statiegeldfles (geeft met de handen aan hoe groot). en dan die vul je met water helemaal en dan een glas uitkiezen. En ja dat was eerst een limonadeglas. moet je meten in mm. Hadden we een klein dingetje erbij en moest je eerst weten hoeveel mm dat was. Daarna moest je gokken hoeveel bekertjes water eruit die fles konden.

Karin: Was er iemand die goed gegokt had?

Tim: Ja heel vaak, we hadden eerst die van het limonadeglas goed en toen nog een paar andere.

Karin: Ik moest wel lachen toen jullie met dat kleine borrelglaasje gingen meten. Hoeveel gingen er daar wel niet van in?

Tim: Dat kleinste glaasje? Wel 48 glaasjes (lacht)

- **Wist je precies wat je moest doen?**

9-2-2011

Zie boven

- Kun je mij de volgorde van de opdrachten vertellen die je hebt gedaan?

Vertelt in volgorde, zie boven.

6-4-2011

Ja, we moesten het in de grafiek zetten.

Karin: Paste dat wel allemaal?

Tim: Nee bij de 48 borrelglaasjes moesten we er twee boven de bladzijde maken.

- **Wat vond je erg leuk om te doen?**

9-2-2011

Tim: De plustaak vind ik wel leuk, maar daar ben ik nog helemaal aan het begin. Eerst toen er nog geen kaartjes waren werkten kinderen al aan plustaak maar ik had toen rekenmeesters.

6-4-2011

Ik vond alles leuk om te doen, met die plastic flessen en zo.

- **Wat was niet zo leuk om te doen?**

9-2-2011

Karin: En vond je dat leuk om te doen?

Tim: Ja, behalve dan het extra rekenwerk, dat had ik bijna alles al van gedaan.

Karin: Kun je me ook vertellen wat je daar niet leuk aan vond?

Tim: Ja, eh, want dat was best wel moeilijk, want opdrachten die ik niet snapte, daar stond ook geen uitleg bij. Ja en veel had ik er ook al gedaan en sommige snapte ik niet.

Karin: Was dat van Plustaak rekenen?

Tim: Nee van Breinbrekers.

Karin : Oke en had de juffrouw jou daar geen uitleg bij gegeven? dat moest je zelf doen?

Tim: Ja, en daar zat wel een boekje bij, mapje bij, maar dat heb ik niet.

Karin: Vond je het niet leuk omdat je het moeilijk vond of omdat je niet wist hoe je het moest doen?

Tim: Ik vond het niet leuk omdat alle leuke opdrachten al gedaan waren.

Karin: Ja, die had je er al uit gevist?

Tim: Ja, (lacht) Verder had ik bijna niets te doen omdat ik drie of vier opdrachten nog niet af heb.

Karin: Nou wat je aan extra opdrachten moest doen dat heb je me dus al verteld he? Dat waren gisteren breinbrekers en lezen.

6-4-2011

Ik vond eigenlijk alles leuk om te doen vandaag.

Karin: Zou je zelf ook nog een soortgelijke opdracht kunnen bedenken?

Tim: Ja, met pannenkoeken en taarten werken. Dan de taarten in breuken verdelen en zelf alles opeten (lacht heel hard)

- Met welke materialen heb je vandaag gewerkt?

9-2-2011

Karin: Je hebt verteld dat je een toets moest maken, daarna breinbrekers en lezen

Karin: Werk je ook met routeboekje?

Tim: Ja

Karin: Hoe vind je dat?

Tim: Dat vind ik fijn want dan hoeft je niet alle makkelijke opdrachten te doen.

6-4-2011

Met flessen en water. Ook met een grafiek en glazen.
(zie boven)

- **Wat moest je doen als je klaar was met de opdrachten?**

9-2-2011

Karin: Je hebt me al verteld wat je moest doen als je klaar was, dat waren breinbrekers en lezen. Wat heb je gelezen? Gewoon een boek van mijzelf.

Karin: Mag je zelf bepalen hoelang je met breinbrekers werkt?

Tim: Nee er staat op een kaartje (weekoverzichtkaart) wat ik moet doen.

6-4-2011

Ik heb nu een nieuwe weekkaart waar het kookboek op staat. Ook moet ik een bepaalde tijd aan rekenmeesters werken voordat ik aan mijn kookboek mag beginnen.

- **Wat moet je doen als je iets niet begrijpt?**

9-2-2011

Karin : Heb je daar een afspraak over met de juf?

Tim: Nee, soms snap ik het niet en dan vraag ik het aan andere kinderen maar die snappen het ook niet.

Karin: Maar je hebt geen afspraak met de juffrouw?

Tim: Nee dat doe ik niet zo vaak, dan probeer ik het zelf en dan denk ik dat lukt niet.

6-4-2011

(teruggegrepen naar de vorige rekenles die geobserveerd is)

Ik snapte alle opdrachten en wist wat ik moest maken

Karin: Maar als je de opdracht echt niet begrijpt?

Tim: Toen ik even gekeken had, wist ik hoe de opdracht gemaakt moest worden. en soms vraag ik het aan de juffrouw.

- **Op welke momenten heb jij de juffrouw om hulp gevraagd?**

9-2-2011

Tim: Ik heb de juffrouw niet om hulp gevraagd.

Karin: Zou je het aan de juffrouw willen vragen? (oplossingsgericht)

Tim: Lacht en zegt ja,

Karin: En hoe komt het dat je dan niet doet?

Tim: Ja gisteren kon het niet want toen hadden we toets en dan mogen we niet lopen en verder en verder doe ik dat niet , niet vaak .want ik werk dan samen met iemand anders en dan werkt die alleen en als ik dan naar de juffrouw ga dan vergeet ik het vaak te vragen

Karin: Vergeet je dat dan echt of vind je het vervelend voor de rest van de klas?

Tim: Ja ik vergeet dat dan altijd.

6-2-2011

Bij deze opdracht hoefde ik geen hulp te vragen. De juffrouw had alles uitgelegd. Het stond ook op het bord.

Karin: Heb jij de juffrouw gisteren nog om hulp gevraagd?

Tim: Ja, toen bij rekenmeesters snapte ik het niet. De juf kwam kijken en toen heb ik het gevraagd.

Karin: Zijn er andere momenten dat je met de juffrouw praat.

Tim: Ja soms tussendoor vraagt ze aan mij hoe het gaat.

- Bij welke opdrachten is de juffrouw bij jou geweest om te kijken?

9-2-2011

Tim: Ze is niet bij me geweest. Ze had alles van tevoren uitgelegd en toen kon ik gewoon beginnen.

Karin: Had ze alles uitgelegd.

Tim: Nee alleen de toets , niet het extra werk.

Karin: En welke afspraak is gemaakt dat jij mag gaan lezen? Mag je dat zelf bepalen?

Tim: Ja, ik zag ook heel veel kinderen lezen in hun eigen boek, dat mag ook vaak.

Karin: Mag je zelf bepalen hoelang je met breinbrekers bezig bent of is daar een afspraak over.

Tim: Nee dat staat op mijn kaartje wat ik moet doen. Per dag

6-4-2011

De juf is even bij ons groepje komen kijken toen we bezig waren met de flessen.

Karin: Is de juffrouw gisteren ook nog bij je geweest om te kijken?

Tim: Ja, een paar keer.

- Heb je met andere kinderen samengewerkt?

9-2-2011

Tim: Gisteren niet.

Karin: Vind je het leuk om met andere kinderen samen te werken?

Tim: Ja soms maar vaak werk ik alleen

6-4-2011

Ja, we moesten deze opdracht samen doen.

- Vind je het leuk om met andere kinderen samen te werken?

9-2-2011

Ja soms wel maar dan meestal als we met het routeboekje werken. Maar verder doe ik dat nooit met lezen b.v. Oh ja soms met taal soms. Vaak werk ik alleen.

6-4-2011

Ja soms, bij deze opdracht moest dat. Meestal werk ik alleen.

- Op welke manier wordt het rekenwerk nagekeken?

9-2-2011

We hebben een kast met boekjes en dan kun je gewoon zón boekje pakken en het werk nakijken in je schrift.

Karin: Hebben jullie ook een afspraak gemaakt met de sommen die niet goed zijn?

Tim: Ja die kan je dan verbeteren soms.

6-4-2011

De grafiek konden we nog niet nakijken. Bij Pluspunt moet ik altijd mijn boekje pakken.

- **Op welke manier ben je tevreden over het resultaat van vandaag?**

9-2-2011

Ja we hadden maar vier opdrachten dus dat was wel weinig.

Karin: En dat waren?

Tim: Klokkijken, erafsommen, grafieken en deelsommen.

Karin: Moest je daar diep over nadenken.

Tim: Nee dat niet

6-4-2011

Ik vond het leuk om te doen. Met verschillende glazen.

- **Wat ga je de volgende keer doen bij rekenen? Welke opdrachten?**

9-2-2011

Tim: Plustaak en verder niks.

Karin: Hoe vind je de plustaak.

Tim: Wel leuk maar ik ben nog helemaal aan het begin. Want toen we nog geen weekkaart hadden waren sommige kinderen al aan de plustaak maar ik deed nog rekenmeesters.

Karin: Oke

6-4-2011

Weet ik nog niet. In ieder geval wel het kookboek.

- **Wanneer vraagt de juffrouw aan jou hoe het werk is gegaan?**

9-2-2011

Nee, bijna nooit.

6-4-2011

Soms wel, soms niet.

Karin: heb je ook af en toe een gesprekje met de juffrouw?

Tim: Ja, soms tussendoor.

- **Vind je dat ik goed naar je hebt geluisterd?**

9-2-2011

Ja soms dan vraag ik wel wat aan de juf maar dan wil nog wat zeggen maar dan zegt de juffrouw al het antwoord, meestal

Karin: Je zou liever uit willen praten? (oplossing)

Tim: Ja.

6-4-2011

ja, best wel.

- **Zijn er nog andere dingen die je mij wilt vertellen?**

9-2-2011

Tim staat 's morgens vaak vrolijk op. Soms plaagt zijn broer hem. Op school vindt hij tekenen en handvaardigheid het leukste en lezen op vrijdag.

Karin: Wat is er zo speciaal aan lezen op vrijdag?

Tim: Dan mogen we aan een prentenboek werken.

Karin: Waar gaat dat prentenboek over?

Tim: (breed lachend en enthousiast)Over een restaurant waar de kok een kip gaat braden en die springt dan uit de pan en gaat allemaal rare dingen doen.

Karin: Jij vindt een restaurant heel erg leuk, hoe komt dat.

Tim: Ik vind koken heel erg leuk en ik zag daarnet in de plusklas kookboeken liggen en ik dacht oh daar wil ik echt in kijken want dat is echt mijn ding. Ik heb zelf thuis ook heel veel kookboeken.

Karin: En waar kijk je dan het meeste na?

Tim: Naar voorgerechten en nagerechten.

Karin: Heb je ook een favoriet voorgerecht,

Tim: Tomatensoep met stokbrood en kruidenboter en het allerlekkerste nagerecht vind ik toch eh ja daar kan ik niet uit kiezen.

Karin: Oke als je een bord heb waar je de drie lekkerste nagerechten op mag leggen, hoe ziet dat eruit?

Tim: Het lekkerste, op de derde plaats vind ik dan een wafel met warme kersen en slagroom. en eh zelfgebakken cakes en dan denk ik toch ijs met slagrom.

Ik vind alle ijs lekker behalve vruchtenijs, alleen grote mensenijs.

Ik eet gewoon niet ,....kinderen van 6 á 7 jaar eten gewoon chocola, vanille en aardbei-ijs dat is gewoon daar hou ik gewoon niet van.

Karin: Welke vakken vind je het minst leuk op school?

Schrijven, verkeer,

Ik hoef geen letters meer te leren die ik al ken.

Karin: Begrijp je ook waarom netjes schrijven nodig is?

Tim: Nee heeft de juf nooit verteld.

Aardrijkskunde op twee: Niet leuk gaat over wereld. Is een saai blokboekje. Video en computer niet.

Verkeer: Is niet leuk op de manier waarop we het krijgen. Het duurt altijd heel lang voordat alles is uitgelegd, Ik weet dat allemaal al

Op de computer maken we taalmakers op de computer.

Ik ga echt niet met kleurpotloden en potloden werken dat kan ik veel beter op de computer ontwikkelen. Zo heb ik een folder gemaakt op de computer van Albert Heijn. En die was best grappig geworden.

6-4-2011

Karin: Hoe gaat het met je kookboek?

Tim: Goed, ik heb al veel recepten.

Karin: Heb je ook al zelf recepten gemaakt?

Tim: Ja, één over cakjes.

Karin: Kun je me daar wat over vertellen?

Tim: Ja, die zijn heel speciaal. Dat zijn gewone cakjes en daar zit glazuur op. En daar zitten spikkeltjes op, ehmm grote , van die grote smarties en kleine van kleine discodip.

Karin: Heb je ook nog zelf gebakken de laatste tijd?

Tim: Ja, cakjes op 30 maart 12 stuks.

Karin: Kun je mij vertellen hoe die eruit zagen.

Tim: Ja, dat waren een soort cupcakes met crème erop van vanille-extract, poedersuiker en boter. en die besprenkelen met discodip. En er waren bij die cakes ook nog twee waar we wat in hebben gedaan. Het binnenste eruit gehaald en jam erin gedaan. En bij vier andere cakejes hebben we poedersuiker en frambozensiroop gedaan dat werd een soort roze en toen nog met glitterstiften erop gedaan.

Karin: En heb je de ingrediënten zelf gekocht?

Tim: Ja, samen met mama, ik heb de recepten in een boekjes staan met wel 500 recepten van cakejes.

Biilage 13: Observaties 10-2-2011 17-2-2011 4-4-2011 5-4-2011

- Aandachtspunten:
- Betrokkenheid bij de instructie
 - Actieve deelname aan instructie
 - Toont doorzettingsvermogen
 - Werkt geconcentreerd
 - Werkt gestructureerd
 - Werkt effectief
 - Is zelfstandig
 - Heeft inzicht in de inhoud
 - Is assertief/ vraagt hulp
 - Toont sociaal inzicht
 - Luistert
 - Werkt samen (indien van toepassing)

Datum: 10-2-2011	Tijd: 8.40-9.10 Rekenles
Instructiefase	Betrokkenheid: Wordt door leerkracht bevraagd op het dagdeel plusklas en wat hij heeft gedaan. Tim zit met hand onder zijn kin en praat vrij zachtjes. Hij geeft korte antwoorden. Op het bord staan voor de rekenles de moet en mag opdrachten genoteerd. Tim heeft zelf nog een weekkaart waar zijn verrijkingswerk opstaat. Tijdens de instructie luistert hij met hand onder het hoofd en kijkt naar de juffrouw. Deelname: Instructie is kort en Tim gaat meteen aan de slag om zijn spullen te pakken, routeboekje en werkboek van Pluspunt. Hij steekt even zijn vinger op maar als er geen reactie van de leerkracht komt, doet hij hem naar beneden. Leerkracht geeft aan dat ze even naar de les van gisteren moeten kijken omdat Tim toen naar de Plusklas was. Tim kijkt nog een keer richting leerkracht en gaat dan aan het werk. Andere leerling komt aan zijn tafel zitten en ze overleggen samen wat er gedaan moet worden. Ze gaan aan het werk. Nadat de opdrachten m.b.v. het routeboekje zijn gemaakt haalt Tim een nakijkboekje en samen met de andere leerling kijken ze het werk na. De medeleerling zegt een aantal keren iets tegen Tim maar daar reageert hij nauwelijks op. Nadat alles is nagekeken pakt hij snel het verrijkingswerk, de plustaak en gaat weer aan de slag. Hij werkt met grote tussenpauze waarin hij nadenkt of naar zijn werk kijkt. Op een gegeven moment pakt hij een kladblaadje bij de buurvrouw die dat aanbiedt. even later staat hij op om er zelf één te halen. Hij kan er geen vinden en gaat zonder kladblaadje verder. Hij staart af en toe lang naar het schrift voordat hij iets opschrijft. De leerkracht komt langs en vraagt hoe het gaat. Tim vraagt meteen na hoe een bepaalde som moet. De leerkracht geeft uitleg en Tim gaat verder. Hij werkt

	zelfstandig door totdat het einde van de les daar is.
Verwerkingsfase	Doorzettingsvermogen: Werkt achter elkaar door met pauzes dat hij zijn hand onder zijn hoofd zet en nadenkt. Concentratie: Werkt geconcentreerd. De verlengde instructie voor de andere kinderen lijkt hem niet te storen. Gefocust op eigen schrift terwijl de andere leerling ook aan zijn tafeltje zit. Zit voortdurend met zijn linkerhand boven zijn oog op het hoofd. Zelfstandig: Gaat zelfstandig aan het werk .Kijkt af en toe naar links en rechts wat de andere leerlingen doen. Vraagt geen hulp aan de leerkracht. Assertief: Laat andere leerling vertellen wat er moet gebeuren. Als het lijkt dat hij hulp nodig heeft, vraagt hij dit niet maar probeert het wel bij een medeleerling die het ook niet weet. Luistert: Luistert niet echt naar de ander, is op zijn eigen werk gericht Werkt samen: Kijkt wel naar de andere leerling, heeft geen echte inbreng.
Evaluatie/afsluiting	Assertief: Volgt rustig de opdracht van de leerkracht om de spullen op te ruimen. Heeft tijdens het zelfstandig werken géén poging ondernomen om een vraag te stellen. Sociaal inzicht: Heeft er geen moeite mee dat een andere leerling aan hetzelfde tafeltje zit. Kijkt af en toe, overlegt bijna niet. De andere leerling wijst af en toe zaken aan, maar Tim reageert daar niet echt op. Luistert: Op moment dat de leerkracht het woord richt tot de hele groep is hij gefocust. Tussendoor wordt hij blijkbaar niet gestoord als de leerkracht andere kinderen instructie geeft of zaken vermeldt. Werkt samen: Zoekt niet echt de samenwerking op tijdens de taken. Werkt veel voor zichzelf.
Datum: 17-2-2011	Tijd: 8.35 – 9.10 Rekenles verrijking samenwerking
Instructiefase	Betrokkenheid: Tim zit rustig met zijn hand onder zijn hoofd te wachten totdat de juf uitleg gaat geven. Het is rumoerig in de klas en verschillende kinderen praten door elkaar heen. Tim kijkt wat om zich heen maar mengt zich nergens in. Als de juf het dagprogramma vertelt steekt Tim zijn hand op. Juf reageert niet en Tim doet na 10 seconden zijn hand weer naar beneden. Bij introductie les wordt “kind van de dag” naar voren geroepen. Tim mag vijf kaartjes (slim, snel, netjes, avontuurlijk, ordelijk) trekken en aangeven welk kaartje het best bij hem past. De juf vraagt wat het woordje ordelijk betekent en legt het verder uit. Hij kiest het kaartje “ik ben slim”. De juf vraagt of hij dat kaartje bij hemzelf vindt passen. Tim geeft aan dat hij dat vindt. De juf vraagt wie het daarmee eens is en bijna alle kinderen steken de vingers op. Daarna vraagt de juf of er nog meer kaartjes zijn die bij hem passen. Tim geeft aan van niet. Deelname: Zit rustig, stil , steekt één keer de vinger op. Als de juf na 10 seconden niet reageert, haalt hij de vinger naar beneden. Voor “het kind van de dag “wordt hij naar voren geroepen. Nadat de opdracht is voltooid gaat hij met opgetrokken schouders weer op zijn plaats

	zitten. Na 8 minuten geeft de juf opdrachten voor het rekenen. Tim moet nog een blad afmaken van de dag ervoor toen hij naar de Plusklas was. Hij luistert met zijn hand onder zijn hoofd, pakt het blad en luistert even verder. Hierna geeft de juf verschillende opdrachten voor groepjes. Het groepje van Tim mag tantrix gaan doen.
Verwerkingsfase	Doorzettingsvermogen: Herhaalt een aantal keer dat hij het spel wil spelen met alle steentjes. Kinderen schuiven de tafels bij elkaar. Concentratie: Tim heeft goed naar de instructie geluisterd en pakt meteen het spel als de groep bij elkaar gaat zitten. Hij begint meteen tegen een medeleerling te praten. Zelfstandig: Neemt initiatief om het spel uit te pakken. Speelt het spel even naast de groep. Begint zich later meer te mengen in het groepsgebeuren. Assertief: Hij geeft meteen in de groep aan dat hij het spel wil spelen met alle steentjes (kan ook met een gedeelte, is eenvoudiger) Luistert: Luistert af en toe naar andere kinderen welk idee ze hebben. Werkt samen: Terwijl de andere kinderen bij elkaar gaan zitten, ordent Tim nog even de steentjes.(ik constateer dat hij midden met zijn rug voor de camera staat en grijp in door hem een stoel te geven tussen de andere kinderen). De groep overlegt tussendoor en Tim is meer lid van de groep. Inbreng leerkracht: Leerkracht komt na vijf minuten kijken bij het groepje en vraagt wat de uitdaging is. Ze stelt een verhelderingsvraag en wordt afgeleid door iemand die de groep binnenkomt met een vraag. De groep speelt het spel verder. Als de lijn klaar is willen ze er een foto van maken. Tim neemt het initiatief om de camera te zoeken en komt tot de ontdekking dat de accu leeg is. Direct wordt er een kabel gezocht en wordt de camera in het stopcontact gestoken. Ik geef aan dat ik wel een foto wil maken met mijn camera.
Evaluatie/afsluiting	Assertief: Na de foto geeft Tim aan dat er nu een spel gespeeld kan worden (de piramide)met een aantal stenen . Een medeleerling pakt de handleiding en kijkt erin. Tim neemt het boekje uit de handen van de leerling en begint snel te bladeren. Leerling laat dit zonder problemen toe. Tim leest, murmelt in sneltreinvaart een bladzijde en begint daarna met rustige uitlegstem het spel te vertellen aan zijn medeleerlingen. Haalt feilloos de belangrijkste instructies eruit en vraagt of de anderen het begrijpen. Oke? Nadat de stenen zijn geordend deelt Tim instructies uit voor het vervolg door kinderen individueel aan te wijzen en te zeggen wat ze moeten doen. Sociaal inzicht: Op een rustige manier weet Tim toch te bepalen wat er moet gebeuren. Dit doet hij zonder dwingend bezig te zijn of zijn wil op te leggen. Hij probeert het in een overlegvorm en vraagt ook of de medeleerlingen het met hem eens zijn. Kinderen accepteren dat hij zaken bepaalt en instructies uitdeelt. Luistert: Tim neemt het initiatief en luistert eerst niet naar de inbreng van andere kinderen, later wel. Werkt samen: Het samenwerken komt op gang op het moment dat

	Tim een begin heeft gemaakt met de nieuwe opdracht. Bij dit begin valt het op dat Tim meteen de blokjes omdraait omdat er cijfers op de andere kant staan. de andere leerlingen beginnen eerst stapeltjes te maken van de stenen. Nadat Tim is begonnen met het spel, kijken de anderen de instructie in het boekje nog een keer na. Hierna beginnen ze echt samen te werken waarbij Tim gedrevenheid en snelheid laat zien. In volle concentratie is hij bezig. Als de leerkracht komt kijken en mij iets vraagt, geeft Tim al antwoord door te vertellen wat ze nu aan het doen zijn. De andere kinderen kijken niet op. Op een gegeven moment lopen de andere kinderen even weg, maar Tim gaat alleen door en maakt in noodtempo een deel van de opdracht. Even later komen de andere kinderen kijken wat Tim heeft gedaan en geven aan dat ze dit geweldig vinden. Leerkracht geeft opdracht op te ruimen.
Datum: 4-4-2011	Tijd: 9.00 – 9.30 Rekenles
Instructiefase	Betrokkenheid: Bij de start van de les steekt de leerkracht de hand omhoog om aandacht van de leerlingen te krijgen. Tim zit met zijn hand onder zijn hoofd en kijkt richting de leerkracht. Hij steekt zijn hand omhoog en kijkt om zich heen naar de andere kinderen. Leerkracht moet lang wachten en ze geeft aan dit vervelend te vinden. Tim blijft rustig zitten met zijn elleboog op tafel en hand onder zijn hoofd. Leerlingen krijgen opdracht een les uit het lesboek te maken, zelfstandig. Sommige leerlingen worden uitgenodigd aan de instructietafel. Leerkracht vraagt aan Tim wat er in het routeboekje staat vermeld voor de plusgroep om te maken Deelname: Hij luistert naar de instructie en kijkt af en toe om zich heen. Tim reageert direct als de leerkracht vraagt welke opdrachten hij moet maken. Hierna volgt nog een klassikale instructie over het uitrekenen van een som. Tim luistert en reageert met een vinger omhoog als er een vraag wordt gesteld. Bij een tweede behandeling van een som kijkt hij naar buiten. Hierna geeft de leerkracht apart opdracht aan het plusgroepje dat ze de verdere instructie niet meer hoeven te volgen en aan het werk kunnen gaan. Verder zegt ze dat als de opdrachten klaar zijn, ze naar de gang mogen voor het extra werk.
Verwerkingsfase	Doorzettingsvermogen: Tim lijkt geen last te hebben van de werkruis om hem heen en werkt door. Tim ziet dat de opdracht uit de plustaak niet klopt en begint opnieuw alles na te kijken. Hij gumt verkeerde uitkomsten weg en rekt opnieuw de sommen uit. Concentratie: Hij kan zich helemaal concentreren op zijn werkboek. Tijdens het verrijkingswerk werkt hij geconcentreerd. Bij de tweede verrijkingstaak, het kookboek werkt hij erg geconcentreerd en lijkt geen last te hebben van de werkruis. Zelfstandig: Tim gaat zelfstandig aan het werk en met het routeboekje van SLO. Hij werkt achter elkaar door zonder contact te hebben met andere klasgenoten. Na ongeveer tien minuten is hij klaar en pakt het nakijkboekje. Dit gaat allemaal vrij snel. Tijdens het nakijken komt de leerkracht vragen of het allemaal lukt. Tim vertelt wat hij heeft gemaakt en de leerkracht kijkt mee. Nadat Tim klaar is

	met nakijken ruimt hij alles op, pakt zijn etui en verrijkingsboekje (rekenmeesters) en loopt naar de gang. Hij gaat daar aan het werk met een taak uit rekenmeesters. Hij werkt achter elkaar door totdat hij klaar is. Hierna loopt hij terug naar de klas en gaat verder met zijn verrijkingstaak, kookboek op de pc. Assertief: De bladzijde waar hij werkt is doorgestreept en laat dit aan een medeleerling zien. Vertelt erbij dat de uitkomst niet klopt. De leerkracht komt erbij en Tim vraagt hoe de opdracht eigenlijk moet. Een vrij lange instructie volgt omdat de leerkracht zelf ook niet precies weet wat de bedoeling van de opdracht is. Luistert:Luistert wel op het moment dat de leerkracht bij de buurman uitleg aan het geven is. Luistert goed naar de uitleg van de leerkracht bij het verrijkingswerk. Werkt samen:Deze opdracht is niet bedoeld om samen te werken.
Evaluatie/afsluiting	Sociaal inzicht: Twee andere leerlingen zitten bij hem aan het groepje. Hij laat zijn werk zien en overlegt welk antwoord goed zou kunnen zijn. Gedraagt zich rustig. Bij het wisselen van de taak loopt hij rustig naar de klas en gaat aan de pc zitten. Werkt samen: Heeft met één andere leerling naar het verrijkingswerk gekeken. Gaat daarna alleen aan het werk. Kijkt af en toe bij de buurman. Zijn eerste verrijkingstaak maakt hij af en gaat daarna verder met zijn tweede verrijkingstaak.
Datum: 5-4-2011	Tijd: 9.00 – 9.45 Rekenles
Instructiefase	Betrokkenheid:De leerkracht vertelt dat vandaag een eerste groep mag gaan werken met inhouden. De opdracht bestaat uit twee plastic flessen die gevuld mogen worden met water. De leerlingen moeten kijken hoeveel glazen hieruit geschonken kunnen worden. Dit aantal wordt in een grafiek verwerkt. Vervolgens wordt er met andere glazen gemeten. dit alles in mm. De leerkracht geeft de vrijheid de grafiek op een eigen manier in te delen. Nadat de groep is samengesteld, de andere kinderen aan het werk zijn, krijgt de groep van Tim uitleg over de opdracht. Hij zit al te kijken naar het materiaal en popelt om te beginnen. Wiebelt op zijn kruk. Deelname:Tim toont zich direct enthousiast en neemt voordat de groep begint de fles al in zijn handen.
Verwerkingsfase	Doorzettingsvermogen:Tim is erg geconcentreerd en voert de opdrachten achter elkaar uit. Nadat er een uitslag bekend is, pakt hij snel zijn potlood en verwerkt dat in de grafiek. Concentratie:Tim is geconcentreerd op het uitvoeren van de opdracht. Aandachtig kijkt hij wat er gebeurt en verwerkt dit meteen op een nette manier in de grafiek op zijn blad. Hij werkt erg nauwkeurig. Zelfstandig:Tim stelt zich op als leider en bepaalt wie de fles schenkt en wie de glazen vasthoudt. Naarmate de opdrachten elkaar opvolgen wordt dit minder. Andere leerlingen bepalen ook wat er gaat gebeuren. Assertief:Bij de start van de les geeft Tim aan dat hij de fles gaat schenken. Andere leerlingen accepteren dit naadloos. Tijdens de opdrachten geeft hij tussendoor instructies die de medeleerlingen zonder daar tegenin te gaan opvolgen.

	Luistert: Luistert wel naar wat andere kinderen vertellen, maar volgt zijn plan om de fles te gieten. Werkt samen: Hij geeft op een vriendelijke, rustige toon instructies aan zijn medeleerlingen die biologisch en jaar jonger zijn.
Evaluatie/afsluiting	Assertief: Als de les moet worden afgesloten, is één opdracht nog niet helemaal klaar. Tim geeft vanuit de groep meteen richting de leerkracht aan dat ze dit willen afmaken. Leerkracht stemt toe en de laatste opdracht wordt ook netjes in de grafiek verwerkt. Sociaal inzicht: Tim stelt zich zodanig op dat andere kinderen zich er niet aan storen dat hij de leiding neemt. Als er vanuit de groep wordt besloten dat iemand anders bepaalt wat er gebeurt, laat Tim dit toe. Luistert: Luistert goed naar de dingen die de leerlingen elkaar vertellen en reageert daarop. Werkt samen: De momenten van samenwerken worden wel door Tim bepaald. Hij bepaalt de volgorde van handelingen. Naarmate de opdracht ten einde gaat wordt dit minder.

Bijlage 14: Weekrooster rekenen vóór interventie

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Routeboekje Methode Pluspunt	Routeboekje Methode Pluspunt	PLUSKLAS	Routeboekje Methode Pluspunt	Routeboekje Methode Pluspunt
Rekenmeesters	Breinbrekers		Plustaak	Rekenmeesters

Bijlage 15: Weekrooster rekenen ná interventie

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Routeboekje Methode Pluspunt	Routeboekje Methode Pluspunt	PLUSKLAS	Routeboekje Methode Pluspunt	Routeboekje Methode Pluspunt
Rekenmeesters 15 minuten	Breinbrekers 15 minuten		Plustaak 15 minuten	Kookboek
Kookboek	Kookboek		Kookboek	Spel Tantrix Laatste 15 minuten.