

(HOOG)BEGAAFD ÉN LEERVAARDIG!

Een praktijkgericht onderzoek naar het effect van peergroeplessen waarbij het versterken van leervaardigheden bij (hoog)begaafde leerlingen in het Voortgezet Onderwijs centraal staat.



Naam: : Monique Waajen

Studentnummer : 2536439

Studie : Master SEN

Lesplaats : 's-Hertogenbosch

Studiebegeleider : Doreen Admiraal

Inleverdatum : 03 mei 2016

Inhoudsopgave

Pagina

Samenvatting	5
---------------------	----------

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

Inleiding	6
1.1 Het belang van het onderzoek voor 2 College Durendael op macro niveau	6
1.2 Het belang van het onderzoek voor mijzelf als zorgbegeleider op micro- en mesoniveau	6
1.3 Probleemstelling	7
1.4 Terminologie	7
1.5 Doelstelling	8

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Inleiding	9
2.1 (Hoog)begaafdheid	9
2.2 De 'leer' uitdagingen van (hoog)begaafde leerlingen in het VO	12
2.2.1 Mindset, overtuigingen	13
2.2.2 Geheugen, automatiseren	14
2.2.3 Frustratietolerantie, doelgericht doorzettingsvermogen	14
2.2.4 Metacognitieve vaardigheden	14
2.3 De theorie achter de begeleidingswijze	15
2.3.1 Het oplossingsgericht werken met (hoog)begaafde leerlingen	15
2.3.2 Leren in een peergroep met ontwikkelingsgelijken	16
2.4 Onderzoeksvraag met deelvragen	16

Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden

Inleiding	17
3.1 Onderzoeksstrategie	17
3.2 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	17
3.3 Onderzoeksgroep en respondenten	18
3.4 Onderzoeksmethoden	18
3.4.1 Vragenlijsten leervaardigheden Dawson en Guare	18
3.4.2 Semi-gestructureerde interviews Dawson en Guare	19
3.4.3 Logboek GOLD ² -traject	19
3.5 Ethische aspecten	19
3.6 De interventie	20

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Inleiding	21
4.1 Vragenlijst Dawson en Guare	21
4.2 Semigestructureerde interviews voor executieve functies van Dawson en Guare	22
4.3 Logboek GOLD ² -traject	23
4.4 Totaalresultaten	23

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

Inleiding	25
5.1 Conclusies en discussie op basis van de resultaten	25
5.2 Conclusies en discussie met betrekking tot de onderzoeksvraag en de deelvragen	26
5.3 Aanbevelingen	27
5.3.1 Voor de onderwijspraktijk	27
5.3.2 Voor vervolgonderzoek	28
5.4 Reflectie op het onderzoek	29

Literatuurlijst

Bijlagen

Bijlage 1	Verwerkingsopdracht module LBGF 5: Peergroeponderwijs (hoog)begaafdheid	34
Bijlage 2	Brieven die zijn verstuurd naar de betrokken respondenten	39
Bijlage 3	Vragenlijst Dawson en Guare voor leerlingen	46
Bijlage 4	Vragenlijst Dawson en Guare voor ouders	49
Bijlage 5	Vragenlijst Dawson en Guare voor leraren	52
Bijlage 6	Semi-gestructureerd interview voor executieve functies van Dawson en Guare voor leerlingen	55
Bijlage 7	Semi-gestructureerd interview voor executieve functies van Dawson en Guare voor ouders	62
Bijlage 8	Semi-gestructureerd interview voor executieve functies van Dawson en Guare voor leraren	67
Bijlage 9	Logboek GOLD ² -traject leerlingen	72
Bijlage 10	Doelen en VaardighedenLijst (DVL) Te Boekhorst-Reuver	82
Bijlage 11	Resultaten kwantitatieve gegevens vragenlijst Dawson en Guare	84
Bijlage 12A	Resultaten kwalitatieve gegevens semigestructureerde interviews Dawson en Guare samengevat	91
Bijlage 12B	Resultaten kwalitatieve gegevens semigestructureerde interviews Dawson en Guare veranderingen	112
Bijlage 12C	Resultaten semigestructureerde interviews Dawson en Guare per leerling samengevat	116
Bijlage 13	Resultaten Logboek GOLD ² samengevat	121

Bijlage 14	Resultaten alle instrumenten schematisch	128
Bijlage 15	Powerpoint presentatie van het onderzoek	132
Bijlage 16	Feedbackformulieren presentatie	140
Bijlage 17	Feedback Critical Friends	149

Samenvatting

Passend onderwijs geldt niet alleen voor leerlingen met een beperking of leerproblemen ontstaan door leerstoornissen, maar ook voor (hoog)begaafde leerlingen, aldus staatssecretaris Dekker (2014). Volgens hem moet er in het Nederlandse onderwijs meer aandacht komen voor deze doelgroep, omdat deze leerlingen regelmatig tegen leerproblemen aanlopen ondanks hun hoge intelligentie. Ik vind het belangrijk dat binnen mijn onderwijspraktijk meer aandacht komt voor deze doelgroep. Ik loop, in mijn rol als docente Frans en als zorgbegeleider binnen het VO, regelmatig aan tegen de problemen die (hoog)begaafde leerlingen ervaren met ‘leren leren’. Daarom ben ik mijn praktijkgerichte onderzoek gaan uitvoeren met zes (hoog)begaafde leerlingen.

In mijn Toets Artikel vroeg ik me af hoe ik, als zorgbegeleider, het individuele leerproces van de (hoog)begaafde leerling zo kan beïnvloeden dat hij¹ zijn aangeboren begaafdheden effectief in leert zetten om echt tot leren te komen. Hierdoor heb ik goed inzicht gekregen in wat ik onder leren wil verstaan: “Leren is duidelijke leerdoelstellingen creëren op het gebied van kennis, inzicht, metacognitie, zelfsturing en denkvermogen. Leren is zelf zaken uitzoeken. Reflecteren op het leren is onmisbaar om de leerervaring te verzilveren (Ebbers & Wientjes, 2007). Met deze definitie van leren heb ik, in een veilige leeromgeving waar leerlingen zich allemaal gehoord en gezien voelen, onderzoek gedaan naar het effect van ‘peergroeplessen op maat’ voor (hoog)begaafde leerlingen. Ik ben met deze peergroep gedurende twee maanden doelgericht gaan werken aan het inzichtelijk maken van hun eigen talenten en vaardigheden. Ik heb de leerlingen begeleid in het formuleren en nastreven van hun eigen leerdoelen met als doel hun leervaardigheden te vergroten.

De zes (hoog)begaafde leerlingen die ik heb geselecteerd hebben met ontwikkelingsgelijken een leerprogramma gevolgd. Binnen dit onderzoek wordt verondersteld dat het mogelijk is om de autonomie van leerlingen te vergroten via een interventie in het ‘leren leren’. Er is daarom onderzocht of het formuleren en nastreven van eigen leerdoelen een positief effect heeft op de leervaardigheden. Om leerlingen in staat te stellen hun eigen leerdoelen te formuleren en na te streven, werd er tijdens de peergroeplessen gewerkt aan het inzichtelijk maken van hun eigen kwaliteiten en vaardigheden. Daarbij werd er gebruik gemaakt van het kernkwaliteitenspel (Ofman en Heemeijer, 2009), het Leervaardighedenspel en het Werkboek Leervaardigheden van Bureau Talent (2015). Het onderzoek heeft zowel kwantitatieve als kwalitatieve data opgeleverd. De kwantitatieve data zijn verzameld met behulp van vragenlijsten over leervaardigheden (bijlage 3, 4 en 5). Voor de kwalitatieve data is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews (bijlage 6, 7 en 8) en een logboek dat gedurende de gehele interventieperiode door elke deelnemende leerling is bijgehouden (bijlage 9).

De eindmeting geeft aan dat er in vrij grote mate versterking heeft plaatsgevonden van de leer- en denkvaardigheden van de deelnemende leerlingen (met een IQ van boven de 120). Ook is zichtbaar geworden dat het stellen van eigen doelen bijdraagt aan het inzicht in het eigen leerproces.

Naar aanleiding van dit onderzoek kan ik onze school aanbevelen om de pilot peergroep (de GOLD² lessen) voort te zetten, uit te breiden en in het schoolbeleid op te nemen. Daarbij is het van belang dat de expertise op het gebied van (hoog)begaafdheid up-to-date gehouden wordt. Het bewustmaken en coachen van mentoren en docenten op het gebied van (persoonskenmerken van) (hoog)begaafde leerlingen zal een belangrijke taak zijn voor de (hoog)begaafdheidsspecialist. (Hoog)begaafde leerlingen hebben namelijk baat bij een combinatie van peergroeponderwijs en differentiatie binnen de reguliere lessen (bijlage 1, verwerkingsopdracht LBGF 5).

¹ Waar ‘hij’ staat kan ook ‘zij’ gelezen worden.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik kort het belang van het onderzoek op drie niveaus weer. In paragraaf 1.1 op macroniveau, omdat er op dit moment nieuwe ontwikkelingen zijn binnen het gehele (begaafden)onderwijs in Nederland. In paragraaf 1.2 op meso- en microniveau, omdat ik als zorgbegeleider op een VO-school de taak heb aangenomen om als toekomstig specialist (hoog)begaafdheid het (hoog)begaafdenbeleid onder de loep te nemen en eventueel, waar wenselijk, aanbevelingen voor bijstelling te doen. En omdat ik als docente frans in de onderbouw van het vwo zie dat er (hoog)begaafde leerlingen zijn die onder hun kunnen presteren (de zogenaamde onderpresteerder). In paragraaf 1.3 wordt de probleemstelling van dit onderzoek duidelijk en in paragraaf 1.4 wordt het doel van dit onderzoek kort omschreven.

1.1 Het belang voor 2 College Durendael op macro niveau

Staatssecretaris Dekker hecht veel waarde aan het stimuleren van toptalenten in het voortgezet onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, van de website van de Rijksoverheid, uit de nieuwsbrief: Omgaan met hoogbegaafden). In zijn brief aan de Tweede Kamer van 23 april 2014 schrijft hij dat hij binnen passend onderwijs ook voorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen mogelijk wil maken. Deze ontwikkelingen op macro niveau hebben ertoe geleid dat ik nieuwsgierig werd naar het beleid en zorgplan van mijn school. Dit ben ik gaan analyseren op de door de minister genoemde aspecten. Dit leidde tot de vaststelling dat de zorg rondom (hoog)begaafde leerlingen binnen mijn onderwijspraktijk nog niet helder in kaart gebracht is. Bovendien is de locatiedirecteur van Durendael inmiddels ook van mening dat er voor deze groep meer aandacht moet komen. Ik acht dit onderzoek daarom van groot belang voor onze school.

1.2 Het belang voor mijzelf als zorgbegeleider op micro- én mesoniveau

Ik merk dat binnen mijn onderwijspraktijk nog veel vooroordelen bestaan over (hoog)begaafde leerlingen. Zo is volgens De Bruin - de Boer en Van Gerven (2009) een veel voorkomend vooroordeel bijvoorbeeld dat (hoog)begaafde leerlingen slim genoeg zijn en zich vanzelf wel redden. Daarnaast berust ook het idee dat (hoog)begaafde leerlingen geen lage cijfers halen en/of niet sociaal zijn op een vooroordeel. Diverse onderzoeken hebben aangetoond dat dit niet het geval hoeft te zijn (De Bruin- de Boer en Van Gerven, 2009). In klassenteambesprekingen en andere overlegsituaties binnen mijn praktijk hoor ik dit soort vooronderstellingen echter wel. Ik kan nu door mijn nieuwe kennis de conclusie trekken dat er binnen mijn onderwijspraktijk nog onvoldoende kennis en aandacht is voor de (hoog)begaafde leerlingen. Daar wil ik verandering in brengen. Ik heb op dit moment niet alleen de intrinsieke motivatie maar ook de benodigde ruimte gekregen van de schoolleider om mijn opgedane kennis daadwerkelijk te gaan inzetten door in mijn rol als zorgbegeleider een pilotprogramma voor (hoog)begaafde leerlingen op te zetten.

Voor dit praktijkgerichte onderzoek wil ik een persoonlijk begeleidingstraject in de vorm van peergroeplessen opzetten waarin elke (hoog)begaafde leerling gaat werken aan zijn² eigen minder

² waar 'zijn' staat kan ook 'haar' gelezen worden.

ontwikkelde leer- en/of denkvaardigheden. Het persoonlijke karakter van dit traject is voor mij als begeleider van de peergroep het allerbelangrijkst, daarom leg ik in dit onderzoek de nadruk op de relatie tussen mijzelf als begeleider en de (hoog)begaafde leerling. Ik denk vanuit het sociale model (Oliver, 2007) waarbij ik als professional ondersteuning bied daar waar dat nodig is en de leerling zoveel mogelijk autonome keuzes wil laten maken. Dit is naar mijn idee onmisbaar om een goede basis te leggen voor een gemotiveerde houding van de leerling om aan zijn ‘probleem’ te werken. Dit wordt ondersteund door Beumer (2010) die aangeeft dat de relatie met de ‘klant’ de basis voor motivatie en vertrouwen is.

De keuze voor het werken in een peergroep aan persoonlijke doelen heb ik gebaseerd op eerder onderzoek waaruit gebleken is dat het werken met ontwikkelingsgelijken voor (hoog)begaafden belangrijk is (Buijsen-Duran, 2015). Dit geeft ze de mogelijkheid te spiegelen, zowel cognitief als sociaal-emotioneel. Ze ervaren dan dat ze niet de enige cognitief slimme leerlingen zijn die tegen leerproblemen aanlopen en daardoor kan hun zelfbeeld versterkt worden.

1.3 Probleemstelling

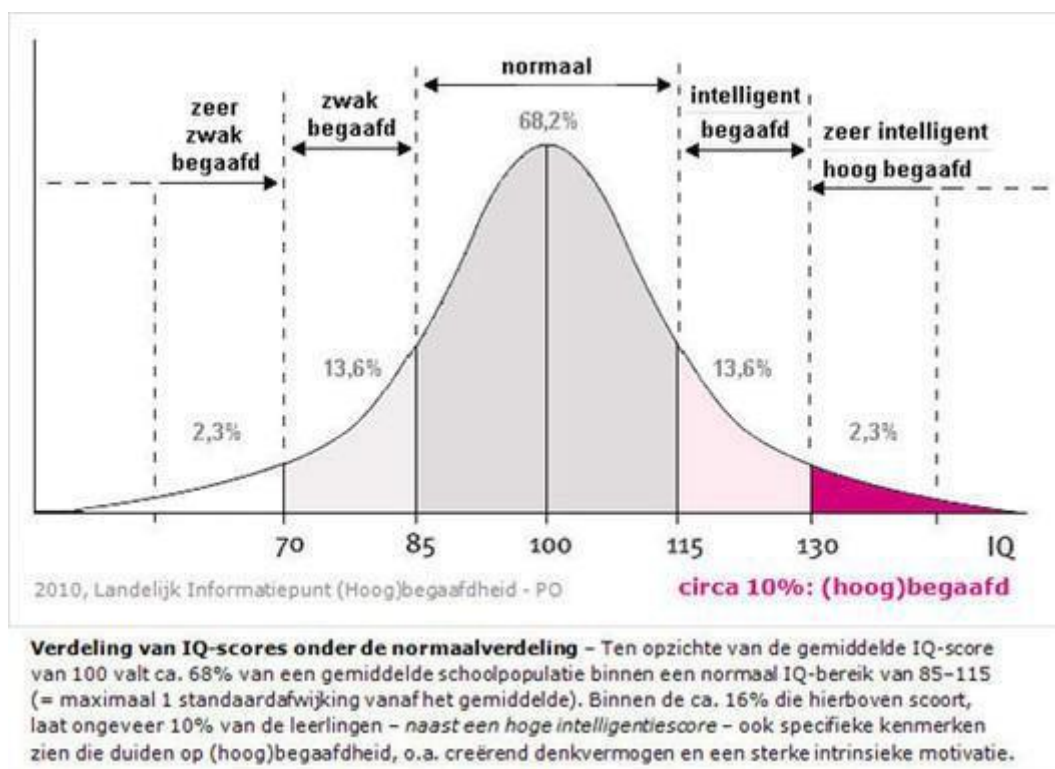
Een groot aantal (hoog)begaafde leerlingen presteert onder hun kunnen. Oorzaak hiervoor is het achterblijven van de ontwikkeling van de executieve functies van de leerling ten opzichte van de snelle cognitieve ontwikkeling. Executieve functies zijn herseneigenschappen die leerlingen in de loop van hun adolescentie ontwikkelen (Buijsen-Duran, 2015). Dankzij deze eigenschappen leren de leerlingen³ een doel te bereiken en het daarbij behorende gedrag te sturen. Door de vaak minder ontwikkelde executieve functies (lees: vaardigheden om hun eigen denken en gedrag te kunnen sturen) zijn (hoog)begaafde leerlingen vaak onvoldoende in staat om hun doelen te verwezenlijken. Deze leerlingen kunnen door middel van training en begeleiding hun (zwakkere) leer- en denkvaardigheden versterken (Dawson en Guare, 2010).

1.4 Terminologie

Ik heb er voor gekozen om in dit onderzoeksverslag vooral te spreken over leer- en denkvaardigheden en niet over executieve functies om de leesbaarheid van dit verslag te vergroten. Bij de verwerking van de data zal ik wel de term executieve functies gebruiken omdat bij de gebruikte data deze functies specifiek worden benoemd.

De keuze voor het gebruik van de term (hoog)begaafdheid, waarbij ik hoog tussen haakjes zet, heb ik gebaseerd op het feit dat wanneer we het in Nederland hebben over de leerlingen die behoren bij de 10% beter presterende leerlingen, we de term begaafd en hoogbegaafd gebruiken. Deze term is meer in lijn met de term die gebruikt wordt in het huidige Nederlandse overheidsbeleid, dat gericht is op een bredere groep getalenteerde leerlingen (Plan van aanpak Toptalenten gepresenteerd op 9 maart 2014). Daarom zal ik mij in dit praktijkgerichte onderzoek richten op de groep leerlingen die beschikt over de (10%) hoogste cognitieve capaciteiten. De normaalverdeling in figuur 1 laat dit zien.

³ Wanneer ik spreek over de leerling dan geldt dit voor zowel mannelijk als vrouwelijk.



Figuur 1 Normaalverdeling IQ-score

Geraadpleegd op <http://www.vlinderkracht.nl/hoogbegaafdheid.html>

1.5 Doelstelling

De doelstelling van dit praktijkgerichte onderzoek is om in dit pilot project peergroeplessen te ontwerpen en uit te voeren, om vervolgens te bepalen of de leervaardigheden onder de deelnemende leerlingen versterkt zijn. Ik richt me tijdens de acht peergroeplessen van twee uur op het inzichtelijk maken van ieders persoonlijke kwaliteiten en leervaardigheden. Er wordt gewerkt aan de verbetering van ieders ‘zwakkere’ leervaardigheden. Op deze manier wordt op kleine schaal een vernieuwing van het onderwijscurriculum ontwikkeld en uitgevoerd. Deze interventies wil ik als onderzoeker evalueren vanuit inzichten die ik in de theorie heb opgedaan.

Met dit onderzoek wil ik mijn opgedane kennis, inzichten en ervaringen delen met mijn collega die lesgeeft in ‘academische vaardigheden’ en mijn schoolleider. Op basis van mijn onderzoeksbevindingen en de reacties van hen beiden hierop kan ik, als lange termijn doel, vervolgens suggesties doen voor verdere implementatie van peergroeplessen en nadere specificering van het zorgbeleid binnen onze school ten aanzien van omgaan met (hoog)begaafde leerlingen.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de theorie die relevant is voor dit onderzoek beschreven en op een kritisch-reflectieve manier onderbouwd. De hoofd- en deelvragen van het onderzoek sluiten het hoofdstuk af.

2.1 (Hoog)begaafdheid

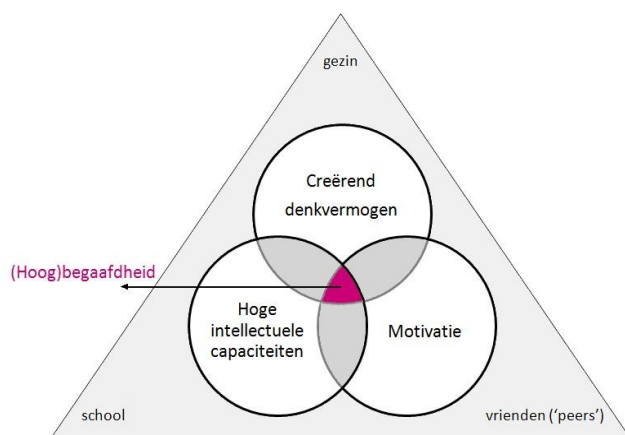
Om het thema van het onderzoek verder te verkennen is het noodzakelijk om te weten wat (hoog)begaafdheid precies is. Er is op dit moment nog steeds geen eenduidige wetenschappelijke definitie. Lewis Terman kwam in 1922 met de eerste definitie. Volgens zijn opvattingen was hoge intelligentie de enige bepalende factor bij de ontwikkeling tot (hoog)begaafdheid. Personen met een IQ van 130 of hoger konden volgens hem 'hoogbegaafd' genoemd worden (Kieboom, 2007). Later volgden verschillende modellen over (hoog)begaafdheid waarbij het begrip begaafdheid verwijst naar meer dan alleen intelligentie (het vermogen schoolse prestaties naar te zetten). Dit is in alle bestaande modellen over begaafdheid duidelijk zichtbaar. Hieronder worden de belangrijkste modellen kort beschreven.

Meervoudig intelligentiemodel

Dit model geeft aan dat er meerdere gebieden zijn waarop intelligentie zich kan openbaren. Gardner (1983) onderscheidt acht domeinen: verbaal-linguïstische intelligentie (taal, lezen etc.), logisch-mathematische intelligentie (cijfers, logisch denken etc.), visueel-ruimtelijke intelligentie (tekenen, schilderen, vormgeven etc.), muzikaal-ritmische intelligentie (muziek maken, componeren, herkennen etc.), lichamelijk-kinesthetische intelligentie (lichamelijke inspanning, knutselen, toneel etc.), naturalistische intelligentie (dieren, planten, natuurverschijnselen etc.), interpersoonlijke intelligentie (zorgen voor mensen, vrienden, leidinggeven etc.) en intrapersonlijke intelligentie (eigen gevoelens, dromen, fantasieën etc.). Bij de ene leerling uit de intelligentie zich op het ene domein en bij de andere leerling op een heel ander domein (Gardner, 1983).

Triadisch interdependentiemodel

Een (hoog)begaafde leerling beschikt volgens Mönks (1985) over een hoge intelligentie in combinatie met een creatief denkvermogen. Daarnaast is er bij (hoog)begaafdheid sprake van een intrinsieke motivatie om een taak te volbrengen wat zich onder andere uit in een sterke gedrevenheid wanneer iets hun interesse heeft, aldus Mönks. De omgeving van het kind, de school, vrienden en het gezin zijn bovendien van invloed op het tot uiting komen van deze (hoog)begaafdheid (Mönks, 1985).

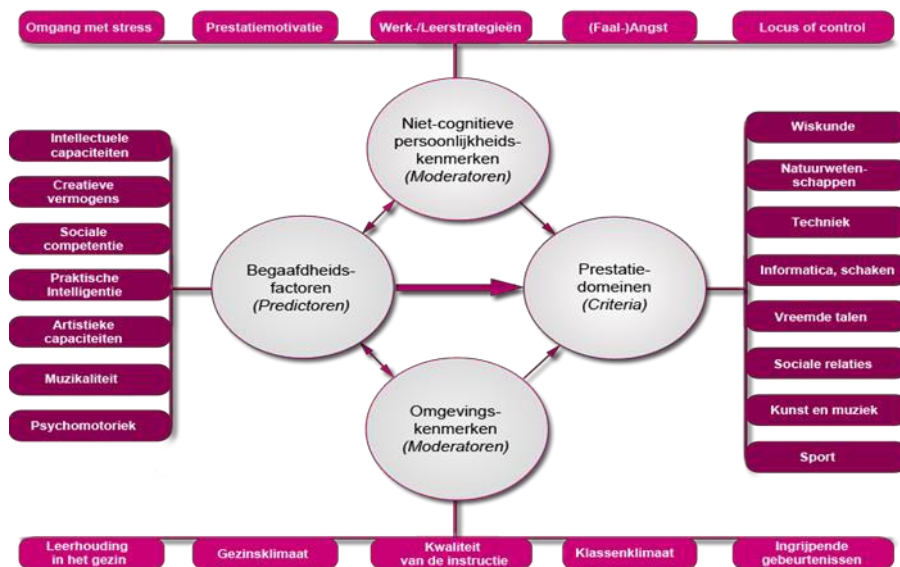


Figuur 2 Het hoogbegaafdheidsmodel (Mönks, 1985)

Multifactorenmodel

Heller (1992, 2000) gaat uit van het model van Gardner waarbij intelligentie op verschillende domeinen tot uiting kan komen. Heller vult hierbij aan dat de niet cognitieve persoonlijkheidskenmerken en de omgevingskenmerken van invloed zijn bij het tot uiting komen van (hoog)begaafdheid.

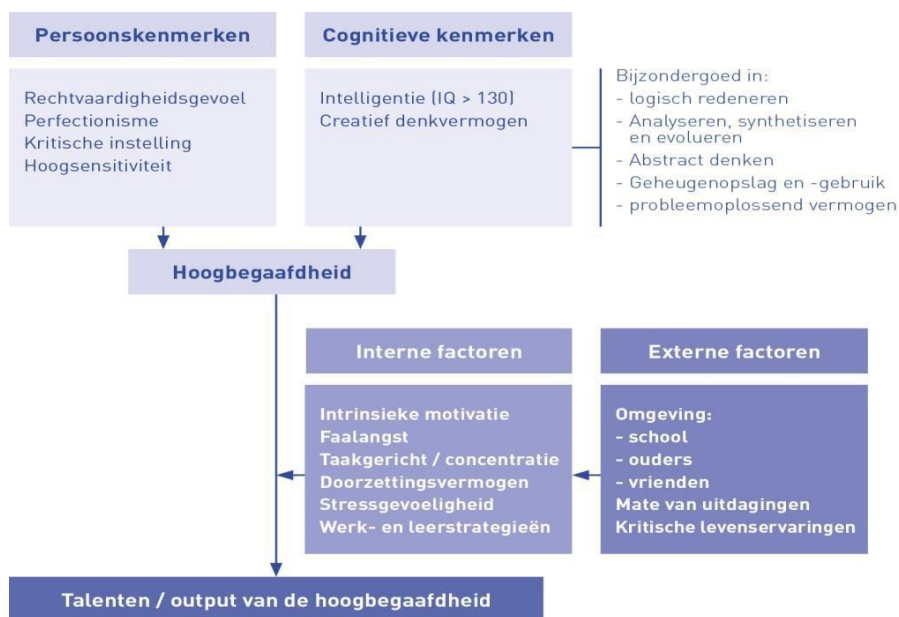
In dit model wordt duidelijk dat gedrag een gevolg is van de combinatie van talent, persoonlijkheid en omgeving. Het laat goed zien dat de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken (zoals bijvoorbeeld de werk- en leerstrategieën, het omgaan met stress bijvoorbeeld) en de omgevingskenmerken invloed hebben op het tot uiting komen van de (hoog)begaafdheid.



Figuur 3 Hoogbegaafdheidsmodel (Heller, 1992, 2000)

Model van Duran

Buijsen-Duran (2015) splitst hoogbegaafdheid op in cognitieve kenmerken en persoonskenmerken. De cognitieve kenmerken werden in eerdere modellen beschreven als de intelligentie en het creatief denkvermogen. De persoonskenmerken volgens Kieboom (2007) zijn nieuw in het model van Duran. Het rechtvaardigheidsgevoel, het perfectionisme, de kritische instelling en de hoogsensitiviteit zijn karaktereigenschappen die je in elke hoogbegaafde leerling in meer of mindere mate ziet terugkomen. Volgens haar moeten beide aangeboren kenmerken in bepaalde mate aanwezig zijn om van hoogbegaafdheid te kunnen spreken (Buijsen-Duran, 2015).



Figuur 4 Hoogbegaafdheidsmodel (Duran, 2015)

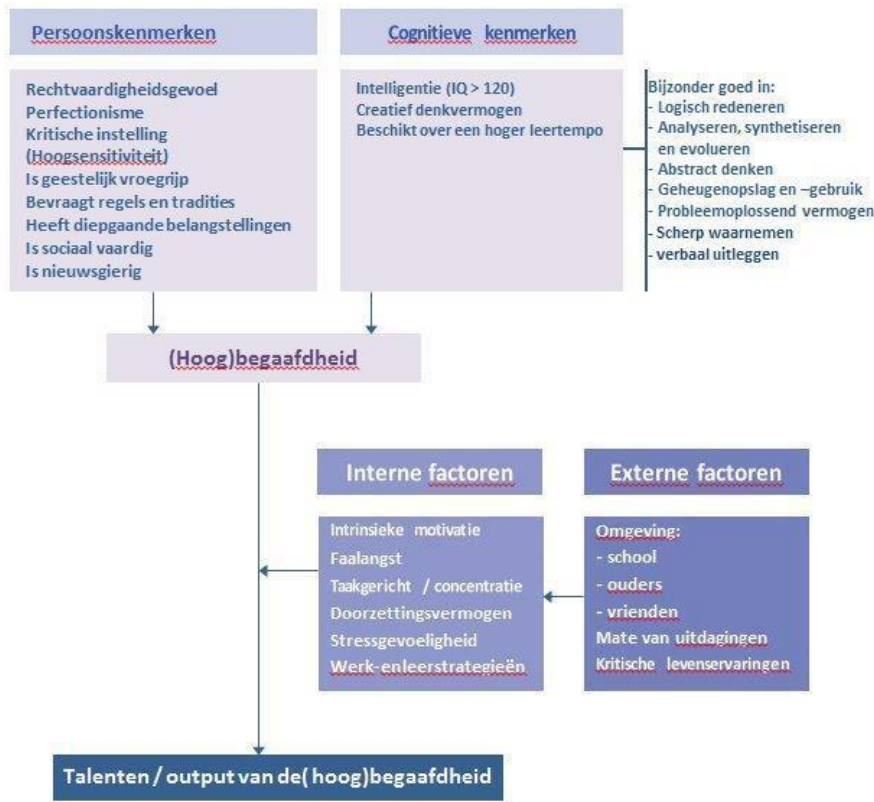
Binnen dit onderzoek hanteer ik voor de beantwoording van mijn onderzoeksvragen het laatstgenoemde en tevens nieuwste model, het model van Duran (2015) gebaseerd op de ideeën van Kieboom (2007). Wat mij aanspreekt bij de benadering van Duran (2015) is dat zij zegt dat er cruciale keuzes/ factoren zijn, zelfgemaakt of door de omgeving aangewakkerd, die invloed hebben op het tot uiting laten komen van ieders talenten. De (hoog)begaafdheid is een basis maar dit zegt niet dat men ook daadwerkelijk talentvol zal zijn. De interne (persoons)factoren in figuur 4 en 5: de intrinsieke motivatie, de mate van faalangst, de taakgerichtheid/concentratie, het doorzettingsvermogen, de stressgevoeligheid en de werk- en leerstrategieën hebben alle een bepaalde invloed op het tot uiting komen van het aanwezige cognitieve talent. Dat deze zes interne factoren voor problemen kunnen zorgen bij (hoog)begaafde leerlingen zie ik vaak in mijn praktijk. Ik zie bijvoorbeeld als docente Frans dat sommige (hoog)begaafde leerlingen het moeilijk vinden om woorden uit hun hoofd te leren. Ze gebruiken dan nauwelijks automatiseringsstrategieën. Automatiseren gebeurt door herhaling: elke keer dat input in het geheugen een representatie vormt, versterken de verbindingen tussen die input en de representatie (Bosman, 2011). Veel (hoog)begaafde leerlingen lezen de woorden door en denken de woorden op deze manier te kunnen onthouden. Omdat de herhaling (het automatiseringsproces) ontbreekt slaan ze de woordjes niet goed op in hun lange termijngeheugen. Bovendien zien ze soms het nut er niet van in om veel tijd te besteden aan het leren van woorden als ze toch niet naar Frankrijk gaan, oftewel de intrinsieke motivatie ontbreekt dan.

Model van Waajen

Ik heb op dit model van Duran een aantal in mijn ogen belangrijke aanpassingen gedaan om voor dit onderzoek een eigen werktheorie te ontwikkelen. Het bestaande model vind ik namelijk onvolledig op het gebied van de persoonskenmerken. Het toevoegen van persoonskenmerken geeft een completer beeld. Ook al plaats ik in mijn onderzoek de (hoog)begaafden in een groep, daarbinnen wil ik graag zo veel mogelijk differentiëren. Vandaar dat ik meerdere theorieën combineer om een zo compleet mogelijk beeld van elke leerling individueel te krijgen.

Naast het toevoegen van persoonskenmerken vind ik ook dat de cognitieve kenmerken moeten worden geëxpliciteerd. Met name het stuk ‘bijzonder goed in’ verdient belangrijke aanvullingen zoals zichtbaar is in *figuur 5*.

Ook heb ik aanpassingen gedaan op de grens van het IQ bij de cognitieve kenmerken (zie figuur 5). Ik ga zoals beschreven in paragraaf 1.4 uit van de groep leerlingen die beschikt over de 10% hoogste cognitieve capaciteiten. Dit is zichtbaar gemaakt in de normaalverdeling van figuur 1 in hoofdstuk 1. Binnen mijn peergroep kunnen daarom leerlingen vanaf een IQ van 120 deelnemen. Duran gaat in haar model uit van de 2,3% hoogste cognitieve capaciteiten. Dit meenemend ben ik voor dit praktijkgerichte onderzoek uitgekomen op mijn eigen werkmodel voor (hoog)begaafdheid (figuur 5):



figuur 5 Herzien hoogbegaafdheidsmodel op basis van Duran: model van Waajen.

2.2 De ‘leer’uitdagingen van (hoog)begaafde leerlingen in het VO

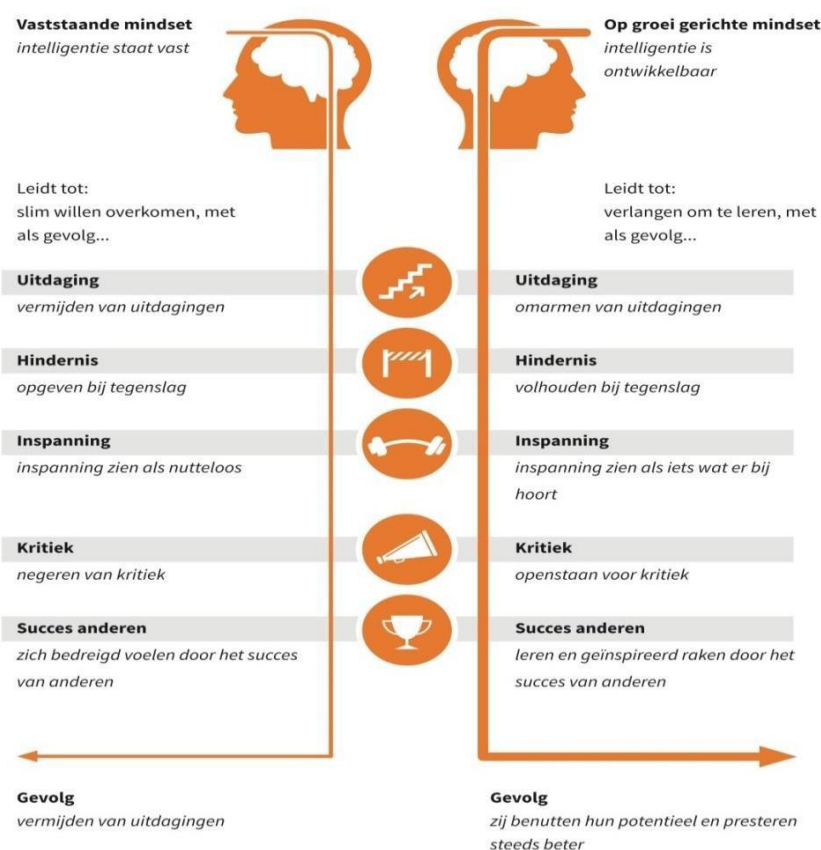
In deze paragraaf wordt de theorie achter de meest voorkomende ‘problemen’ die relevant zijn voor dit onderzoek beschreven. Ik noem het net als Koenderink (2012) uitdagingen omdat het woord ‘problemen’ een te negatieve lading heeft voor mijn gevoel. Denken in mogelijkheden en niet in onmogelijkheden vind ik in het onderwijs een belangrijk gegeven.

(Hoog)begaafde leerlingen lopen vaak juist vanwege hun slimheid tegen allerlei uitdagingen aan in hun leerproces. Hun persoonskenmerken en hun omgeving bepalen welke uitdagingen dat zijn en in welke mate ze voorkomen. Als begeleider zie ik het als mijn taak om hen te helpen bij het in kaart brengen van hun persoonlijke kwaliteiten en belemmeringen bij het leren. Voor dit onderzoek kies ik er bewust voor om binnen dit theoretisch kader vier leeruitdagingen van (hoog)begaafde leerlingen te benoemen; de mindset/ overtuigingen, geheugen/ automatiseren, frustratietolerantie/ doelgericht doorzettingsvermogen en metacognitieve vaardigheden. Dit zijn namelijk de leeruitdagingen waar de (hoog)begaafde leerlingen in de onderbouw van het (tweetalig) havo/vwo, mijn onderwijspraktijk, het meeste tegenaan lopen. Ik heb dit gemerkt door met leerlingen in gesprek te gaan. Hieronder de leeruitdagingen met een korte theoretische onderbouwing.

2.2.1 Mindset, overtuigingen

Leerlingen moeten begrijpen dat hun vermogen om te leren een vaardigheid is die zich ontwikkelt na verloop van tijd (growth mindset) in plaats van een vaste eigenschap, geërfd bij de geboorte (fixed mindset) (Dweck, 2008).

De overtuiging dat je kwaliteiten uit marmer zijn gehouwen (de fixed mindset) schept niet de drang jezelf steeds weer opnieuw te bewijzen met als gevolg dat je niet leert, niet groeit. Dit is zichtbaar in figuur 5. Daartegenover staat de overtuiging dat goede kwaliteiten ontwikkeld kunnen worden en dat dat een liefde voor leren teweeg kan brengen (Dweck, 2015).



Figuur 6 De twee mindsets (Dweck, 2008)

Geraadpleegd op <http://wij-leren.nl/mindset-talent.php>

Koenderink (2012) bevestigt deze theorie door de zelfovertuigingen onder te verdelen in vier typen: de zogenaamde attributiestijlen. Mensen hebben een voorkeurattributiestijl, de manier waarop ze naar zichzelf kijken en zichzelf beoordelen. Volgens Koenderink is deze attributiestijl bij kinderen al behoorlijk stevig verankerd.

	<i>Succes door zichzelf</i>	<i>Succes door ander</i>
<i>Falen door eigen schuld</i>	A: ontwikkelingsgericht	B: martelaar
<i>Falen is andermans schuld</i>	C: narcist	C: slachtoffer

Figuur 7 Typologie attributiestijlen (Koenderink, 2012, p. 61)

De stellige overtuiging dat je iets niet kunt, maakt je passief. De overtuiging dat je iets juist wél kunt, kan je helpen om prestaties te leveren die je zonder die sterke overtuiging niet behaald zou hebben.

2.2.2 Geheugen, automatiseren

Koenderink (2012) noemt als één van de belangrijke ‘leer’ uitdagingen het geheugen. Omdat veel (hoog)begaafde leerlingen geleerd hebben dat via inzicht oplossen de snelste manier is, zijn zij niet gewend om hun geheugen te gebruiken. In combinatie met het ontbreken van de noodzaak om een handeling vaak te oefenen, omdat zij iets snel onder de knie hebben, is het voor hen veel lastiger om te leren automatiseren. Automatiseren is het verwerven van standaardprocedures die rechtstreeks naar een oplossing voeren en zonder lang nadenken uitgevoerd kunnen worden. Het zijn processen die niet bewust verlopen. Geautomatiseerde vaardigheden leggen een gering beslag op de aandacht (Prins & Braet, 2014). Doordat het bewuste denken bij veel (hoog)begaafden hoogontwikkeld is kan het onbewuste denken onderontwikkeld blijven. Automatiseren is een onbewust proces en zal bij hen daarom ook onderontwikkeld blijven. Hoe slimmer het kind is, des te groter is de kans dat hier problemen bij optreden (Novilo, 2013).

Volgens Bosch-Sthijns is de werking van het brein een van de katalysatoren bij problemen met automatiseren, structureren en plannen. Bepaalde handelingen worden op jonge leeftijd getraind om op latere leeftijd geautomatiseerd te kunnen worden ingezet, om te komen tot activiteiten die binnen de hogere orderprocessen van het denken vallen (Bosch-Sthijns, 2011). Bij (hoog)begaafde leerlingen zijn die onbewuste automatiseringsprocessen niet goed ontwikkeld omdat ze in eerdere levensfasen niet nodig waren om tot het gewenste resultaat te komen.

2.2.3 Frustratietolerantie, doelgericht doorzettingsvermogen

Veel (hoog)begaafde leerlingen hebben zich in hun kindertijd weinig hoeven inspannen bij cognitieve taken, daarom zijn ze niet gewend om veel inzet te tonen. Ze boekten op basis van hun intelligentie al resultaat (Koenderink, 2012). Ze hebben niet ‘leren leren’ omdat ze gewend zijn snel de oplossing te zien. Ze hebben geen leerstrategieën hoeven aanleren, want die hebben ze niet nodig gehad. Wanneer de leerstof meer en ingewikkelder wordt op de middelbare school zullen ze echter toch leerstrategieën moeten gaan inzetten. Voorbeelden van leerstrategieën zijn *doorzetten* als een opgave niet lukt, *een planning maken* als er veel tegelijk geleerd moet worden, of *het uit je hoofd leren* van moeilijke woorden. Omdat (hoog)begaafde leerlingen dit lastig vinden en ze niet weten hoe ze dit aan moeten pakken, kunnen ze hiervan gefrustreerd raken. Dit levert vaak vluchtgedrag op om de frustratie te vermijden. Dit gedrag kom ik tegen in mijn onderwijspraktijk, maar vaak pas in klas 2.

2.2.4 Metacognitieve vaardigheden

Het is belangrijk dat (hoog)begaafde leerlingen metacognitieve vaardigheden verwerven. Juist deze vaardigheden zijn bij veel (hoog)begaafde leerlingen onvoldoende ontwikkeld. Marcel Veenman (2013), cognitief psycholoog, onderzocht de samenhang tussen hoogbegaafdheid en metacognitie bij vwo leerlingen. Metacognitie is de kennis en vaardigheden die een leerling nodig heeft om zijn eigen leergedrag te controleren en aan te sturen. Het gaat om vaardigheden als het oriënteren op een taak, doelen stellen, plannen, jezelf monitoren, het resultaat evalueren, en reflecteren op het eigen handelen. (Hoog)begaafde leerlingen hebben in het basisonderwijs niet altijd hun metacognitieve vaardigheden nodig, omdat hun intelligentie voldoende is om leertaken tot een goed einde te brengen. Mijn ervaring is echter dat deze leerlingen in het voortgezet onderwijs studievertraging kunnen oplopen of zelfs

kunnen uitvallen vanwege deze niet verworven metacognitieve vaardigheden. Het is dan ook belangrijk dat deze leerlingen in het voortgezet onderwijs voldoende uitdaging krijgen, zodat zij toch de metacognitieve vaardigheden ontwikkelen. Het is belangrijk dat we juist in het voortgezet onderwijs extra aandacht aan deze vaardigheden besteden, omdat metacognitieve vaardigheden juist goed te trainen zijn binnen de leeftijd van 12-18 jaar (Van der Stel, 2013). Het ontwikkelen van deze metacognitieve vaardigheden is vooral belangrijk, omdat de leerling deze kan toepassen bij complexere taken wanneer intellectueel inzicht, begrip niet meer volstaat. Hier lopen leerlingen in mijn onderwijspraktijk regelmatig tegenaan. Een deel van mijn interventie bestaat daarom uit het aanleren van metacognitieve vaardigheden.

De instructie en training van metacognitieve vaardigheden kan zeer succesvol zijn wanneer er aan drie criteria wordt voldaan (Veenman, 2013):

1. Verweven in een bestaande taak,
2. Uitleg over het nut, zodat leerlingen zich de extra moeite van het toepassen van deze vaardigheden inzien,
3. Langdurige training, omdat de verwerving van een vaardigheid nu eenmaal tijd kost.

2.3 De theorie achter de begeleidingswijze

In deze paragraaf wordt de theorie achter de begeleidingswijze die ik heb gekozen op grond van vooronderzoek beschreven.

2.3.1 Het oplossingsgericht werken met (hoog)begaafden leerlingen

De oplossingsgerichte benadering werkt met wat er in het moment is, gericht op een gewenste toekomst, met als doel problemen op te lossen (Beumer, 2010). Deze manier helpt leerlingen bij het zoeken naar hun eigen krachtbronnen. We leggen dus niet onze eigen ideeën op aan anderen, maar we vragen ze naar hun toekomstdromen en verwachtingen en bovendien tonen we respect voor datgene waarover zij dromen in hun leven. Als zorgbegeleider ben ik een groot voorstander van de oplossingsgerichte werkwijze waar ik in mijn casus uitgebreid over heb geschreven. Niet de begeleider bepaalt het einddoel, maar de leerling zelf. Hierbij is het belangrijk dat de begeleider zich vooral richt op de relatie met de leerling en de samenwerking. Tieners gaan gemakkelijk in de weerstand als wij volwassenen hen proberen onze ideeën op te dringen. Als we hen aanmoedigen en ondersteuning geven bij het realiseren van wat zij zelf willen bereiken, hebben we veel meer kans dat we hen ook daadwerkelijk kunnen helpen (Beumer, 2010).

In de interventiefase zal ik door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering de leerlingen stimuleren zelf aan te geven wat zij als sterke kanten beschouwen, wat hun voorkeuren en individuele behoeften zijn en welke ondersteuning zij denken nodig te hebben. Tijdens elke les zal hier ruimte voor ingelast zijn. Elke (hoog)begaafde leerling heeft zijn eigen specifieke onderwijsbehoeften die de begeleider samen met de leerling en diens ouders zal moeten onderzoeken. Daarbij ben ikzelf als zorgbegeleider een groot voorstander van de empowerment-benadering van Van Regenmortel (2009). Deze benadering wil de negatieve aspecten van een situatie verbeteren door positieve zaken te zoeken, waarbij de focus gelegd wordt op potenties en krachten.

2.3.2 Leren in een peergroep met ontwikkelingsgelijken

Onder leren in een peergroep met ontwikkelingsgelijken verstaan we het werken/ leren in een groep met ongeveer hetzelfde ontwikkelingsniveau met als doel: meer herkenning en erkenning ervaren, werken in een veilige leeromgeving, talentontwikkeling, mogelijkheid tot verrijken, sociaal-emotionele ondersteuning ervaren, 'out of the box' (leren) denken, meer zelfkennis verwerven, zelfacceptatie en executieve vaardigheden ontwikkelen (Maes, 2015).

Sinds de invoering van de wet op Passend Onderwijs (2014) hoort elke school onderwijs te kunnen bieden aan (hoog)begaafde leerlingen. Hoe dat in praktijk uitwerkt moet nog blijken. Veel scholen richten plusklassen in. Dit zijn klassen waar (hoog)begaafde leerlingen een aantal uren in de week naar toe gaan om extra cognitieve uitdaging te krijgen. Ik kies voor dit onderzoek voor het ontwikkelen van een globale *niet-academische* leerlijn. Dat is een niet leerstofgerichte leerlijn waarbij de focus ligt op het aanleren van (leer- en denk)vaardigheden. Concrete opbrengsten zijn dan bijvoorbeeld: kunnen plannen en organiseren, zich kunnen inleven in anderen, omgaan met de eigen begaafdheid. Snappen hoe leren gaat en daarop kunnen reflecteren, de zogeheten metacognitieve vaardigheden, zijn voor hoogbegaafde leerlingen essentieel, zeker met het oog op hun verdere onderwijsloopbaan (Janson, 2005a). Dit is dus niet hetzelfde als een plusklas waarbij leerlingen nieuwe cognitieve uitdagingen aangereikt krijgen.

2.4 Onderzoeksvraag met deelvragen

Om als zorgbegeleider en toekomstig specialist (hoog)begaafdheid mijn eigen doelen te kunnen nastreven zal gedurende het onderzoek de volgende onderzoeksvraag centraal staan.

Hoe kan ik met het introduceren van een niet-academische leerlijn in de vorm van peergroeplessen (hoog)begaafde leerlingen op onze school met een IQ hoger dan 120 ondersteunen bij het versterken van hun leer- en denkvaardigheden?

Om een antwoord te vinden op deze hoofdvraag ben ik op zoek gegaan naar de antwoorden op de volgende deelvragen.

1. Hoe kunnen de leer- en denkvaardigheden van (hoog)begaafde leerlingen met een IQ hoger dan 120 versterkt worden?
2. Hoe kijken de deelnemende leerlingen met een IQ hoger dan 120 uit de onderbouw van mijn school aan tegen hun leer- en denkvaardigheden en de uitdagingen hierbij?
3. Zijn de leer- en denkvaardigheden van de leerlingen versterkt na het deelnemen aan de peergroeplessen?
4. Welke interventies werken effectief bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden

Inleiding

Dit hoofdstuk start met een uitwerking van de onderzoeksstrategie, waarin beschreven wordt wat voor type onderzoek wordt gehanteerd. Vervolgens worden in paragraaf 3.2 de onderzoeksgroep en de respondenten beschreven, waarna in paragraaf 3.3 een beschrijving van de onderzoeksmiddelen volgt. In paragraaf 3.4 worden de begrippen validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie toegelicht en aan de hand daarvan wordt de kwaliteit van het onderzoek onderbouwd. Paragraaf 3.5 geeft de ethische aspecten van dit onderzoek weer. Tenslotte wordt een beschrijving gegeven van de ontwikkeling en opzet van de peergroeplessen.

3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek betreft een actieonderzoek dat gericht is op het handelen van mijzelf als professional. Er is gedurende het onderzoek een alternatieve handelingswijze ontwikkeld en uitgetoetst. Dit geldt als een interventie op de bestaande situatie die aan het einde geëvalueerd is (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). Er is sprake van een onderzoeksdeel (de theorie) en een handelingsdeel (de interventie, de peergroeplessen). Een belangrijk begrip bij actieonderzoek is participatie. Participatie houdt in dat je het onderzoek samen met de respondenten uitvoert (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). Ik heb gekozen voor een dergelijk groot actieonderzoek omdat ik als toekomstig specialist (hoog)begaafdheid en zorgbegeleider van de school de mogelijkheden heb gekregen om een onderwijsvernieuwing te ontwikkelen, te onderzoeken, te evalueren, aan te passen en vervolgens in een verbeterde vorm ook zelf uit te voeren in de toekomst.

De hoofdvraag van dit actieonderzoek is zowel onderzoekend als toetsend van aard. Het eerste deel van de vraagstelling gaat over gedrag en lesinhoud. Hiervoor zijn op basis van de theorie over (hoog)begaafdheid peergroeplessen ontwikkeld en uitgevoerd. Het tweede deel van de vraag, dat betrekking heeft op het effect van de interventie op leervaardigheden is toetsend van aard. De vraagstelling veronderstelt dat het mogelijk is de leervaardigheden van leerlingen te versterken door middel van peergroeplessen waarin leerlingen werken aan het verbeteren van hun denk- en leervaardigheden.

Het kwantitatieve onderzoek bestond uit twee fases: een startmeting en een eindmeting. De kwantitatieve gegevens zijn verzameld door middel van de vragenlijsten over executieve functies van Dawson en Guare (2010) voor leerlingen, ouders en leraren (zie bijlage 2, 3 en 4). Bij de start- en eindmeting zijn dezelfde vragenlijsten door dezelfde respondenten ingevuld om te bepalen of de interventie een positief effect heeft gehad.

De kwalitatieve gegevens zijn verzameld met behulp van een logboek voor de deelnemende leerlingen en semigestructureerde interviews met de leerlingen, hun ouders en hun leraren, mentoren. Omdat er verschillende onderzoeksmiddelen gecombineerd zijn is er sprake van een multi-methode- of een methodische triangulatie (Baarda, et al., 2009). Hierdoor kan een vollediger beeld van de situatie geschetst worden (Baarda, et al., idem).

3.2 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

De validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). De vraag of de onderzoeksinstrumenten en –handelingen bijdragen tot het beantwoorden van

mijn onderzoeksvragen beantwoord ik bij elk instrument. Hierbij ga ik uit van mijn eigen werktheorie, die ik ontwikkeld heb met behulp van bestaande modellen van experts op dit vlak.

Er is sprake van betrouwbaarheid wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). Doordat ik met dezelfde instrumenten tijdens dezelfde momenten in het onderzoek en bovendien met dezelfde respondenten gemeten heb, is er sprake van een betrouwbare dataverzameling.

Het is belangrijk gegevens te verzamelen door middel van diverse informatiebronnen of om ervoor te kiezen de gegevens te verzamelen vanuit verschillende invalshoeken (Ponte, 2006). Dit wordt triangulatie genoemd. In dit onderzoek zijn drie verschillende informatiebronnen ingezet. Met behulp van een logboek en een semigestructureerd interview met de leerlingen zijn de kwalitatieve gegevens verzameld en er is een gestandaardiseerde vragenlijst door ouders, leerlingen en mentoren ingevuld om het vergelijken mogelijk te maken. Omdat er verschillende onderzoeksmethoden gecombineerd zijn, is er sprake van triangulatie. Hierdoor kan een vollediger beeld van de situatie geschetst worden. Ook zijn er vanuit drie verschillende invalshoeken gegevens verzameld. De interviews en de vragenlijsten zijn bij de leerlingen, hun ouders en hun mentoren afgenomen. Er is dus ook sprake van triangulatie door meerdere respondenten.

3.3 Onderzoeksgroep en respondenten

De onderzoeksgroep bestond uit zes (hoog)begaafde leerlingen. De leeftijd van de leerlingen varieerde van dertien tot vijftien jaar. Er namen vijf jongens en één meisje deel aan deze groep. Om deel te kunnen nemen aan deze peergroep moeten de leerlingen voldoen aan een aantal criteria om de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. De leerlingen moeten beschikken over een hoge intelligentie (gemiddeld IQ van 120 of meer) en er mag geen sprake zijn van een psychiatrische stoornis. Bovendien bezitten ze het merendeel van de genoemde persoonskenmerken in het model van Waajen (2016). Door middel van de leerlinggegevens van de basisschool en de huidige leerlinggegevens is bepaald of de leerlingen voldoen aan deze criteria.

De ouders van de zes geselecteerde leerlingen en hun mentoren fungeerden naast de leerlingen ook als respondenten bij dit onderzoek. Dit om triangulatie van respondenten mogelijk te maken, waardoor de gegevens vanuit meerdere invalshoeken bekeken konden worden. Tijdens de start- en eindmeting hebben deze respondenten door middel van ondergenoemde onderzoeksmethoden de datagegevens aan de onderzoeker verschaft. Triangulatie van respondenten wordt in paragraaf 3.4 toegelicht.

3.4 Onderzoeksmethoden

3.4.1 Vragenlijsten leervaardigheden Dawson en Guare

Tijdens dit onderzoek is op twee momenten gebruik gemaakt van de vragenlijsten van Dawson en Guare (2010) met betrekking tot executieve functies (voor leerlingen, ouders en mentoren). Deze vragenlijsten uit het boek met als titel *‘Executieve functies bij kinderen en adolescenten’* hebben mij als peergroepbegeleider bij de startmeting geholpen om te bepalen aan welke leer- en denkvaardigheden de betrokken leerling het beste kan gaan werken tijdens de peergroeplessen. Bij de eindmeting hielp deze methode mij als onderzoeker om te controleren of de peergroeplessen bijgedragen hebben aan het versterken van deze vaardigheden.

3.4.2 Semigestructureerde interviews Dawson en Guare

Het semigestructureerde interview met behulp van alle items van Dawson en Guare (2010) is ingezet bij de start- en eindmeting. Door deze theoretische onderlegger te gebruiken verhoog ik de validiteit van mijn onderzoeksdata. Het interview is afgenomen bij leerlingen, ouders en mentoren. Door het interview met dezelfde items tijdens twee verschillende momenten in het onderzoek en vanuit drie verschillende invalshoeken af te nemen is er sprake van een betrouwbare dataverzameling. Dit onderzoeksinstrument heeft mij als peergroepbegeleider geholpen om de interventie aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de deelnemende leerlingen. Het heeft mij als onderzoeker geholpen om het effect van de interventie te meten aan het eind van de peergroeplessencyclus.

3.4.3 Logboek GOLD²-traject

Het logboek werd gedurende de gehele interventie nauwkeurig bijgehouden door elke deelnemende leerling. De inhoud werd tijdens een voortgangsgesprek halverwege het onderzoek uitgebreid besproken samen met de betrokken leerling.

Het doel van het logboek is tweeledig. Enerzijds werd het ingezet voor het eventueel aanpassen van de opzet van de lessen, door mij als peergroepbegeleider. Anderzijds bood het logboek ruimte voor het noteren van interpretaties en verklaringen voor hetgeen er in de peergroep geleerd is. De verslagen van de voortgangsgesprekken horen hier ook bij. Aandachtspunten tijdens deze gesprekken zijn de mate waarin de lessen volgens plan verliepen, verbeterpunten en eventuele noodzakelijke aanpassingen van de interventie bij het vervolg van de peergroeplessen. Eveneens zijn de vorderingen van de leerlingen besproken en is bepaald of, en welke ondersteuning nodig is. Tot slot is in het logboek ruimte voor het noteren van onverwachte ontwikkelingen en factoren in de dagelijkse praktijk van het onderwijs die de onderzoeker niet onder controle heeft. Dit onderzoeksinstrument heeft mij als peergroepbegeleider geholpen om de interacties tussen mij en de betrokken leerlingen te begrijpen, te verklaren en eventueel mijn eigen handelen aan te passen. Het heeft mij geholpen bij het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag over welke interventies effectief werken bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen met problemen op het gebied van leervaardigheden. Deze vraag kon ik met dit instrument beantwoorden, omdat we steeds de vorderingen bespraken en de interventie aanpasten als iets niet werkte.

3.5 Ethische aspecten

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek was de onderzoeker bekend met de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek voor het hbo. De onderzoeker was zich bovendien bewust van de volgende ethische aspecten (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010):

- de deelnemers van dit onderzoek hebben vooraf toestemming gegeven om hen te mogen benaderen en om data te verzamelen en deze te gebruiken.
- er is toestemming aan de ouders van de betrokken leerlingen gevraagd middels een e-mail en een telefoongesprek.
- er is gezorgd voor een veilig klimaat in de peergroep. Mening en gevoelens konden worden geuit. Door van tevoren afspraken hierover te maken en na elke les te evalueren is dit gewaarborgd. Daardoor heerste er een open klimaat. Dit blijkt uit het feit dat de deelnemende leerlingen hierover opmerkingen hebben gemaakt tijdens de eindmeting.
- er is gezorgd voor zuivere, transparante handelingen die consistent met de onderzoeksdoelen waren. Aan de deelnemers is steeds uitgelegd in welke fase van onderzoek ze zich bevonden.

Er is ook steeds uitgelegd wat de onderliggende reden is van een bepaalde aanpassing van de interventie.

- er is systematisch en nauwgezet data verzameld, geanalyseerd en gepresenteerd.
- er is gebruik gemaakt van bronvermelding volgens de APA-normen.

3.6 De interventie

De interventie bestond uit 8 peergroeplessen van 2 lesuren. Deze interventie heeft de naam GOLD²-traject: GrensOverschrijdend Leren Denken én Doen gekregen. Deze term sluit aan bij de inhoud van het traject. De leerlingen zijn uitgedaagd om intensief bezig te zijn met het onderzoeken van hun manier van leren, hun kwaliteiten, hun denkprofielen, hun mindset en hun denkvaardigheden. De deelnemers zijn na elke les uitgedaagd om tijdens de reguliere lessen het geleerde in de praktijk te brengen. Ze vulden een weekschema in. Elke les is dit schema geëvalueerd. Naar aanleiding van de evaluaties is het programma waar nodig aangepast. Hieronder een beknopte versie van de inhoud van de GOLD²-lessen.

Les 1 13 januari 2016	Kennismaking GOLD-doelen Leervaardigheden kiezen Weekschema uitleggen
Les 2 20 januari 2016	GOLD-denken: land van geen IDee Breintheorie: geschiedenis Metacognitieve vaardigheden
Les 3 27 januari 2016	GOLD-denken: lucifers Evaluatie metacognitieve vaardigheden Breintheorie: hersenkwabben (zelf presenteren) Uitgebreidere evaluatie weekschema's
Les 4 3 februari	Evaluatie metacognitieve vaardigheden GOLD-denken: kabouters met mutsen in water Uitgebreidere evaluatie weekschema's Kernkwaliteitenspel / uitleg kernkwadranten/ opdracht ouders
Les 5 17 februari	Kernkwaliteiten evaluatie opdracht ouders GOLD-denken: Handboeien Evaluatie leervaardigheden en doelen GOLD-doelen (tussenstand) Weekschema's
Les 6 2 maart	SMART-doelen en GOLD-denken GOLD-denken: Ik ga op vakantie... Breintheorie: zenuwcellen Mindset
Les 7 9 maart	Evaluatie SMART-doelen/afspraken GOLD-denken: kabouters met mutsen op één rij Denkprofielen
Les 8 11 maart	GOLD-denken: Ik ga op vakantie... DVL ⁴ : Wat hebben we allemaal gedaan/geleerd Spiegel Jezelf Spel

⁴ DVL staat voor Doelen en Vaardigheden Lijst en is terug te vinden in Bijlage 10.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de data gepresenteerd die ik heb verzameld om de onderzoeksvraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden. Ik heb drie onderzoeksmethoden gebruikt. Een methode waarbij de gegevens kwantitatief gemeten zijn en twee methodes waarbij de gegevens kwalitatief gemeten zijn. De kwantitatieve gegevens heb ik ‘slechts’ gebruikt om de kwalitatieve gegevens te ondersteunen omdat de steekproef met zes leerlingen te klein is om er echt uitspraken over te kunnen doen. De data worden in dit hoofdstuk per onderzoeksmethode gepresenteerd.

4.1 Vragenlijst Dawson en Guare

Met behulp van de vragenlijsten van Dawson en Guare (bijlage 3, 4 en 5) heb ik de executieve functies van de deelnemende leerlingen gemeten voor en na de uitvoering van de peergroeplessen. Ik heb de ouders en de mentoren deze vragenlijsten ook in laten vullen. Door via verschillende invalshoeken te meten is de data betrouwbaarder. Ik heb voor het meten van executieve functies gekozen omdat, zoals ik in de probleemstelling van dit verslag (paragraaf 1.3) omschreven heb, een groot aantal (hoog)begaafde leerlingen onderpresteert vanwege het achterblijven van de ontwikkeling van de executieve functies ten opzichte van hun snelle cognitieve ontwikkeling.

Om te bepalen of de peergroeplessen een effect hebben gehad op de executieve functies zijn de gegevens verkregen uit de vragenlijst van Dawson en Guare geanalyseerd met behulp van IBM SPSS Statistics. Van de scores van de ouders, leerkracht en leerling zijn gemiddelden berekend om te kunnen bepalen bij welke executieve functie er eventueel een verandering heeft plaatsgevonden tussen de start- en eindmeting. Er is een Wilcoxon Signed Ranks Test uitgevoerd om te bepalen of er sprake is van een statistisch significant ($\alpha = .05$) verschil tussen de scores op de start- en eindmeting.

Op grond van de gegevens van deze metingen kunnen we concluderen dat er een statistisch significant ($\alpha = .05$) verschil bestaat tussen de executieve functies van de leerlingen op het moment van de startmeting ($Mdn = 10.98$) en de eindmeting ($Mdn = 11.85$), $W = 0.00$, $p = .03$. (figuur 8 en 9)

Binnen de executieve functies kan uit deze gegevens afgeleid worden dat er een statistisch significant ($\alpha = .05$) verschil bestaat tussen de metacognitie van de leerlingen op het moment van de startmeting ($Mdn = 9.00$) en de eindmeting ($Mdn = 10.50$), $W = 0.00$, $p = .03$.

		Startmeting: gemiddelde executieve functies	Eindmeting: gemiddelde executieve functies	Verschilscore executieve functies voor en na
Leerling	1	11,88	12,67	,79
	2	9,50	10,97	1,47
	3	11,73	12,09	,36
	4	10,55	11,61	1,06
	5	11,41	13,06	1,65
	6	7,83	9,76	1,92

Figuur 8 Verschilcores per leerling

In *figuur 8* is te zien dat er bij elke leerling een hogere score is gemeten bij de eindmeting. Ook is te zien dat leerling 3 het minst gestegen is en leerling 6 het meest.

		Reactieinhibitie	Volgehouden aandacht	Taakinitiatie	Organisatie	Zelfregulatie van affect	Time management	Metacognitie	Doelgericht doorzettings vermogen	Werkgeheugen	Planning/ prioritisering
Leerling	1	.33	1.00	3.00	2.00	-1.00	1.00	.67	1.00	.00	.00
	2	.00	3.00	3.67	2.00	.83	2.00	.33	3.67	.33	.00
	3	.67	2.00	-1.00	.67	.67	.00	1.67	.00	-1.67	2.33
	4	.00	1.33	1.00	2.33	1.33	1.67	1.67	-.33	1.67	2.67
	5	.00	1.00	2.83	3.17	.33	2.50	2.17	2.33	.67	1.67
	6	-.67	3.33	2.67	2.00	1.67	2.00	3.00	.17	2.00	4.00

Figuur 9 Verschilscores per leerling per executieve functie

In *figuur 9* is zichtbaar dat alle leerlingen op het merendeel van de executieve functies een hogere score hebben bij de eindmeting. Bij het minteken is er een achteruitgang gemeten. Dit is bij maximaal 2 van de 10 executive functies het geval bij slechts 2 van de 6 leerlingen.

4.2 Semigestructureerde interviews voor executieve functies van Dawson en Guare

De semigestructureerde interviews voor executieve functies van Dawson en Guare (bijlage 6, 7 en 8) heb ik afgenomen om de startsituatie van de leerlingen goed in beeld te krijgen. Deze interviews heb ik afgenomen bij de zes deelnemende leerlingen, hun ouders en hun mentoren. Zo heb ik een goed beeld gekregen van de manier van werken van de leerlingen zowel thuis als op school. Deze gegevens heb ik gebruikt bij de start van de peergroeplessen. Doordat de onderwijsbehoeften van deze zes leerlingen helder in kaart zijn gebracht tijdens deze startmeting kon ik de peergroeplessen gaan vormgeven. Om te bepalen of de peergroeplessen een effect hebben gehad op de executieve functies van de deelnemende leerlingen heb ik dezelfde interviews na de peergroeplessen nog een keer afgenomen. In bijlage 13A, 13B en 13C van dit verslag zijn de resultaten van de interviews uitgewerkt. Kijkend naar deze gegevens kan ik daar de volgende uitspraken over doen:

Bij leerling 1 zijn de planningsvaardigheden, de organisationele vaardigheden en de metacognitieve vaardigheden verbeterd volgens alle drie de respondenten (leerling, ouders, mentor).

Er is bij leerling 2 verbetering opgetreden bij zijn metacognitieve vaardigheden. Zijn doorzettingsvermogen en zijn volgehouden aandacht zijn gegroeid en hij lijkt na de interventie ook beter gebruik te maken van zijn werkgeheugen.

Leerling 3 merkt zelf net als zijn ouders dat het plannen beter gaat (P), ondanks dat het volgen van de planning soms nog moeite kost. Hij is zich bewuster geworden van hoe hij huiswerk moet maken en voor proefwerken moet leren door de metacognitieve stappen te volgen die ze tijdens de peergroeplessen hebben geleerd. Hij vindt het prettig om zich meer te focussen op zijn kwaliteiten. Zijn mentor merkt dat hij beter geconcentreerd aan het werk is.

Veel vaardigheden zijn versterkt bij leerling 4. Vooral de taakinitiatie, de volgehouden aandacht, het doorzettingsvermogen, de organisatie en zijn metacognitieve vaardigheden zijn verbeterd. Er is nog wel extra versteviging van deze vaardigheden nodig. Hij geeft namelijk aan dat hij nog steeds niet altijd weet hoe hij zijn leerwerk moet aanpakken. Hij weet nu dat 'goed' leren inspanning vraagt en veel herhaling, zo blijkt uit het evaluatiegesprek met hem. Hij weet dat een keer overkijken niet voldoende meer is.

Leerling 5 blijft het wel lastig vinden om zich aan een tijdsplanning te houden. Wel zijn de metacognitieve vaardigheden verbeterd en hij lijkt zich doelgerichter en bewuster met schoolwerk bezig te houden.

Leerling 6 lijkt slechts een hele kleine vooruitgang te hebben geboekt volgens de gegevens van de interviews. “Hij lijkt iets beter geconcentreerd te werken in de klas”, vertelde de mentor in het interview na de interventie. Zijn ouders merkten daarentegen helemaal geen enkele vooruitgang thuis. Hijzelf geeft aan nog steeds niet te weten hoe hij het leerwerk moet aanpakken (M) en stelt het leren uit of leert helemaal niet (TM). Hij begint aan zijn huiswerk, maar het beginnen aan leerwerk blijft lastig voor hem. Hij heeft daarom verdere begeleiding nodig bij het ‘leren leren’.

4.3 Logboek GOLD²-traject

Het logboek is gedurende de gehele interventie nauwkeurig bijgehouden door elke deelnemende leerling, maar ook door de mijzelf als peergroepbegeleider/ onderzoeker. Elke les werd uitgebreid door mij als begeleider en onderzoeker geëvalueerd. Door deze evaluaties kon de interventie tussentijds aangepast worden om een beter resultaat als gevolg te hebben. De inhoud van de logboeken werd tijdens een voortgangsgesprek halverwege het onderzoek uitgebreid besproken samen met de betrokken leerling.

Dit onderzoeksinstrument heeft mij als peergroepbegeleider en als onderzoeker geholpen bij het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag over welke interventies effectief werken bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen met problemen op het gebied van leervaardigheden. Deze vraag kon ik met dit instrument beantwoorden, omdat we steeds de vorderingen bespraken en de interventie aanpasten als iets niet werkte. In bijlage 14 van dit verslag zijn de resultaten van het Gold² - Logboek per leerling samengevat terug te vinden. De logboeken van de leerlingen zijn bij mij opvraagbaar. Om een globaal beeld te schetsen van de resultaten van het logboek hier de eindevaluatie van de leerlingen kort samengevat.

Leerling 1: “Ik heb veel gehad aan de metacognitieve vaardigheden aanleren. Ik voelde me al prima en vond de lessen wel leuk”.

Leerling 2: “Ik heb er wel wat aan gehad maar het ging al goed; kernkwadrant vond ik leerzaam”.

Leerling 3: “Ik ben me bewuster geworden van hoe leren gaat door de metacognitieve stappen die we geleerd hebben. Plannen gaat beter. Ik begin eerder. Focussen op kwaliteiten werkt prettig”.

Leerling 4: “Ik ben realistischer, weet beter wat ‘goed’ leren inhoudt. Nog niet bij alle vakken de juiste manier van leren onder de knie. Ik voel me beter nu, ik zet meer door”.

Leerling 5: “Er is weinig veranderd, alleen in de proefwerkweek was ik meer gemotiveerd en mijn punten zijn een stuk beter. De GOLD²-lessen waren wel leuk, de uitzonderingspositie was niet leuk”.

Leerling 6: “Ik vond de lessen wel leuk. Ik heb geleerd dat er meerdere oplossingen zijn voor een probleem. Ik moet beter naar andere mensen luisteren. Ik weet het zelf niet altijd het beste”.

4.4 Totaalresultaten

In bijlage 15 zijn de resultaten per onderzoeksinstrument en per leerling schematisch weergegeven. Naar aanleiding van deze gegevens kunnen een aantal uitspraken gedaan worden.

Volgens alle instrumenten en alle respondenten zijn de metacognitieve vaardigheden van leerling 1 verbeterd bij de eindmeting ten opzichte van de startmeting. Ook de organisatie van zijn werk is verbeterd volgens alle instrumenten. Zijn planningsvaardigheden zijn gestegen volgens de interviews, maar gelijk gebleven volgens de vragenlijsten. Gezien de vooraf gestelde doelen van leerling 1 (beter plannen, aan de planning houden en netter werken) kunnen we concluderen dat de GOLD² lessen een positieve uitwerking hebben gehad op deze leerling en dat zijn doelen bereikt zijn.

Bij leerling 2 zijn ook de metacognitieve vaardigheden verbeterd volgens alle instrumenten. Hij lijkt doelgerichter te werken en zijn doorzettingsvermogen, zijn volgehouden aandacht en zijn werkgeheugen, zijn gestegen volgens de interviews en de vragenlijsten. Zijn doelen 'nauwkeuriger werken' en 'stap voor stap denken' zijn hiermee bereikt. Zijn doel 'helder formuleren' is met dit onderzoek niet meetbaar.

Leerling 3 heeft zijn doelen bereikt volgens de gebruikte meetinstrumenten. Plannen gaat volgens alle instrumenten namelijk beter. Ook zijn volgehouden aandacht en zijn metacognitieve vaardigheden zijn verbeterd volgens alle instrumenten. Zijn werkgeheugen en zijn taakinitiatie zijn volgens de vragenlijsten iets gedaald.

Leerling 4 laat een duidelijke verbetering zien op de items metacognitie, organisatie en volgehouden aandacht volgens alle instrumenten. Zijn doelgericht doorzettingsvermogen is volgens de vragenlijst gedaald en volgens de interviews gestegen. Deze vaardigheden waren volgens zijn gestelde doelen ook juist de vaardigheden waar hij de aandacht extra op wilde vestigen.

Leerling 5 laat op alle items een verbetering zien terwijl hij zelf na afloop zegt dat er weinig veranderd is. Hij zegt wel dat hij beter gemotiveerd heeft gewerkt in de toetsweek en dat hij ook betere cijfers heeft gehaald. Zijn doelen zijn alle drie bereikt want hij is meer gemotiveerd aan het werk geweest volgens de vragenlijsten en de interviews, het plannen en de metacognitieve vaardigheden zijn beide verbeterd.

Leerling 6 lijkt volgens de vragenlijsten en zijn vooraf gestelde doelen gegroeid in plannen en organiseren, maar de interviews tonen aan dat hij nog steeds niet goed weet hoe hij het werk aan moet pakken en dat leren een grote opgave voor hem is.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

Inleiding

Dit hoofdstuk start met een uitwerking van de conclusies. Vervolgens wordt in paragraaf 5.1 de conclusie en de discussie beschreven op basis van de resultaten. In paragraaf 5.2 zijn de conclusies en discussie weergegeven met betrekking tot de onderzoeksvraag en de deelvragen. In paragraaf 5.3 volgen de aanbevelingen opgesplitst naar de onderwijspraktijk en naar aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Het hoofdstuk eindigt met mijn reflectie op het gehele onderzoek.

5.1 Conclusies en discussie op basis van de resultaten

Nadere bestudering van de resultaten levert op dat:

- de metacognitieve vaardigheden van vijf van de zes leerlingen verbeterd zijn volgens alle instrumenten. Bij één leerling zijn ze alleen volgens de vragenlijsten verbeterd.
- de planningsvaardigheden bij vier van de zes leerlingen verbeterd zijn volgens alle instrumenten.
- de organisatie van het werk bij vier van de zes leerlingen volgens alle instrumenten verbeterd is.
- bij alle leerlingen is een duidelijke verbetering te zien naar aanleiding van de vooraf door de leerling zelf opgestelde doelen. In bijlage 14 is dat goed zichtbaar. De vaardigheden waar ze zelf aan wilden gaan werken zijn allemaal verbeterd volgens alle instrumenten. Hiermee kun je concluderen dat het stellen van eigen doelen bijdraagt aan een verbetering van deze leervaardigheden voor (hoog)begaafde leerlingen. Dit bevestigt de theorie uit hoofdstuk 2.

Bij de interpretatie van de gegevens plaats ik een aantal kritische kanttekeningen.

Zeker wat betreft de kwantitatieve gegevens is het belangrijk rekening te houden dat het ging om een kleine onderzoeksgroep. Het is lastig te zeggen of de gevonden resultaten op toeval berusten of daadwerkelijk door de peergroeplessen komt. Daarnaast zou er ook nog iets anders (de tijd in het schooljaar, iets in de klas zoals bijvoorbeeld het moment van profielkeuze of iets in de thuissituatie) voor de verandering kunnen hebben gezorgd. Aangezien er geen sprake is van een controlegroep valt daar weinig over te zeggen. De meerwaarde van deze gegevens voor mij als onderzoeker is alleen de bevestiging van de kwalitatieve gegevens.

De vragenlijsten en interviews leverden subjectieve gegevens omdat ze niet direct zijn gemeten (namelijk aan de hand van vragenlijsten en interviews en niet aan de hand van testen of bijvoorbeeld directe observaties).

De gegevens zijn verzameld door mij als onderzoeker, waarbij ik tegelijkertijd de peergroepbegeleider was. De respondenten kunnen daardoor ‘gekleurd’ zijn doordat ze bijvoorbeeld de neiging hebben om sociaal wenselijk te reageren om mij als peergroepbegeleider een plezier te doen of omdat ze zich van mij afhankelijk voelen.

De respondenten waren (grotendeels) op de hoogte van het beoogde doel van de interventie. Het zou kunnen dat er eerder een verandering werd opgemerkt omdat er bekend was wat er zou moeten veranderen.

5.2 Conclusies en discussie met betrekking tot de onderzoeksvragen

De doelstelling van dit praktijkgerichte onderzoek was om in een pilotproject peergroeplessen te ontwerpen en uit te voeren, om vervolgens te bepalen of de leervaardigheden onder de deelnemende leerlingen versterkt zijn. Om een antwoord te vinden op de hoofdvraag heb ik eerst gezocht naar de antwoorden op drie deelvragen. Dat is als volgt gegaan:

1. *Hoe kunnen de leer- en denkvaardigheden van (hoog)begaafde leerlingen met een IQ hoger dan 120 versterkt worden?* Het literatuuronderzoek dat ik voor de aanvang van de peergroeplessen heb uitgevoerd geeft een antwoord op deze deelvraag (hoofdstuk 2.2). De startmeting heb ik gebruikt als meting voor het onderzoek, maar ook als intake voor de peergroep. Zo wist ik bij de start van de peergroeplessen welke leer- en denkvaardigheden oftewel welke uitdagingen bij welke leerlingen een belangrijke rol speelden. Op deze manier kon ik inspelen op de individuele onderwijsbehoeften van de deelnemende leerlingen.
2. *Hoe kijken de deelnemende leerlingen met een IQ hoger dan 120 uit de onderbouw van mijn school aan tegen hun leer- en denkvaardigheden en de uitdagingen hierbij?*
Deze vraag heb ik kunnen beantwoorden door de theoretische kennis te koppelen aan de opgedane praktijkervaring tijdens de interventie. De voorkennis uit de startmeting zorgde ervoor dat ik de lessen ‘op maat’ kon starten. Tijdens de peergroeplessen kon ik, door middel van gesprekken de interventie steeds aanpassen aan de onderwijsbehoeften van de deelnemende leerlingen.
3. *Zijn de leer- en denkvaardigheden van de leerlingen versterkt na het deelnemen aan de peergroeplessen?* Bij de nameting heb ik goed kunnen evalueren wat het effect van de peergroeplessen is geweest op de leer- en denkvaardigheden. Voor deze resultaten verwijs ik terug naar hoofdstuk 5.1 van dit verslag.
4. *Welke interventies werken effectief bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?* Tijdens de interventie heb ik elke GOLD²-les geëvalueerd. Aan het begin van elke volgende GOLD²-les heb ik feedback aan de leerlingen gevraagd om erachter te komen welke activiteit ze prettig en nuttig vonden. In combinatie met de gegevens van de nametingen kan ik zeggen dat de breinkennis, de metacognitieve stappen leren gebruiken, het GOLD-denken en het kwaliteitspel de leerlingen het meeste aansprak.

Met deze antwoorden heb ik ook een antwoord gekregen op de hoofdvraag van het onderzoek:

“Hoe kan ik met het introduceren van een niet-academische leerlijn in de vorm van peergroeplessen (hoog)begaafde leerlingen op onze school met een IQ hoger dan 120 ondersteunen bij het versterken van hun leer- en denkvaardigheden?”

De eindmeting geeft aan dat er in vrij grote mate versterking heeft plaatsgevonden van de leer- en denkvaardigheden van de deelnemende leerlingen (met een IQ van boven de 120). Of dit komt doordat ze in een peergroep gewerkt hebben aan hun vaardigheden, of het komt doordat ze meer zelfinzicht hebben gekregen, of dit komt doordat er gedurende een korte periode veel aandacht voor deze leerlingen is geweest, of dit komt doordat ze hoopten op een goed resultaat etc. is naar mijn mening niet expliciet te benoemen. Dat de combinatie van dit alles effect heeft, is een gegeven waar we verder mee kunnen binnen het beleid van onze school.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Voor de onderwijspraktijk

Op basis van mijn onderzoeksbevindingen kan ik een aantal aanbevelingen doen voor verdere implementatie van peergroeplessen en nadere specificering van het zorgbeleid binnen onze school ten aanzien van omgaan met (hoog)begaafde leerlingen.

Op korte termijn

In de theorie van dit onderzoek komt naar voren dat er uitdagingen zijn waar deze groep leerlingen tegenaan lopen. Ze doen veel op begrip, zij automatiseren overwegend niet of veel minder. Dit terwijl in het onderwijs veel wordt gevraagd op het gebied van reproductie. Het hogere orde denken (Bloom's Taxonomie, figuur 8) wordt te weinig aangesproken. Het hogere orde denken spreekt creërend denkvermogen aan. Voor de lagere leerdoelen hoeven zij zich niet in te spannen, dat hebben ze nooit geleerd. Zij hebben geen metacognitieve vaardigheden ontwikkeld. Daar ligt een opdracht voor het onderwijs.



Figuur 8 Bloom's Taxonomie

Metacognitieve vaardigheden doen een appel op de motivatie, het versterken van zelfinzicht, het kunnen stellen van eigen doelen en doorzettingsvermogen. Dat is waar onze school zich naar mijn mening met name op zal moeten richten. Eyre (2007) bevestigt dat het aansturen op zelfsturing belangrijk is. Om dit goed te kunnen aanpakken zou ik naast het aanbieden van een niet-academische leerlijn, zoals de peergroeplessen van dit onderzoek, ook voor het ontwikkelen van verrijkingstaken willen pleiten binnen de vak lessen en/of binnen een academische peergroep (cognitief gericht).

Als men start met de peergroeplessen (de GOLD²-lessen) in leerjaar 1 kan er een preventieve werking vanuit gaan met betrekking tot onderpresteren. Doel is vooral het aanleren van executieve vaardigheden. Hersenonderzoek toont aan dat hersenen zich blijvend ontwikkelen en dat de executieve functies met name dienen om te plannen en te reguleren (Jolles, 2011). Door hierop in leerjaar 1 in te steken, wordt een beroep gedaan op de neuroplasticiteit van de hersenen en wordt met name de ontwikkeling van de executieve functies gestimuleerd.

(Hoog)begaafde leerlingen zullen bij de aanmelding dus al goed in beeld moeten worden gebracht met behulp van de papieren van de basisschool. Daarbij zullen de dossiers van de nieuwe leerlingen doorgenomen moeten worden op basis van advies, cito-score, eventuele diagnose, mogelijke testresultaten (DHH) en persoonskenmerken. (Hoog)begaafde leerlingen worden hierdoor al beter ‘gezien’ bij de aanmelding. Deze leerlingen zullen vervolgens gemonitord worden door de mentor met hulp van de hoogbegaafdheid specialist. Hoe gaat het? Waar lopen zij tegenaan? Hoe is de motivatie? etc. zijn dan belangrijke aandachtspunten voor de mentor van deze leerlingen.

Ook zou ik de mogelijkheid willen creëren voor leerlingen van leerjaar 2 t/m 6 om extra ondersteuning te krijgen, mogelijk via inloopuren. Dan denk ik aan problemen die zich voor kunnen doen op sociaal vlak bijvoorbeeld.

Op lange termijn

We willen als school in de toekomst (hoog)begaafde leerlingen een plek kunnen bieden om samen te komen in een peersetting. Ze kunnen dan met elkaar in gesprek gaan over persoonlijke en/of school gerelateerde onderwerpen, al dan niet onder begeleiding van de expert. Via deze expert hebben zij de mogelijkheid voor extra ondersteuning op sociaal-emotioneel gebied. Ook is via de expert, maar ook via de mentoren ondersteuning bij problemen met leer- en denkvaardigheden mogelijk. De school biedt dan extra projecten aan om deze groep leerlingen extra uitdaging te bieden. Ook kunnen leerlingen versneld examen doen voor vakken waarvoor zij cijfermatig aantonen dat dat mogelijk is. Dit past binnen de koers van de school waar nadrukkelijk ‘competentie’ wordt genoemd als een van de kernwaarden.

Het streven is dat vakdocenten goed op de hoogte zullen zijn van de persoonskenmerken van (hoog)begaafde leerlingen. Ze kunnen eventuele onderpresteerders signaleren en doorsturen naar de expert. Ze kunnen leerstof compacten en ze kunnen verrijkingsopdrachten (hogere orde denken (Bloom)) aanbieden. Vakdocenten hebben kennis van de fixed en growth mindset (Dweck, 2006).

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat hersenen zich blijvend ontwikkelen, dat er sprake is van een growth mindset (o.a. Sitskoorn, 2011). Vakdocenten zullen naar mijn mening dus in staat moeten zijn om leerlingen vanuit het perspectief van de growth mindset te kunnen benaderen en te kunnen begeleiden.

Naar aanleiding van dit onderzoek ga ik een aantal aanbevelingen doen voor onze school.

- het opzetten en begeleiden van een peergroep (GOLD²)
- het ondersteunen en begeleiden van leerlingen op aanvraag van leerlingen en/of ouders
- het opzetten van een beleidsstuk (hoog)begaafdheid
- het up-to-date houden van kennis en expertise op het gebied van (hoog)begaafdheid
- het opzetten en onderhouden van een netwerk rondom (hoog)begaafdheid
- het bewustmaken en coachen van mentoren en docenten op het gebied van (persoonskenmerken van) (hoog)begaafde leerlingen. Daarbij kan ook worden gedacht aan het verzorgen trainingen en workshops.

5.3.2 Voor vervolgonderzoek

Omdat in dit onderzoek slechts zes leerlingen gedurende slechts twee maanden zijn gevolgd kan ik weliswaar zeggen dat er sprake is van een positieve trend, maar vervolgonderzoek met een grotere onderzoekspopulatie zou deze trend kunnen bevestigen.

In dit verslag in hoofdstuk 2.2.3 meld ik dat volgens Veenman de instructie en training van metacognitieve vaardigheden zeer succesvol kan zijn wanneer er aan drie criteria wordt voldaan (Veenman, 2013);

1. verweven in een bestaande taak,
2. uitleg over het nut, zodat leerlingen zich de extra moeite van het toepassen van deze vaardigheden inzien,
3. langdurige training, omdat de verwerving van een vaardigheid nu eenmaal tijd kost.

Gezien deze drie criteria is het noodzakelijk dat er een langere training wordt opgezet waarbij de leerlingen ook meer zullen moeten gaan trainen met metacognitieve vaardigheden binnen een taak waar ook een beroep wordt gedaan op het 'hogere orde' denken van Bloom's Taxonomie (figuur 8).

Bovendien is het op dit moment, direct na de interventie van de peergroeplessen duidelijk dat het een positief effect heeft, maar dit hoeft niet te betekenen dat er over een aantal maanden nog een positief effect bij deze leerlingen te meten is. Er zal dus nog een nameting moeten komen over een aantal maanden zodat de effecten betrouwbaarder gemeten worden.

5.4 Reflectie op het onderzoek

Terugkijkend op deze onderzoeksperiode bemerk ik dat ik een enorme groei heb doorgemaakt in het ontwikkelen van een reflectief-onderzoekende houding ten aanzien van mijn leervragen in mijn praktijksituatie. Deze houding heb ik ontwikkeld gedurende alle fases van de onderzoekscyclus door zoveel mogelijk en constructief samen met leerlingen, ouders en collega's samen te werken. Ook heb ik deze houding verder ontwikkeld door mijn handelen aan steeds nieuwe omstandigheden aan te passen en bewust keuzes te maken die zowel instrumenteel als moreel-ethisch gefundeerd zijn (Ponte, 2003). Een goed voorbeeld hiervan is het belemmerende moment dat tijdens de lessencyclus twee leerlingen vonden dat ze de GOLD² les niet konden bijwonen vanwege een belangrijke presentatie vanuit een project. Ik ben, alvorens hier uitspraken over te doen, eerst gaan onderzoeken of ze de presentatie echt niet konden of wilden missen of dat ze gewoon graag de GOLD²-les wilde verzuimen. Ik heb samen met de teamleider een oplossing gevonden en de leerlingen de mogelijkheid gegeven om samen met een andere klas de presentatie op een ander moment bij te wonen. Dit viel na hun lessen en ze zijn hier uiteindelijk niet naar toe gegaan. Het belang van mijn lessen voor mij als onderzoeker was voor zo'n korte onderzoeksperiode erg groot omdat het missen van slechts één GOLD²-les door twee leerlingen de metingen hadden kunnen beïnvloeden.

Ik merkte dat ik ook regelmatig mijn normatieve professionaliteit nodig had in de omgang met de leerlingen, hun ouders en hun mentoren. Ik was me bewust van een goede balans tussen het vinden en onderhouden van een goede samenwerking met mijn omgeving. Helpend hierbij was de volledige medewerking van de ouders en de school. Ik kreeg de ruimte letterlijk en figuurlijk om dit hele project te ontwikkelen en uit te voeren. Mijn leidinggevende vertrouwde op mijn professionaliteit. Dat droeg bij aan mijn intrinsieke motivatie om het project zo goed mogelijk uit te voeren.

Een belemmering tijdens de presentatie van mijn onderzoek vond ik de factor 'tijd'. Ik had de tijd onvoldoende nauwkeurig ingeschat waardoor ik te snel door bepaalde cruciale informatie heen denderde. Een aantal collega's waren bijvoorbeeld onvoldoende op de hoogte van de mindset-theorie. Dit was een belangrijk onderdeel in mijn onderzoek en daar had ik langer over willen vertellen tijdens de presentatie. Ook ging ik wegens tijdgebrek te kort in op de resultaten van de metingen en de meningen van de ouders, de mentoren en de leerlingen.

Ik ga nog tweemaal de pilot/ het onderzoek presenteren dit jaar en dan zal ik rekening moeten houden met deze factor 'tijd'. Ik krijg de gelegenheid om in de twee onderbouwteams van onze havo- en vwo afdeling mijn kennis over (hoog)begaafdheid te delen met mijn collega's. Dat is een uitgelezen kans, want ik ben er namelijk van overtuigd dat er op het gebied van de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen nog een belangrijke taak ligt voor mij als (hoog)begaafdheidsspecialist.

Om deze kans goed te benutten en mijn collega's voldoende te voorzien van belangrijke informatie ga ik SMART-doelen opstellen bij de voorbereiding van deze twee presentaties. Wat wil ik met deze kennisoverdracht bereiken? Wat ga ik doen (specifiek)? Waaraan kan ik merken of het resultaat bereikt is (meetbaar)? Is het doel acceptabel voor mij en mijn omgeving (acceptabel)? Is het doel niet te hoog en niet te laag (realistisch)? Ik weet duidelijk wanneer ik begin en wanneer mijn doel bereikt moet zijn (tijdgebonden). Ik ga deze SMART-doelen ook gebruiken voor de uitvoering van de peergroep GOLD² die ik volgend schooljaar mag vervolgen zodat ik als change agent ook daadwerkelijk een pilot om kan zetten in een beleidsverbetering met als hoofddoel het beter ondersteunen van 'onze' (hoog)begaafde leerlingen. Ik wil dit in de vorm van een mini-onderzoek gaan opzetten.

Afsluitend kan ik concluderen dat het gehele onderzoeksproces een zeer leerzaam proces is geweest waarbij de feedback van mijn collega's, mijn studiebegeleider en mijn Critical Friends onmisbaar waren om tot dit resultaat te komen. Mijn Critical Friends gaven in hun feedback aan dat ik af en toe de kritisch reflecterende onderbouwing sterker mocht neerzetten in het verslag. Hier heb ik vervolgens hard aan gewerkt waardoor ik deze kritische houding nog meer heb versterkt. Ik ben heel dankbaar voor de feedback van mijn Critical Friend waarin zij mijn sterke focus en mijn gedrevenheid beschrijft. Daardoor ben ik inderdaad tot het uiteindelijke resultaat gekomen. Dat resultaat is zichtbaar in de feedback van mijn teamleider en de directeur van de school die mij de kans geven om samen met hen het (hoog)begaafdenbeleid vorm te gaan geven op 2 College Durendael.

Literatuurlijst

- Beumer-Peeters, C., & Furman, B. (2010). *Mission Possible: Kids' skills voor jongeren : van probleem naar oplossing in 11 heldere stappen*. Amsterdam: Nelissen.
- Bosch-Stijns, W. In Gerven, E. (Red.) (2011). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 146-165). Assen; van Gorcum BV.
- Bruin-de Boer, A. & Gerven, E. In Gerven, E. (Red.) (2011). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 188-210). Assen; van Gorcum BV.
- Buijsen-Duran, Y. (2015). *Talent-vaardig*. Methode voor het aanleren van vaardigheden bij (hoog)begaafde kinderen. Roosendaal: Praktijk Hoogbegaafdheid Roosendaal.
- Colins, J. (2015). *Survivalgids voor hoogbegaafde pubers: Tips voor de omgang met klasgenoten, leraren, ouders en jezelf*. Maassluis: Uitgeverij Pluspunt.
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies. Praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dekker, S., Lee, N.C., & Jolles, J. (2014). *Over het vóórkomen en voorkómen van neuromythen in het onderwijs*. Geraadpleegd op 16 januari 2016, <http://www.jellejolles.nl/voorkomen-en-voorkomen-van-neuromythen-het-onderwijs-2/>
- Ebbers, D. & Wientjes, H. (december 2007). *Wat nu?: De docent als gids van de onderzoekende leerling. Dilemma's en keuzes in het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen bij de uitvoering van verrijkingstaken*. Enschede: SLO.
- Eyre, D. (2007). Structured thinking: Improving provision for the gifted in ordinary schools. In: *Gifted and Talented International*, 4 (1), 31-38.
- Gerven, E. (2014). *Knapzak praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Almere: leuker.nu.
- Houkema, D. (2008). *Hoogbegaafdheid In-zicht*. Inzicht in hoogbegaafdheid vanuit een verklarend perspectief. Theoretische achtergronden ECHA-scriptie.
- Janson, D. Verrijkingsgroepen. In Gerven, E. (Red.) (2011). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 116-127). Assen; van Gorcum BV.
- Jolles, J. (2016). *Leer het brein kennen. Werken aan het doelgericht gedrag van leerlingen*. Geraadpleegd op 6 februari 2016, <http://files.jellejolles.nl/160119PdekkerBijdelesDEF-kopie-1.pdf>
- Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd: Als je kind (g)een Einstein is*. Tiel: Lannoo.
- Kuipers, J.. Assen; van Gorcum BV. In Gerven, E. (Red.) (2011) *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 168-170).
- Lange, R. de, Schuman, J., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.
- Maes, G. (2015). *Het belang van peercontacten voor hoogbegaafde kinderen*. Gifted Magazine.

Ministerie van van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). Beantwoording kamervragen over ruim baan voor toptalenten. Geraadpleegd op 21 januari 2016, <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0A0qFIZvn1AJ:https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2014/05/27/beantwoording-kamervragen-over-ruim-baan-voor-toptalent/beantwoording-kamervragen-over-ruim-baan-voor-toptalent.pdf+&cd=1&hl=nl&ct=clnk&gl=n>

Mönks, F. & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: uitgeverij Boom.

Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen: Verrijkingstrajecten met effect*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Sousa, D.A. (2003). *Underachieving gifted students*. (pp. 187-207) In: Sous, D.A. How the gifted brain learns. Thousand Oaks: Corwin Pressinc.

Stel, J. (2013). *Zelfregulatie, ontwikkeling en herstel: Verbetering en herstel van cognitie, emotie, motivatie en regulatie van gedrag*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Termeer, P. Verrijkingsonderwijs. In Gerven, E. (Red.) (2011). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 87-101) . Assen; van Gorcum BV.

Veen, K. van. *Omgaan met excellente leerlingen in reguliere klassen*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Leraren, Universiteit Leiden.

Veenman, M. (2012). *Metacognitie en hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 6 april 2016, <http://www.iclon.leidenuniv.nl/vwo-wo/pre/nieuws/metacognitie.html>

Veenman, M. (Gepubliceerd op 24 september 2013). *Metacognitie bepaalt leerresultaat*. Geraadpleegd op 24 maart 2016, <http://www.didactiefonline.nl/blog-blonz/11701-metacognitie-bepaalt-leerresultaat>

Webb, J.T., Webb, N.E., Amend, E.R., Goerss, J. (2005). *Misdiagnose van hoogbegaafden*. Handreikingen voor passende hulp (pp. 1-64) (Nederlandse vertaling 2012). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Bijlagen

Bijlage 1 Verwerkingsopdracht module LBGF 5: Peergroeponderwijs (hoog)begaafdheid

Bijlage 1

Verwerkingsopdracht module LBGF 5: Peergroeponderwijs (hoog)begaafdheid.

Veel (hoog)begaafde leerlingen redden het in het reguliere onderwijs. Een aantal (hoog)begaafde leerlingen hebben echter extra uitdaging, of ondersteuning nodig. Voor sommige leerlingen zijn aparte klassen de beste oplossing. Op veel scholen voor voortgezet onderwijs is de afgelopen jaren ervaring opgedaan met individueel onderwijs, faseonderwijs, persoonlijke leergangen binnen klassen of aparte klassen voor hoogbegaafde leerlingen (Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 23 januari 2014 overleg met Staatssecretaris Dekker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). De ontwikkelingen op macroniveau hebben mij doen inzien dat de zorg rondom (hoog)begaafde leerlingen bij ons op school nog niet helder in kaart gebracht is. Staatssecretaris Dekker hecht veel waarde aan het stimuleren van toptalenten in het onderwijs. In zijn brief aan de Tweede Kamer van 23 april 2014 schrijft hij dat hij binnen passend onderwijs ook voorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen mogelijk wil maken. Naar aanleiding van deze ontwikkelingen ben ik het zorgplan van onze school goed gaan bestuderen en heb ik vervolgens samen met de coördinator academische vaardigheden en de schoolleider geconcludeerd dat er nog te weinig voorzieningen voor (hoog)begaafde leerlingen zijn op 2 College Durendael.

Hoe kunnen wij als VO-school peergroep onderwijs aanbieden aan (hoog)begaafde leerlingen die problemen ondervinden bij hun cognitieve en/of sociaal-emotionele ontwikkeling? Wat is de invulling van deze peergroeplessen? Wat wordt er verwacht van een peergroepbegeleider? Met onder andere deze vragen startte ik de 5e module over hoogbegaafdheid.

Peergroeponderwijs (hoog)begaafdheid

Onder peergroeponderwijs voor (hoog)begaafden verstaan we het werken/ leren in een groep met ontwikkelingsgelijken met als doel: meer herkenning en erkenning ervaren, werken in een veilige leeromgeving, talentontwikkeling, mogelijkheid tot verrijken, sociaal-emotionele ondersteuning ervaren, ‘out of the box’ (leren) denken, meer zelfkennis verwerven, zelfacceptatie en executieve vaardigheden ontwikkelen (Weterings, 2015)

Twee belangrijke aandachtspunten bij het opzetten van peergroeplessen zijn de houding van de peergroepbegeleider en de terugkoppeling van de gegevens naar de omgeving van de deelnemende leerling. Als peergroepbegeleider moet je een duidelijk, realistisch doel stellen dat er vooral uit ziet als iets dat de moeite waard en bovendien werkelijk haalbaar is, stellen Cauffman en van Dijk (2010). Het is zoveel prettiger om te werken met jongeren die ‘hun’ problemen ook als zodanig ervaren. Dan zullen ze ook hun eigen oplossingen willen onderzoeken én vinden (Cauffman en van Dijk, 2010). Dit vraagt van de begeleider dat hij een uitgebreide kennis bezit over (hoog)begaafdheid en dat hij bovendien een reflectief-onderzoekende houding heeft. Elke (hoog)begaafde leerling heeft zijn eigen specifieke onderwijsbehoeften die de begeleider samen met de leerling en zijn ouders zal moeten onderzoeken.

Tijdens het leerproces, dat zich binnen en buiten de klas afspeelt, is het belangrijk dat er wordt gedocumenteerd wat de ontwikkeling van de leerling is, hoe deze ontwikkeling verloopt en wat daarop van invloed is.

Mijn praktijk

Uit het overleg van de Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op 23 januari 2014 met Staatssecretaris Dekker kwam naar voren dat de scholen die aan (hoog)begaafden onderwijs geven, meer kennis zouden moeten nemen van elkaars expertise en daar gebruik van moeten maken. Daar ben ik het volkomen mee eens. Daarom heb ik eerst een kort vergelijkend onderzoek gedaan. Ik ben op bezoek geweest bij de oprichtster van “het Talentum” op het Beatrix College en bij die van het Traject Op Maat (TOM) op het Theresialyceum. Ik wilde erachter komen wat ze daar precies doen aan (hoog)begaafden onderwijs en vooral wat daar goed werkt. Dit heeft mij een heleboel nieuwe informatie en inzichten opgeleverd waar ik mee aan de slag kan gaan om de zorg aan (hoog)begaafde leerlingen op onze school te verbeteren.

Het “Talentum” van het Beatrix College biedt de (hoog)begaafde leerlingen van de onderbouw de kans om andere (hoog)begaafde leerlingen te ontmoeten. Via kringgesprekken worden leerlingen gestimuleerd om te luisteren, te praten en op elkaar te reageren. Er kunnen extra modules gevolgd worden tijdens lessen die de (hoog)begaafde leerlingen en hun docenten als ‘niet nodig’ ervaren. Er worden onderwerpen behandeld zoals onder andere filosofie, coöperatief samenwerken of ‘leren leren’.

Het TOM-traject (Traject Op Maat) van het Theresialyceum biedt een programma aan dat erop gericht is een extra, stimulerend aanbod te doen buiten de regulier vakken om, zonder deze leerlingen in een exclusieve groep te plaatsen. De deelnemende leerlingen krijgen vrijstelling van bepaalde lessen om een eigen programma te volgen. Ze kunnen modules kiezen waarvan zij de onderwerpen interessant vinden. Bijvoorbeeld modules zoals leren programmeren, mythevergelijking of Noors. Buiten deze keuzemodules volgen de leerlingen ‘Denklessen’. Tijdens deze lessen wordt er gepraat over ‘leren leren’, denkstructuren, creatief denken, keuzes maken, ontwikkelen van zelfbeeld en leiderschap. Tijdens dit proces worden alle leerlingen persoonlijk ondersteund en gecoacht door een TOM-coach die hen gedurende hun hele schoolloopbaan begeleidt. Het volgen van het reguliere programma in de eigen klas met daarbuiten extra keuzemodules en ondersteuning in het ‘leren leren’ spreekt mij erg aan.

Door middel van de opgedane kennis uit de modules over (hoog)begaafdheid, het bijwonen van meerdere congressen (zie literatuurlijst) én bovengenoemd kort vergelijkend onderzoek ga ik in het kader van mijn PGO voor 2 College Durendael een pilotprogramma bedenken, uitvoeren en evalueren. Ik wil een globale niet-academische leerlijn opzetten. Ik noem het “het GOLD²-traject”, waarbij GOLD² staat voor GrensOverschrijdend Leren Denken én Doen. De doelstelling van dit traject is om lessen aan te bieden die gericht zijn op het inzichtelijk maken van ieders persoonlijke kwaliteiten en leervaardigheden. Er zal bovendien gericht gewerkt worden aan de verbetering van ieders ‘zwakkere’ leervaardigheden. Tijdens dit proces zal ik de leerlingen stimuleren zelf aan te geven wat zij als sterke kanten beschouwen, wat hun voorkeuren en individuele behoeften zijn en welke ondersteuning zij denken nodig te hebben.

Tijdens dit traject ga ik denklessen geven zoals bij het TOM-traject. Ik ga bovendien tijdens deze lessen aandacht besteden aan ‘breinkennis’. Sanne Dekker en Jelle Jolles (2013) ontwikkelden namelijk de interventie “Leer het brein kennen”. Hoewel de interventie geen meetbaar effect had op cognitie, bleek de interventie succesvol in het geven van inzicht en handvatten om leergedrag te optimaliseren, een van mijn doelen. Daarom lijkt het mij goed om dit soort interventies in het peergroepprogramma te implementeren.

Conclusie

Deze module heeft er bij mij voor gezorgd dat ik alle theorie uit de eerste 4 modules nog beter kan toepassen. Bovendien heb ik heel kritisch naar ons zorgbeleid gekeken en ben ik tot de conclusie gekomen dat er in ons zorgbeleid nog niets staat over passend onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Ik ben op metaniveau gaan nadenken over onderwijs aan (hoog)begaafden. Ik ben op zoek gegaan naar bronnen binnen het ministerie van onderwijs. Wat wordt er nu als VO-school van ons verwacht als het gaat om (hoog)begaafdenbeleid?

(Hoog)begaafde leerlingen hebben het meeste baat bij een combinatie van peergroeponderwijs en differentiatie in hun 'gewone' klas. Het is dus noodzakelijk voor onze school om het docententeam te leren om goed te kunnen differentiëren in de klas, zowel naar boven als naar beneden toe. Differentiatie naar boven toe is niet alleen bedoeld voor (hoog)begaafde leerlingen, maar ook voor de meer intelligente en snelle leerlingen in de klas. Dankzij dit differentiëren kunnen al heel wat problemen van (hoog)begaafde leerlingen gewoon in de klas worden opgevangen. Het is vooral voor de zorgen die deze leerlingen stellen op sociaal-emotioneel vlak, voor het aanleren van een goede werkhouding en het ontwikkelen van studievastigheden dat ze terecht kunnen in een peergroep voor (hoog)begaafden. Dit vind ik een heel belangrijk gegeven waar wij als school rekening mee zullen moeten houden bij het opstellen van ons (hoog)begaafdenbeleid. Omdat ik hier in de toekomst een belangrijke rol in krijg zal ik zoals mijn teamleider ook aangeeft in zijn feedback bewust moeten blijven reflecteren, verschillende perspectieven moeten blijven bezien. Dit vraagt van mij een groei in de ontwikkeling van mijn persoonlijk leiderschap. Hiervoor ga ik de modules BBOP 3, beleid en organisatie en BBOP 4, veranderingsprocessen begeleiden, volgen. Door de positieve feedback van mijn collega's krijg ik steeds meer vertrouwen in mijn eigen competenties en zal ik de ruimte moeten gaan nemen om te handelen om mijn expertise verder de organisatie in te brengen.

Literatuurlijst

- Drent, S. & Gerven, E. van (2012) 'Hoofdstuk 2 Het herkennen van kenmerken van begaafdheid en Hoofdstuk 3 Van educatieve behoefte naar een handelingsplan'. In: Drent, S. & Gerven, E. van. (2012) "Passend onderwijs voor begaafde leerlingen." (pp. 26-51) Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Eyre, D. (2007). Structured thinking: Improving provision for the gifted in ordinary schools. In: *Gifted and Talented International*, 4 (1), 31-38.
- Janson, D. (2011). Verrijkingsgroepen. In: Gerven, E. (Red.) *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: van Gorcum BV, (pp. 116-127).
- Shuman, H. (2009). Inclusief onderwijs (6). In Schuman, H. *Inclusief onderwijs. Dilemma's en uitdagingen*. (pp. 97-109). Antwerpen: Garant.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Stevens, L. (1997). 'Overdenken en doen.' *Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 23 januari 2014 overleg met Staatssecretaris Dekker van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 15 januari 2016.

Feedback op de verwerkingsopdracht van de teamleider van de onderbouw TTO havo-vwo

Monique richt zich vanuit haar studie op de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen. Dit doet zij in mijn ogen zeer planmatig en goed onderbouwd, de begeleiding is niet ad-hoc of ongefundeerd. Hier zit m.i. tevens de groei die Monique doormaakt. Waar zij voorheen veelal intervenueerde op basis van haar gevoel, is zij nu veel meer in staat om contextueel en situationeel onderbouwde keuzes te maken over wat nodig is om een leerling in staat te stellen om zich zelfredzaam te laten worden. Dat deed en doet zij vanuit een positieve invalshoek, niet kijken naar de onmogelijkheden, maar naar de mogelijkheden die een leerling heeft en die leerling daarvoor ook zelf verantwoordelijkheid laten nemen. Daarbij staat zij open voor feedback en is tevens in staat om collega's te enthousiasmeren en te laten profiteren van de expertise die zij aan het opdoen is. Het feit dat zij veel leest en daardoor veel kennis opdoet over dit onderwerp en actief op zoek gaat naar en in gesprek gaat met experts is hierbij een belangrijke factor.

Aandachtspunt blijft voor Monique om bewust te reflecteren, verschillende perspectieven te bezien en dan een keuze te maken. Monique is een doener, nu leert zij te denken en ontwikkelen, competenties overigens die zij snel en goed oppakt. Voor de verdere ontwikkeling van Monique en van de organisatie zou het wenselijk zijn wanneer zij zich ook echt gaat opwerken als expert. Dit vraagt van haar enerzijds vertrouwen in haar eigen competenties en kennis, anderzijds ook dat zij de ruimte vraagt en neemt om te handelen en haar expertise verder de organisatie in te brengen. Noem het (persoonlijk) leiderschap.

Feedback op de verwerkingsopdracht van Sandra Rijnen (teamleider onderbouw havo-vwo)

Ik merk dat je met veel enthousiasme aan de slag bent gegaan met het pilot programma voor de hoogbegaafde leerlingen op Durendael. Daar steek je dan je teleurstelling over bijvoorbeeld de slechte registratie in Magister niet onder stoelen of banken. Het is goed dat je je onvrede hierover uitspreekt. Ik vind het mooi om te zien hoe je de teamleiders mobiliseert om ook aandacht te hebben voor hoogbegaafde leerlingen. De kennis die je hebt opgedaan over deze specifieke leerlingen deel je op een heldere manier, waardoor ik ook enthousiast raak. Dat vind ik een grote kwaliteit. Ik vind het sterk dat je collegiale consultatie hebt toegepast, maar wel een eigen vorm hebt gekozen. Je hebt in mijn optiek de literatuur gecombineerd met je eigen beelden en meningen op dit type leerling.

Het programma GOLD² vind ik creatief gevonden en heeft in mijn beleving zeker een meerwaarde voor de (hoog)begaafde leerlingen op Durendael. Het uitgaan van positiviteit vind ik zeer goed. Het zal leerlingen het gevoel gaan geven dat zij iets kunnen, dat geeft vertrouwen. Ook het benoemen van de zwakkere leervaardigheden maakt dat zij zichzelf nog beter leren kennen. Dat vind ik de absolute meerwaarde van het programma.

Het leren differentiëren door collega's is een mooie uitdaging voor docenten op Durendael, maar ook voor jou als expert op het gebied van hoogbegaafdheid. Hoe krijg je collega's bewust van de meerwaarde hiervan? Maar ook hoe maak je ze in staat om te differentiëren tijdens hun lessen?

Feedback op de verwerkingsopdracht van Katrien Willemen (coördinator academische vaardigheden)

Monique, de laatste weken hebben we regelmatig contact gehad over een pilot voor peergroep-onderwijs aan de (hoog)begaafde leerling. Hierbij hebben we gebrainstormd over de mogelijkheden binnen ons Durendael.

Wat hebben we nodig om deze groep leerlingen te begeleiden? en ook niet te vergeten.. Welke leerlingen komen hiervoor in aanmerking?

Uit deze brainstormsessies kwam voor ons beiden steeds duidelijker naar voren dat we hierin echt nog moeten ontwikkelen, niet alleen qua beleid, maar ook qua praktijkopdrachten en praktijkervaring.

Deze laatste twee ben jij aan het ontwikkelen en in een pilotvorm aan het opzetten. Op dit moment is er een kleine groep betrokkenen (directie – coördinator – ontwikkelaar/uitvoerder), en dat lijkt me voor nu ook voldoende. Pas op het moment dat er beleidsmatig stappen worden gezet, kan de pilot verder ontwikkeld en uitgewerkt worden.

Jij bent in de pilot de kartrekker en pakt de kans die er op dit moment is. Je staat je ideeën met de theorie en blijft voortdurend in contact met de betrokkenen, dat is goed.

Je theoretische onderbouwing krijgt steeds meer vorm in de praktijk, en ik geloof dat het ook voor jezelf duidelijker wordt hoe je de theoretische basis kunt omvormen tot een beginsel voor peergroep onderwijs en de eerste aanzet tot beleid voor de begaafde leerling.

Bijlage 2 Brieven die zijn verstuurd naar de betrokken respondenten

Oisterwijk, 11 december 2015

Betreft: Pilot peergroep hoogbegaafdheid

Beste ouders van XXXXX,

Ik ben Monique Waajen, docente Frans en zorgbegeleider op 2College Durendael. Op dit moment ben ik bezig met mijn praktijkgerichte onderzoek voor mijn masteropleiding (Special Educational Needs) met als specialisatie hoogbegaafdheid.

Ik wil heel graag de zorg aan (hoog)begaafde leerlingen op 2CollegeDurendael verbeteren.

Wat houdt mijn onderzoek in?

Ik wil extra ondersteuning bieden aan ‘onze’ hoogbegaafde leerlingen door met een eerste groepje leerlingen uit de onderbouw waarvan wij denken dat ze in deze categorie vallen te starten met een speciaal georganiseerde groepssamenwerking (een zogenaamde ‘peergroep pilot’). Uit eerder onderzoek is gebleken dat werken met ontwikkelingsgelijken belangrijk is voor hoogbegaafden. Ze kunnen zich dan beter spiegelen, zowel cognitief als sociaal-emotioneel.

Ik wil met deze peergroep van 4 tot 8 leerlingen, gedurende 2 maanden 2 lessen in de week, doelgericht gaan werken aan het inzichtelijk maken van hun eigen talenten en vaardigheden. Vervolgens wil ik met de leerlingen aan het werk gaan om hun metacognitieve vaardigheden verder te ontwikkelen. Dit zijn de vaardigheden om het eigen denken en handelen te sturen en te controleren. Het gaat dan om het analyseren wat een taak precies inhoudt, het activeren van voorkennis, het stellen van doelen, het maken van plannen, het controleren of deze plannen haalbaar zijn en het evalueren wat ze precies doen en wat daarin goed gaat of nog beter kan. Je zou metacognitie kunnen zien als de bedrijfsleider van ons denken; intelligentie is dan de werknemer die de cognitieve, denk- handelingen uitvoert. Tussen deze twee moet een goede communicatie zijn zodat er een goede leerprestatie neergezet kan worden. De metacognitieve vaardigheden verdienen vaak extra aandacht bij hoogbegaafde leerlingen omdat ze hier meestal niet eerder op aan zijn gesproken. Door hun hoge intelligentie kunnen hoogbegaafde leerlingen vaak al goede prestaties neerzetten. Terwijl bekend is uit onderzoek dat metacognitieve vaardigheden uiteindelijk in hoge mate het leerresultaat (40%) bepalen. Deze metacognitieve vaardigheden liggen niet bij de geboorte al vast en kunnen dus getraind worden. Het is bekend dat leerlingen de meeste metacognitieve vaardigheden ontwikkelen vanaf hun 8^e jaar tot in de volwassenheid, maar vooral in de periode van de middelbare school.

Met deze ‘peergroep pilot’ hoop ik de betrokkenheid bij het ‘eigen leren’ flink te vergroten waardoor ook de motivatie om zich in te zetten voor lestaken kan stijgen en het zelfbeeld versterkt kan worden.

Ik wil uw zoon vragen om deel te nemen aan deze peergroep lessen. Dit houdt in dat hij gedurende 8 weken 2 lessen in de week hieraan mee gaat doen. De lessen uit zijn reguliere rooster volgt hij op dat moment dus niet. In overleg met de directie is afgesproken dat hij hier officieel vrijstelling voor krijgt indien u uw toestemming geeft. De peergroep is namelijk niet bedoeld als extra werk maar juist als ondersteuning van het bestaande werk. De lessen starten in week 2 van 2016 en eindigen in week 10.

Waarom kies ik voor uw zoon/dochter?

Ik heb de mentoren, de leerling coördinatoren en de teamleiders benaderd en samen met hen de leerling gegevens van de (basis)school geanalyseerd. Op basis van deze gegevens is besloten dat XXX in aanmerking komt om deel te nemen aan deze pilot. Denkt u ook dat uw zoon deze lessen van mij goed kan gebruiken bij het verder ontwikkelen van zijn talenten dan zal ik volgende week uw zoon persoonlijk uitnodigen voor deelname aan mijn pilot peergroep lessen.

Mocht u meer informatie willen hebben over mijn onderzoek dan kunt u mij natuurlijk mailen of gewoon bellen.

Ik zou het prettig vinden wanneer u zo spoedig mogelijk na het lezen van deze mail uw reactie aan mij terugmailt (uiterlijk dinsdag 15 december as.).

Met vriendelijke groeten,

Monique Waajen

Zorgbegeleider / faalangstreductie trainer / docente Frans

2College Durendael

tel: 06-106566658

email: waajen.m@2college.nl

2College Durendael | Van Kemenadelaan 5 | 5061 EE Oisterwijk

P Please consider the environment before printing this email

Oisterwijk, 3 januari 2016

Betreft: Pilot peergroep (hoog)begaafdheid

Beste ouders,

Woensdag 13 januari start de pilot peergroep voor (hoog)begaafde leerlingen. Zes leerlingen gaan hieraan deelnemen.

Het programma ziet er als volgt uit:

Datum	Wat ga ik doen?	Wie zijn hierbij betrokken?
Week 01(4 jan.)	Voormeting ouders/ mentoren middels vragenlijst en gesprek	onderzoeker, ouders, mentoren
Week 02 (11 jan.)	Voormeting leerlingen d.m.v. vragenlijst en interview Les 1: woensdag 13 januari lesuur 1 en 2	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 03 (18 jan.)	Les 2: woensdag 20 januari lesuur 3 en 4	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 04 (25 jan.)	Les 3: woensdag 27 januari lesuur 1 en 2	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 05 (01 febr.)	Les 4: woensdag 3 februari lesuur 3 en 4	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 06 (08 febr.)	Carnavalsvakantie	
Week 07 (15 febr.)	Les 5: woensdag 17 februari lesuur 1 en 2	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 08 (22 febr.)	Monique Waajen niet aanwezig vanwege CLIL course in Engeland Carlisle	
Week 09 (29 febr.)	Les 6: woensdag 2 maart lesuur 3 en 4	onderzoeker, onderzoeksgroep

Week 10 (07 mrt.)	Les 7: woensdag 9 maart lesuur 1 en 2 Les 8: vrijdag 11 maart lesuur 3 en 4 Eindmeting/ Evaluatie leerlingen	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 11 (14 mrt.)	Eindmeting/ Evaluatie ouders/ mentoren	ouders, mentoren

Zoals u kunt lezen vraag ik u twee maal om met mij te komen praten en een vragenlijst in te vullen. Eenmaal voor 13 januari, ter voorbereiding en eenmaal rond 14 maart ter evaluatie/ nabespreking. Dit kan op school plaatsvinden, maar indien het voor u gemakkelijker is kan ik ook bij u thuis langskomen. Ik zal morgen telefonisch contact met u opnemen om een afspraak te plannen.

Met vriendelijke groeten,

Monique Waajen

Zorgbegeleider / faalangstreductie trainer / docente Frans

2College Durendael

tel: 06-10656658

email: waajen.m@2college.nl

2College Durendael | Van Kemenadelaan 5 | 5061 EE Oisterwijk

P Please consider the environment before printing this email

Hilvarenbeek, 3 januari 2016

Betreft: Pilot peergroep (hoog)begaafdheid

Beste mentoren,

Woensdag 13 januari start de pilot peergroep voor (hoog)begaafde leerlingen. Zes leerlingen gaan hieraan deelnemen.

Het programma ziet er als volgt uit:

Datum	Wat ga ik doen?	Wie zijn hierbij betrokken?
Week 01(4 jan.)	Voormeting ouders/ mentoren middels vragenlijst en gesprek	onderzoeker, ouders, mentoren
Week 02 (11 jan.)	Voormeting leerlingen d.m.v. vragenlijst en interview Les 1: woensdag 13 januari lesuur 1 en 2	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 03 (18 jan.)	Les 2: woensdag 20 januari lesuur 3 en 4	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 04 (25 jan.)	Les 3: woensdag 27 januari lesuur 1 en 2	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 05 (01 febr.)	Les 4: woensdag 3 februari lesuur 3 en 4	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 06 (08 febr.)	Carnavalsvakantie	
Week 07 (15 febr.)	Les 5: woensdag 17 februari lesuur 1 en 2	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 08 (22 febr.)	Monique Waajen niet aanwezig vanwege CLIL course in Engeland Carlisle	
Week 09 (29 febr.)	Les 6: woensdag 2 maart lesuur 3 en 4	onderzoeker, onderzoeksgroep
Week 10 (07 mrt.)	Les 7: woensdag 9 maart lesuur 1 en 2 Les 8: vrijdag 11 maart lesuur 3 en 4	onderzoeker, onderzoeksgroep

	Eindmeting/ Evaluatie leerlingen	
Week 11 (14 mrt.)	Eindmeting/ Evaluatie ouders/ mentoren	ouders, mentoren

Zoals jullie kunnen lezen vraag ik ook jullie twee maal om met mij te komen praten en een vragenlijst in te vullen. Eenmaal voor 13 januari, ter voorbereiding en eenmaal rond 14 maart ter evaluatie/ nabespreking. Dit hoeft niet zoveel tijd in beslag te nemen en is buitengewoon waardevol voor mij en het onderzoek.

Deze week kan ik gesprekken inplannen op dinsdag het 3^e uur en na 15u. Op donderdag tussen 13u30 en 17u30 en vrijdag tussen 10u en 12u. Volgende week maandag kan ik tussen 14u30 en 17u30. Ik vraag jullie om z.s.m een voorstel te doen.

Met vriendelijke groeten,

Monique Waajen

Zorgbegeleider / faalangstreductie trainer / docente Frans

2College Durendael

tel: 06-10656658

email: waajen.m@2college.nl

2College Durendael | Van Kemenadelaan 5 | 5061 EE Oisterwijk

P Please consider the environment before printing this email

Bijlage 3 Vragenlijst Dawson en Guare voor leerlingen

Formulier 2.5

Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Item	Score
1. Ik gedraag me impulsief.	_____
2. Ik krijg problemen omdat ik te veel praat tijdens de les.	_____
3. Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.	_____
Totaalscore:	_____
4. Ik zeg 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens.	_____
5. Ik vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.	_____
6. Ik raak mijn spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.	_____
Totaalscore:	_____
7. Ik erger me als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken.	_____
8. Ik heb een kort lontje; raak snel gefrustreerd.	_____
9. Ik ben snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland.	_____
Totaalscore:	_____
10. Ik heb moeite met concentreren; ben snel afgeleid.	_____
11. Ik heb al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.	_____
12. Ik heb problemen om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn.	_____
Totaalscore:	_____
13. Ik stel huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit.	_____
14. Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	_____
15. Ik moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen.	_____
Totaalscore:	_____
16. Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).	_____
17. Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heb.	_____
18. Ik raak snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	_____
Totaalscore:	_____
19. Mijn tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.	_____
20. Mijn werktafels thuis en op school zijn rommelig.	_____
21. Ik heb moeite om mijn slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.	_____
Totaalscore:	_____

22. Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt
(bijvoorbeeld het maken van huiswerk). _____
23. Ik krijg mijn huiswerk vaak 's avonds niet af en haast me dan om het vlak
voor de les af te maken. _____
24. Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn
(bijvoorbeeld school of afspraken). _____
- Totaalscore:** _____

25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite
om een tweede te bedenken. _____
26. Ik vind het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan. _____
27. Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen
onderwerp te bedenken voor een werkstuk). _____
- Totaalscore:** _____

Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Ik weet niet hoe ik het effectiefst kan studeren. _____
29. Ik controleer mijn huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf. _____
30. Ik evalueer mijn huiswerk niet en verander mijn aanpak niet om de kans
op succes te vergroten. _____
- Totaalscore:** _____

31. Het lukt me maar niet om geld te sparen om iets te kopen wat ik graag wil hebben. _____
32. Ik zie niet in waarom ik goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren. _____
33. Als ik moet studeren en er iets leuks te doen is, vind ik het moeilijk
om mezelf te dwingen om te gaan studeren. _____
- Totaalscore:** _____

Items	Executieve functie
1-3	Reactie-inhibitie
4-6	Werkgeheugen
7-9	Zelfregulatie van affect
10-12	Volgehouden aandacht
13-15	Taakinitiatie
16-18	Planning/prioritisering
19-21	Organisatie
22-24	Timemanagement
25-27	Flexibiliteit
28-30	Metacognitie
31-33	Doelgericht doorzettingsvermogen

Jouw sterke executieve functies

Jouw zwakke executieve functies

Bijlage 4 Vragenlijst Dawson en Guare voor ouders

Formulier 2.4

Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Item	Score
1. Gedraagt zich impulsief	_____
2. Krijgt problemen omdat hij/zij te veel praat tijdens de les	_____
3. Zegt dingen zonder eerst na te denken	_____
Totaalscore:	_____
4. Zegt 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens	_____
5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen	_____
6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort	_____
Totaalscore:	_____
7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken	_____
8. Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd	_____
9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland	_____
Totaalscore:	_____
10. Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid	_____
11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn	_____
12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn	_____
Totaalscore:	_____
13. Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit	_____
14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen	_____
15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen	_____
Totaalscore:	_____
16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort)	_____
17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft	_____
18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten	_____
Totaalscore:	_____
19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje	_____
20. Werktafels thuis en op school zijn rommelig	_____
21. Heeft moeite om slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden	_____
Totaalscore:	_____

22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken) _____
23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken _____
24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken) _____
- Totaalscore:** _____
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken _____
26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan _____
27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk) _____
- Totaalscore:** _____

Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Weet niet hoe hij/zij het effectiefst kan studeren _____
29. Controleert huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf _____
30. Evalueert huiswerk niet en verandert aanpak niet om de kans op succes te vergroten _____
- Totaalscore:** _____
31. Vindt het erg moeilijk om geld te sparen om iets te kopen wat hij/zij graag wil hebben; problemen met uitstellen van beloning _____
32. Ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren _____
33. Als hij/zij moet studeren en er iets leuks te doen is, vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren _____
- Totaalscore:** _____

Items	Executieve functie
1-3	Reactie-inhibitie
4-6	Werkgeheugen
7-9	Zelfregulatie van affect
10-12	Volgehouden aandacht
13-15	Taakinitiatie
16-18	Planning/prioritisering
19-21	Organisatie
22-24	Timemanagement
25-27	Flexibiliteit
28-30	Metacognitie
31-33	Doelgericht doorzettingsvermogen

Sterke executieve functies van het kind

Zwakke executieve functies van het kind

Bijlage 5 Vragenlijst Dawson en Guare voor leraren

Formulier 2.4

Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Item	Score
1. Gedraagt zich impulsief	_____
2. Krijgt problemen omdat hij/zij te veel praat tijdens de les	_____
3. Zegt dingen zonder eerst na te denken	_____
Totaalscore:	_____
4. Zegt 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens	_____
5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen	_____
6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort	_____
Totaalscore:	_____
7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken	_____
8. Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd	_____
9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland	_____
Totaalscore:	_____
10. Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid	_____
11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn	_____
12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn	_____
Totaalscore:	_____
13. Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit	_____
14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen	_____
15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen	_____
Totaalscore:	_____
16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort)	_____
17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft	_____
18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten	_____
Totaalscore:	_____
19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje	_____
20. Werktafels thuis en op school zijn rommelig	_____
21. Heeft moeite om slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden	_____
Totaalscore:	_____

22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken) _____
23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken _____
24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken) _____
- Totaalscore:** _____
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken _____
26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan _____
27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk) _____
- Totaalscore:** _____

Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Weet niet hoe hij/zij het effectiefst kan studeren _____
29. Controleert huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf _____
30. Evalueert huiswerk niet en verandert aanpak niet om de kans op succes te vergroten _____
- Totaalscore:** _____
31. Vindt het erg moeilijk om geld te sparen om iets te kopen wat hij/zij graag wil hebben; problemen met uitstellen van beloning _____
32. Ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren _____
33. Als hij/zij moet studeren en er iets leuks te doen is, vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren _____
- Totaalscore:** _____

Items	Executieve functie
1-3	Reactie-inhibitie
4-6	Werkgeheugen
7-9	Zelfregulatie van affect
10-12	Volgehouden aandacht
13-15	Taakinitiatie
16-18	Planning/prioritisering
19-21	Organisatie
22-24	Timemanagement
25-27	Flexibiliteit
28-30	Metacognitie
31-33	Doelgericht doorzettingsvermogen

Sterke executieve functies van het kind

Zwakke executieve functies van het kind

**Bijlage 6 Semigestructureerd interview voor executieve functies van Dawson en Guare
voor leerlingen**

Formulier 2.3

Semigestructureerd interview voor executieve functies – versie voor de leerling

Ik ga je een aantal vragen stellen over situaties die te maken hebben met je prestaties als leerling. Het gaat hier om situaties waarvoor je moet kunnen plannen en organiseren om succes te boeken. Sommige hebben te maken met school, andere hebben te maken met buitenschoolse activiteiten, baantjes die je hebt gehad en vrijetijdsbesteding.

Huiswerk. Ik ga je een aantal vragen stellen over huiswerk en het soort problemen dat kinderen daar soms mee hebben. Geef het alsjeblieft aan als je vindt dat je hier ook problemen mee hebt. Soms zal ik je vragen om voorbeelden van het probleem te geven.

Item	Aantekeningen
Met huiswerk beginnen (TI) Waardoor vind je dat moeilijk? Op welk tijdstip kun je het beste je huiswerk maken? Vind je sommige vakken moeilijker dan andere?	
Lang genoeg doorgaan tot het af is (VA) Vind je dit bij bepaalde opdrachten moeilijker dan bij andere? Zeg je wel eens iets tegen jezelf waardoor je het volhoudt? Of zeg je wel eens iets tegen jezelf waardoor je ophoudt? Maakt het uit hoe lang de opdracht is of je hem af kunt maken?	
Opdrachten onthouden (WG) Vind je het moeilijk om opdrachten te noteren, de benodigde materialen mee naar huis te nemen of opdrachten in te leveren? Verlies je wel eens dingen die nodig zijn om de opdracht uit te kunnen voeren?	
Afgeleid worden tijdens het maken van huiswerk (VA) Waardoor word je afgeleid? Zijn er plekken waar je ongestoord kunt werken? Wat doe je als je gestoord wordt?	
Andere dingen die je liever doet (VA) Zijn er dingen waarvan je je maar moeilijk kunt losmaken om je huiswerk te maken? Vind je het vervelend om huiswerk of te veel huiswerk te maken? Zijn er andere dingen in je leven die je belangrijker vindt dan huiswerk?	

LANGETERMIJNPROJECTEN. Laten we het eens hebben over langetermijnprojecten. Welke van de volgende vind je moeilijk?

Item	Aantekeningen
Een onderwerp kiezen (P)	
De opdrachten in deelopdrachten opdelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Je aan de tijdsplanning houden (TM)	
Schatten hoe lang het duurt voor het af is (TM)	
Aanwijzingen opvolgen (vergeet je bijvoorbeeld delen van de opdracht te doen, waardoor je cijfer lager is?) (WG, M)	
Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat je de regels hebt gevolgd (M)	
Project voor de deadline afmaken (DD)	

STUDEREN VOOR TOETSEN. Hieronder staan problemen die leerlingen soms hebben als ze voor toetsen studeren. Welke zijn voor jou een probleem?

Item	Aantekeningen
Zorgen dat je gaat zitten om te studeren (TI)	
Weten wat je moet bestuderen (M)	
Weten hoe je moet studeren (M)	
Studeren uitstellen/helemaal niet gaan studeren (TM)	
Te vaak of te lang pauzeren (VA)	

STUDEREN VOOR TOETSEN. (vervolg)

Item	Aantekeningen
Opgeven voordat je voldoende gestudeerd hebt (DD)	
De stof uit je hoofd leren (WG)	
De stof begrijpen (M)	

HUISHOUDELIJKE TAKEN. Welke huishoudelijke klusjes moet je regelmatig of onregelmatig doen?

Taak	Regelmatig (wanneer doe je het?)	Onregelmatig
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Waar heb je precies moeite mee bij het voltooien van huishoudelijke klusjes?

Item	Aantekeningen
Eraan denken om ze te doen (WG)	
Ze doen op het moment waarop je ze moet doen (TI)	
Geen zin meer hebben voordat je klaar bent (VA)	
Slordig werken en daardoor in de problemen komen (M)	

Hieronder vind je een aantal problemen die leerlingen soms hebben bij het invullen van hun vrije tijd. Welke zijn voor jou een probleem?

Item	Aantekeningen
Te veel tijd besteden aan een baantje (TM)	
Tijd 'verspillen' (bijvoorbeeld rondhangen, computer-/videospelletjes spelen, telefoneren, surfen en Facebook, te veel tv kijken) (TM)	
Rondhangen met kinderen die in de problemen komen (RI)	
Niet voldoende slaap krijgen (RI)	
Geld uitgeven zodra je het krijgt (RI)	

LANGETERMIJNDOELEN. Weet je al wat je wilt doen als je van school bent?

Mogelijke doelen

1.

2.

3.

4.

Heb je plannen gemaakt om je doel(en) te bereiken? Zo ja, hoe zien die er dan uit?

ORGANISATIONELE VAARDIGHEDEN. Nu ga ik je een paar vragen stellen over hoe georganiseerd je bent. Je mag me vertellen of je moeite hebt met de volgende dingen.

Item	Aantekeningen
Je slaapkamer netjes houden (O)	
Je schriften netjes houden (O)	
Je tas of rugzak netjes houden (O)	
Je werktafel netjes houden (O)	
Je kastje netjes houden (O)	
Je spullen door het hele huis laten slingeren (O)	
Je spullen ergens laten liggen (bijvoorbeeld op school, het huis van een vriend(in), op je werk) (O)	
Dingen kwijtraken of verkeerd terugzetten (O)	

WERK/VRIJE TIJD. We gaan het nu hebben over hoe je je tijd buiten school doorbrengt. Welke buitenschoolse activiteiten heb je? Heb je een baantje? Hoe breng je je vrije tijd door?

Activiteit	Hoeveelheid tijd (gemiddeld per dag of week)
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Welke dingen kunnen je doel misschien belemmeren?

Mogelijke belemmering	Manier om dit te voorkomen
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Als je nog geen doel hebt vastgesteld of een plan hebt gemaakt om je doel te realiseren, wanneer denk je dan dat je dat gaat doen?

**Bijlage 7 Semi-gestructureerd interview voor executieve functies van Dawson en Guare
voor ouders**

Formulier 2.1

Semigestructureerd interview voor executieve functies – versie voor ouders

Veel jongeren hebben problemen op school en met huiswerk omdat ze zwakke executieve functies hebben en niet omdat het hun aan intelligentie zou ontbreken. Het gaat hier om de vaardigheid om te plannen/prioritiseren (P) en taken uit te voeren, onder andere timemanagement (TM), werkgeheugen (WG), het vermogen om taken en materiaal te organiseren (O), taakinitiatie (TI) en -voltooing, flexibiliteit (F), reactie-inhibitie (RI), zelfregulatie van affect (ZRA), volgehouden aandacht (VA), doelgericht doorzettingsvermogen (DD) en metacognitie (M). Ik ga u nu een paar vragen stellen over _____ (vul de naam van het kind in) om een duidelijker beeld te krijgen van zijn of haar executieve functies. De codes tussen haakjes verwijzen naar de specifieke executieve functie die het betreffende item meet.

HUISWERK. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Aanwijzingen over huiswerk begrijpen (M)	
Zelfstandig beginnen met huiswerk (TI)	
Doorgaan met werken, ondanks afleiding (VA)	
Om hulp vragen als dat nodig is (M)	
Lang genoeg volhouden om taak af te maken (VA, DD)	
Uit slordigheid fouten maken; werk niet controleren (M)	
Werk op tijd afmaken (TM)	
Onthouden om werk in te leveren (WG)	

Zijn er onderwerpen of soorten opdrachten die uw kind makkelijker vindt om met succes af te maken?

Waarschijnlijk succesvol	Minder succesvol

ORGANISATIE VAN MATERIAAL. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Schriften en werkstukken geordend houden (O)	
Werktafel netjes houden (O)	
Eigen spullen netjes houden en op de juiste plek opbergen (bijvoorbeeld gymkleren, jas, muts, handschoenen) (O)	
Weten waar boeken, papier, pennen, enzovoort te vinden zijn (O)	
Tas of rugzak geordend houden (O)	

LANGETERMIJNPROJECTEN. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Het kiezen van een onderwerp (P)	
De opdrachten in deelopdrachten opdelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Zich aan de tijdsplanning houden (TM)	
Schatten hoe lang het duurt voor het af is (TM)	
Nauwkeurig aanwijzingen opvolgen (WG, M)	
Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat de regels zijn gevolgd (M)	
Project voor de deadline afmaken (DD)	

ONTHOUDEN. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Huiswerkopdrachten noteren (WG)	
Het benodigde materiaal mee naar huis nemen (bijvoorbeeld boeken, schriften, agenda, aantekeningen, toestemmingsbriefjes, gymkleren) (WG)	
Benodigde materiaal mee naar school nemen (zie voorbeelden hierboven) (WG)	
Volgorde van instructies onthouden nadat deze zijn gegeven (bijvoorbeeld bij staartdelingen, de juiste tekstkopjes voor werkstukken) (WG)	
Onthouden welke huishoudelijke klusjes en andere taken gedaan moeten worden (WG)	
Dingen kwijtraken in huis, de tuin of de buurt (WG)	

PROBLEEMOPLOSSEN. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Erkennen dat hij of zij een probleem heeft (begrijpt bijvoorbeeld de aanwijzingen niet) (M)	
Fexibel zijn in het denken over het probleem (blijft niet hangen in één benadering, oplossing, enzovoort) (F)	
Proberen het probleem eerst zelf op te lossen alvorens om hulp te vragen (M)	
De juiste hulpbronnen zoeken voor hulp bij de oplossing van het probleem (F)	
De eigen prestaties evalueren om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost (M)	

ZELFCONTROLE. Sommige kinderen hebben problemen met de beheersing van hun eigen gedrag. Op welke van de volgende gebieden heeft uw kind problemen?

Item	Aantekeningen
Snel overstuur raken (ZRA)	
Woedeaanvallen krijgen (ZRA)	
Impulsief, verbaal of fysiek handelen (daagt bijvoorbeeld broertjes of zusjes uit) (RI)	
Anderen onderbreken (RI)	
Moeite hebben om op zijn of haar beurt te wachten (RI)	

EXECUTIEVE FUNCTIES VAN OUDERS. Hebt u zelf problemen op de genoemde gebieden? Zo ja, welke?

Ziet u andere problemen met het beginnen of uitvoeren van een plan? Hoe of door wie kunnen deze problemen worden aangepakt?

Bijlage 8 Semi-gestructureerd interview voor executieve functies van Dawson en Guare voor leraren

Formulier 2.2

Semigestructureerd interview voor executieve functies – versie voor leraren

Veel jongeren hebben problemen op school en met huiswerk omdat ze zwakke executieve functies hebben en niet omdat het hun aan intelligentie zou ontbreken. Het gaat hier om de vaardigheid om te plannen/prioriteren (P) en taken uit te voeren, onder andere timemanagement (TM), werkgeheugen (WG), het vermogen om taken en materiaal te organiseren (O), taakinitiatie (TI) en -voltooiing, flexibiliteit (F), reactie-inhibitie (RI), zelfregulatie van affect (ZRA), volgehouden aandacht (VA), doelgericht doorzettingsvermogen (DD) en metacognitie (M). Ik ga u nu een paar vragen stellen over _____ (vul de naam van het kind in) om een duidelijker beeld te krijgen van zijn of haar executieve functies. De codes tussen haakjes verwijzen naar de specifieke executieve functie die het betreffende item meet.

HUISWERK. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Aanwijzingen over huiswerk begrijpen (M)	
Zelfstandig beginnen met huiswerk (TI)	
Doorgaan met werken, ondanks afleiding (VA)	
Om hulp vragen als dat nodig is (M)	
Lang genoeg volhouden om taak af te maken (VA, DD)	
Uit slordigheid fouten maken; werk niet controleren (M)	
Werk op tijd afmaken (TM)	
Onthouden om werk in te leveren (WG)	

Zijn er vakken en/of soorten opdrachten die de leerling makkelijker vindt om met succes af te maken?

Waarschijnlijk succesvol	Minder succesvol

ONTHOUDEN. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Huiswerkopdrachten noteren (WG)	
Het benodigde materiaal mee naar huis nemen (bijvoorbeeld boeken, schriften, agenda, aantekeningen, toestemmingsbriefjes, gymkleren) (WG)	
Benodigde materiaal mee naar school nemen (zie voorbeelden hierboven) (WG)	
Onthouden om afgesproken procedures te volgen (WG)	
Dingen kwijtraken in de klas of andere plekken op school (bijvoorbeeld kantine, gymzaal, schoolplein) (WG)	
Volgorde van instructies onthouden nadat deze zijn gegeven (bijvoorbeeld bij staartdelingen, de juiste tekstkopjes voor werkstukken) (WG)	

PROBLEEMOPLOSSEN. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Erkennen dat hij of zij een probleem heeft (begrijpt bijvoorbeeld de aanwijzingen niet) (M)	
Flexibel zijn in het denken over het probleem (blijft niet hangen in één benadering, oplossing, enzovoort) (F)	
Het probleem eerst zelf proberen op te lossen alvorens om hulp te vragen (M)	
De juiste hulpbronnen zoeken voor hulp bij de oplossing van het probleem (F)	
De eigen prestaties evalueren om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost (M)	

ORGANISATIE VAN MATERIAAL. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Schriften en werkstukken geordend houden (O)	
Werktafel netjes houden (O)	
Eigen spullen netjes houden en op de juiste plek opbergen (bijvoorbeeld gymkleren, jas, muts, handschoenen) (O)	
Weten waar boeken, papier, pennen, enzovoort te vinden zijn (O)	
Tas of rugzak geordend houden (O)	

LANGETERMIJNPROJECTEN. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Het kiezen van een onderwerp (P)	
De opdrachten in deelopdrachten opdelen (P)	
Een tijdsplanning maken (P)	
Zich aan de tijdsplanning houden (TM)	
Schatten hoe lang het duurt voor het af is (TM)	
Nauwkeurig aanwijzingen opvolgen (WG, M)	
Project nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat de regels zijn gevolgd (M)	
Project voor de deadline afmaken (DD)	

ZELFCONTROLE. Sommige kinderen hebben problemen met de beheersing van hun eigen gedrag. Op welke van de volgende gebieden heeft de leerling problemen?

Item	Aantekeningen
Snel overstuur raken (ZRA)	
Woedeaanvallen krijgen (ZRA)	
Impulsief, verbaal of fysiek handelen (daagt bijvoorbeeld broertjes of zusjes uit) (RI)	
Anderen onderbreken (RI)	
Moeite hebben om op zijn of haar beurt te wachten (RI)	

POGINGEN OM HET PROBLEEM AAN TE PAKKEN. Noteer hieronder de strategieën of interventies die nu gebruikt worden om de probleemgebieden van deze leerling aan te pakken. Geef ook aan hoe succesvol deze pogingen zijn.

EXECUTIEVE FUNCTIES VAN DE LERAAR. Hebt u zelf problemen op de genoemde gebieden? Zo ja, heeft dat dan invloed op uw vermogen om interventies toe te passen om het probleem van de leerling aan te pakken?

Bijlage 9 Logboek GOLD²-traject leerlingen
(Logboek gebaseerd op het logboek van bureau talent (2015))

LOGBOEK

VAN:

Gold²-traject

(**G**rens**O**verschrijdend **L**eren **D**enken èn **D**oen)

Logboek gebaseerd op het logboek van bureau talent (2015)

Leervaardighedenspel

1. Welke 5 leervaardigheden beheers je? In welke leervaardigheden ben je goed? Welk cijfer geef je jezelf voor deze vaardigheden? Waarom is het handig dat je die leervaardigheden hebt? Hoe zet je ze in?

Vaardigheid	Cijfer	Handig voor....
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

2. Welke 3 leervaardigheden zou je willen verbeteren? Waarom wil je deze vaardigheden verbeteren?

3. Kies nu 2 vaardigheden uit om de komende periode aan te werken. Wat ga je doen om deze vaardigheden te versterken? Maak een **SMART** plan.

Specifiek: wat ga je precies doen?

Meetbaar: hoe meet je of het gelukt is?

Acceptabel: is het voor jezelf een acceptabel doel? En voor anderen?

Realistisch: kun je het echt uitvoeren?

Tijdgebonden: van wanneer tot wanneer werk je eraan? Hoeveel tijd besteed je eraan? (Vul in op de volgende pagina.)

4. Welk cijfer geef je jezelf nu voor deze vaardigheden? En welk cijfer wil je in de toekomst hebben?

5. Maak afspraken voor de volgende keer. Schrijf de afspraken op!

Naam:

Datum:

<u>Vaardigheid:</u>	<u>Cijfer nu:</u>
Specifiek	
Meetbaar	
Acceptabel	
Realistisch	
Tijdgebonden	

Naam:

Datum:

<u>Vaardigheid:</u>	<u>Cijfer nu:</u>
Specifiek	
Meetbaar	
Acceptabel	
Realistisch	
Tijdgebonden	

Mijn doelen voor het Gold-traject:

Hieraan ga ik werken:

Dit ga ik doen:

En dat ga ik zo aanpakken:

Dit zou nog mis kunnen gaan:

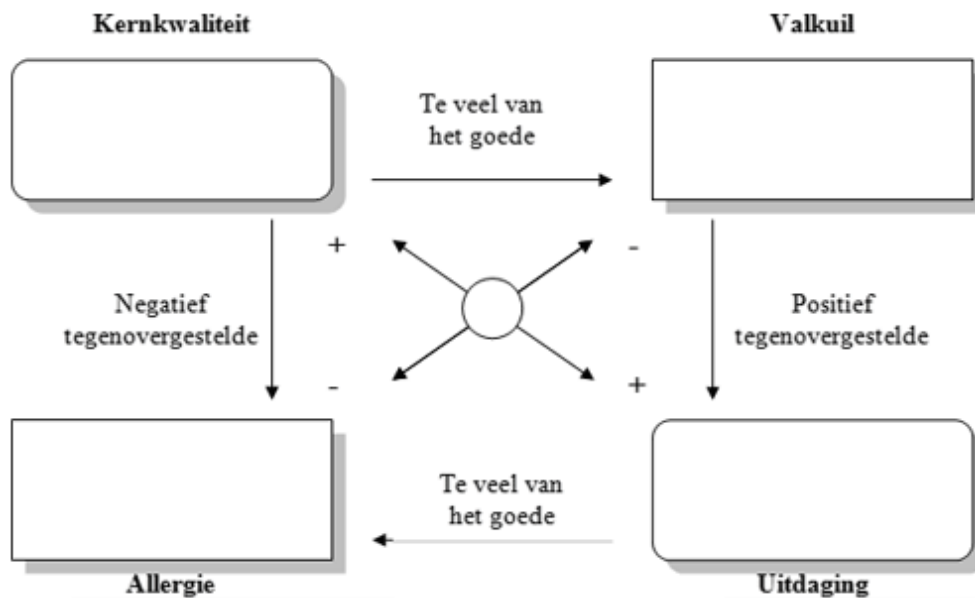
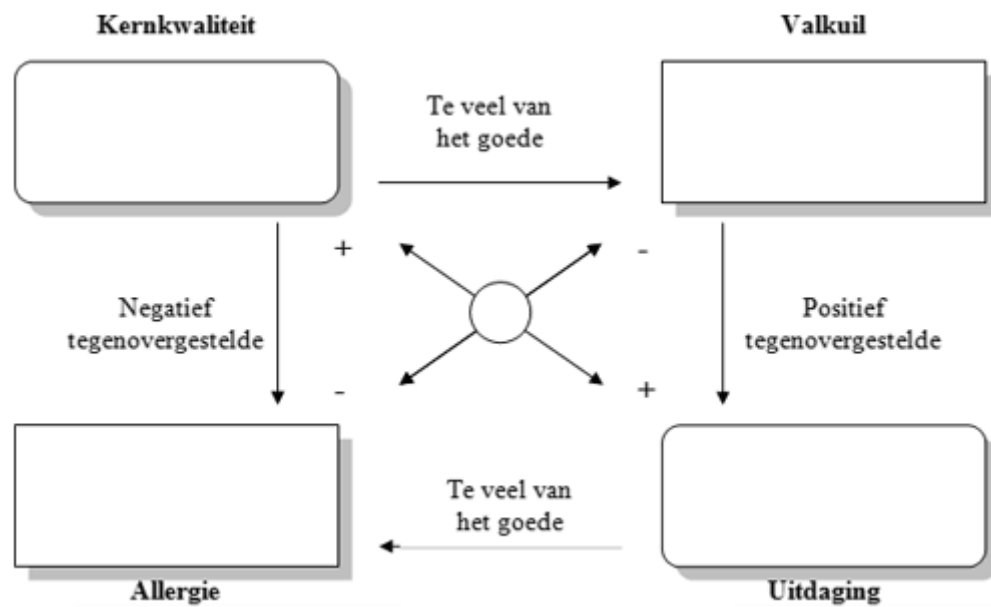
Dit doe ik om misgaan te voorkomen:

Ik heb mijn doel bereikt als....

Dit ga ik komende week doen:

Kwaliteiten (kernkwaliteiten spel spelen!)

Wat zijn jouw twee belangrijkste kwaliteiten? Vul minimaal twee kernkwadranten in.



Vraag je ouders komende week welke kwaliteit zij in jou waarderen!

Mijn kwaliteiten volgens mijn ouders	Waar merk ik dat aan ?

Jouw doelen:

Kijk terug naar je plan van vorige week.

Dit is gelukt, werkte goed:

Dit is nog niet gelukt, doordat....

Dit ga ik komende week uitproberen:

Jouw Doelen:

Kijk terug naar je leerdoelen voor leervaardigheid (pagina 3).

Dit is gelukt, werkte goed:

Dit ga ik komende periode nog verbeteren:

Ik ga het als volgt aanpakken:

Bijlage 10 Doelen en VaardighedenLijst (DVL) Te Boekhorst- Reuver

DVL: DOELEN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010

LEREN LEREN

	Werken volgens plan	Manieren van leren
- Ik geef aan wat ik wil leren en waaraan ik wil werken - Ik zet me in voor taken die ik moet uitvoeren - Ik zet door wanneer iets niet direct lukt Ik houd mijn aandacht er goed bij als dat nodig is - Ik werk zelfstandig als dat nodig is - Ik zorg dat mijn werk er netjes en verzorgd uitziet - Ik vraag op tijd hulp als ik ergens zelf niet uit kom - Ik waardeer het leerproces ook als het resultaat tegenvalt	- Ik formuleer leerdoelen voor mezelf - Ik verken een onderwerp voor ik ermee aan de slag ga - Ik weet welke stappen ik moet zetten en hoe ik deze moet uitvoeren - Ik zorg dat ik het belangrijkste af heb voor de tijd om is - Ik houd me aan mijn planning en stel deze bij als dat nodig is - Ik kijk achteraf of mijn planning goed was en wat beter kan	- Ik weet welke manieren van leren er zijn en welke manier mijn voorkeur heeft - Ik zet de meest geschikte manier van leren in - Ik verzamel geschikte informatie op verschillende manieren - Ik bewaar informatie om het later te kunnen gebruiken - Ik laat zien wat ik geleerd heb - Ik licht mijn antwoorden toe en laat zo zien dat ik het begrijp - Ik controleer of mijn leervraag voldoende beantwoord is

LEREN DENKEN

Analytisch denken	Creatief denken	
- Ik herken verschillen en overeenkomsten tussen dingen - Ik zie het verband tussen waardoor iets komt (de oorzaak) en het gevolg ervan - Ik zie de relatie tussen verschillende onderdelen binnen het grote geheel - Ik maak ingewikkelde problemen gemakkelijker door ze op te delen in kleinere problemen	- Ik ontdek nieuwe vragen of problemen - Ik bedenk meerdere oplossingen voor een vraag of probleem - Ik bedenk originele oplossingen voor een vraag of probleem - Ik bedenk hoe ik bestaande ideeën in een nieuwe situatie kan toepassen - Ik zet ideeën om in praktische oplossingen - Ik neem afstand van een probleem om het even op me in te laten werken	- Ik ga na of mijn veronderstellingen kloppen - Ik controleer of nieuwe informatie klopt en overeenkomt met informatie die ik al heb - Ik onderscheid feiten van meningen en betrouwbare van niet betrouwbare bronnen - Ik neem bij het vormen van mijn mening verschillende perspectieven mee - Ik gebruik criteria om een mening te vormen - Ik onderbouw mijn mening met argumenten - Ik vraag door tot ik het echt begrijp - Ik kies uit verschillende oplossingen de meest geschikte

LEREN (VOOR HET) LEVEN

Inzicht in jezelf	Omgaan met anderen
- Ik ben trots op mijzelf en mijn werk - Ik weet waar ik goed en minder goed in ben - Ik maak gebruik van mijn sterke kanten en blijf ook werken aan dat waar ik minder goed in ben - Ik doe de dingen zo goed mogelijk maar stel mijn eisen/doelen niet té hoog - Ik vind het niet erg als ik niet meteen weet hoe iets moet of als iets niet meteen lukt - Ik ga goed om met kritiek en flexibel met tegenslagen en begrijp dat ik hier iets van kan leren - Ik weet wat ik wil en kies daar ook voor	- Ik blijf mijzelf in een groep: anderen kunnen aan mij zien en van mij horen wat ik ergens van vind en hoe ik me voel - Ik houd rekening met de regels die voor de groep belangrijk zijn - Ik werk samen met anderen als we samen meer kunnen bereiken dan alleen - Ik maak anderen enthousiast om samen ergens een succes van te maken - Ik verdeel de taken samen met anderen op een manier die voor iedereen goed werkt - Ik ben in staat in samenwerking met anderen verschillende rollen en taken te vervullen - Ik zie en begrijp goed hoe anderen ergens tegenaan kijken vanuit hun beleving - Ik luister goed naar de ideeën van anderen en verdedig mijn eigen ideeën - Ik geef kritiek op een manier zodat de ander er ook iets aan heeft - Ik presenteer de resultaten van mijn werk aan anderen op een manier die past bij mij én bij het doel van dat moment

Bijlage 11 Resultaten kwantitatieve gegevens vragenlijst Dawson en Guare

Bijlage 11

Resultaten kwantitatieve gegevens vragenlijst Dawson en Guare

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
GEMEEF Eindmeting:	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
gemiddelde executieve functies - GEMSEF	Positive Ranks	6 ^b	3,50	21,00
Startmeting: gemiddelde executieve functies	Ties	0 ^c		
	Total	6		

- a. GEMEEF Eindmeting: gemiddelde executieve functies < GEMSEF Startmeting: gemiddelde executieve functies
- b. GEMEEF Eindmeting: gemiddelde executieve functies > GEMSEF Startmeting: gemiddelde executieve functies
- c. GEMEEF Eindmeting: gemiddelde executieve functies = GEMSEF Startmeting: gemiddelde executieve functies

gemeten door leerkrachten, ouders en leerlingen.

Het gele
hier
betekent dat
bij iedereen
de
executieve
functies
gemiddeld
omhoog
zijn gegaan,
zoals

Test Statistics^a

GEMEEF Eindmeting: gemiddelde executieve functies - GEMSEF Startmeting: gemiddelde executieve functies	
Z	-2,201 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028
Exact Sig. (2-tailed)	,031
Exact Sig. (1-tailed)	,016
Point Probability	,016

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Hieruit blijkt dat de verschillen **significant (!!!!!!!!!!!)** zijn bij een significantieniveau van 0.05 (dat is normaal). Dit betekent ongeveer dat de kans op onze resultaten op toeval berusten 3,1% is. Je kan dus met 96,9% zekerheid zeggen dat er een verschil is tussen de gemeten executieve functies bij de voormeting ten opzichte van de nameting!

Achter 'Positive Ranks' kun je telkens zien hoeveel van de leerlingen bij de specifieke EF omhoog zijn gegaan.

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
GEMERI Eindmeting:	Negative Ranks	1 ^a	2,50	2,50
gemiddelde reactie-inhibitie -	Positive Ranks	2 ^b	1,75	3,50
GEMSRI Startmeting:	Ties	3 ^c		
gemiddelde reactie-inhibitie	Total	6		
GEMEWG Eindmeting:	Negative Ranks	1 ^d	3,50	3,50
gemiddelde werkgeheugen -	Positive Ranks	4 ^e	2,88	11,50
GEMSWG Startmeting:	Ties	1 ^f		
gemiddelde werkgeheugen	Total	6		
GEMEVA Eindmeting:	Negative Ranks	0 ^g	,00	,00
gemiddelde volgehouden	Positive Ranks	6 ^h	3,50	21,00
aandacht - GEMSVA	Ties	0 ⁱ		
Startmeting: gemiddelde	Total	6		
volgehouden aandacht				
GEMETI Eindmeting:	Negative Ranks	1 ^j	1,50	1,50
gemiddelde taakinitiatie -	Positive Ranks	5 ^k	3,90	19,50
GEMSTI Startmeting:	Ties	0 ^l		
gemiddelde taakinitiatie	Total	6		
GEMEPP Eindmeting:	Negative Ranks	0 ^m	,00	,00
gemiddelde	Positive Ranks	4 ⁿ	2,50	10,00
planning/prioritisering -	Ties	2 ^o		
GEMSPP Startmeting:	Total	6		
gemiddelde				
planning/prioritisering				
GEMEOR Eindmeting:	Negative Ranks	0 ^p	,00	,00
gemiddelde organisatie -	Positive Ranks	6 ^q	3,50	21,00
GEMSOR Startmeting:	Ties	0 ^r		
gemiddelde organisatie	Total	6		
GEMEZvA Eindmeting:	Negative Ranks	1 ^s	4,00	4,00
gemiddelde zelfregulatie van	Positive Ranks	5 ^t	3,40	17,00
affect - GEMSZvA Startmeting:	Ties	0 ^u		
gemiddelde zelfregulatie van	Total	6		
affect				
GEMETM Eindmeting:	Negative Ranks	0 ^v	,00	,00
gemiddelde timemanagement -	Positive Ranks	5 ^w	3,00	15,00
GEMSTM Startmeting:	Ties	1 ^x		
gemiddelde timemanagement	Total	6		
GEMEMC Eindmeting:	Negative Ranks	0 ^y	,00	,00
gemiddelde metacognitie -	Positive Ranks	6 ^z	3,50	21,00
GEMSMC Startmeting:	Ties	0 ^{aa}		

gemiddelde metacognitie	Total	6		
GEMEDD Eindmeting:	Negative Ranks	1 ^{ab}	2,00	2,00
gemiddelde doelgericht	Positive Ranks	4 ^{ac}	3,25	13,00
doorzettingsvermogen -	Ties	1 ^{ad}		
GEMSDD Startmeting:		6		
gemiddelde doelgericht	Total			
doorzettingsvermogen				

- a. GEMERI Eindmeting: gemiddelde reactie-inhibitie < GEMSRI Startmeting: gemiddelde reactie-inhibitie
- b. GEMERI Eindmeting: gemiddelde reactie-inhibitie > GEMSRI Startmeting: gemiddelde reactie-inhibitie
- c. GEMERI Eindmeting: gemiddelde reactie-inhibitie = GEMSRI Startmeting: gemiddelde reactie-inhibitie
- d. GEMEWE Eindmeting: gemiddelde werkgeheugen < GEMSWG Startmeting: gemiddelde werkgeheugen
- e. GEMEWE Eindmeting: gemiddelde werkgeheugen > GEMSWG Startmeting: gemiddelde werkgeheugen
- f. GEMEWE Eindmeting: gemiddelde werkgeheugen = GEMSWG Startmeting: gemiddelde werkgeheugen
- g. GEMEVA Eindmeting: gemiddelde volgehouden aandacht < GEMSVa Startmeting: gemiddelde volgehouden aandacht
- h. GEMEVA Eindmeting: gemiddelde volgehouden aandacht > GEMSVa Startmeting: gemiddelde volgehouden aandacht
- i. GEMEVA Eindmeting: gemiddelde volgehouden aandacht = GEMSVa Startmeting: gemiddelde volgehouden aandacht
- j. GEMETI Eindmeting: gemiddelde taakinitiatie < GEMSTI Startmeting: gemiddelde taakinitiatie
- k. GEMETI Eindmeting: gemiddelde taakinitiatie > GEMSTI Startmeting: gemiddelde taakinitiatie
- l. GEMETI Eindmeting: gemiddelde taakinitiatie = GEMSTI Startmeting: gemiddelde taakinitiatie
- m. GEMEPP Eindmeting: gemiddelde planning/prioritisering < GEMSPP Startmeting: gemiddelde planning/prioritisering
- n. GEMEPP Eindmeting: gemiddelde planning/prioritisering > GEMSPP Startmeting: gemiddelde planning/prioritisering
- o. GEMEPP Eindmeting: gemiddelde planning/prioritisering = GEMSPP Startmeting: gemiddelde planning/prioritisering
- p. GEMEOR Eindmeting: gemiddelde organisatie < GEMSOR Startmeting: gemiddelde organisatie
- q. GEMEOR Eindmeting: gemiddelde organisatie > GEMSOR Startmeting: gemiddelde organisatie
- r. GEMEOR Eindmeting: gemiddelde organisatie = GEMSOR Startmeting: gemiddelde organisatie
- s. GEMEZvA Eindmeting: gemiddelde zelfregulatie van affect < GEMSZvA Startmeting: gemiddelde zelfregulatie van affect
- t. GEMEZvA Eindmeting: gemiddelde zelfregulatie van affect > GEMSZvA Startmeting: gemiddelde zelfregulatie van affect
- u. GEMEZvA Eindmeting: gemiddelde zelfregulatie van affect = GEMSZvA Startmeting: gemiddelde zelfregulatie van affect
- v. GEMETM Eindmeting: gemiddelde timemanagement < GEMSTM Startmeting: gemiddelde timemanagement
- w. GEMETM Eindmeting: gemiddelde timemanagement > GEMSTM Startmeting: gemiddelde timemanagement

- x. GEMETM Eindmeting: gemiddelde timemanagement = GEMSTM Startmeting: gemiddelde timemanagement
- y. GEMEMC Eindmeting: gemiddelde metacognitie < GEMSMC Startmeting: gemiddelde metacognitie
- z. GEMEMC Eindmeting: gemiddelde metacognitie > GEMSMC Startmeting: gemiddelde metacognitie
- aa. GEMEMC Eindmeting: gemiddelde metacognitie = GEMSMC Startmeting: gemiddelde metacognitie
- ab. GEMEDD Eindmeting: gemiddelde doelgericht doorzettingsvermogen < GEMSDD Startmeting: gemiddelde doelgericht doorzettingsvermogen
- ac. GEMEDD Eindmeting: gemiddelde doelgericht doorzettingsvermogen > GEMSDD Startmeting: gemiddelde doelgericht doorzettingsvermogen
- ad. GEMEDD Eindmeting: gemiddelde doelgericht doorzettingsvermogen = GEMSDD Startmeting: gemiddelde doelgericht doorzettingsvermogen

Test Statistics^a

	GEME RI Eindm eting: gemid delde reactie - inhibiti e - GEMS RI Startm eting: gemid delde reactie - inhibiti e	GEME WG Eindmet ing: gemidd elde werkgeh eugen - GEMS WG Startmet ing: gemidd elde werkgeh eugen	GEME VA Eindm eting: gemidd elde volgeh ouden andac ht - GEMS VA Startm eting: gemidd elde volgeh ouden andac ht	GEME TI Eindm eting: gemid delde taakini tatie - GEMS TI Startm eting: gemid delde taakini tatie	GEMEPP Eindmeting: gemiddelde planning/pri oritiserings - GEMSPP Startmeting: gemiddelde planning/pri oritiserings	GEME Or Eindm eting: gemid delde organi satie - GEMS Or Startm eting: gemid delde organi satie	EME ZvA Eindm eting: gemid delde elfreg ulatie van affect - EMS ZvA rtm eting: gemid delde elfreg ulatie van affect	GEMETM Eindmetin g: gemiddel de timemana gement - GEMSTM Startmeti ng: gemiddel de timemana gement	GEME MC Eindm eting: gemid delde metac ognitie - GEMS MC Startm eting: gemid delde metac ognitie	GEMEDD Eindmeting: gemiddelde doelgericht doorzettings vermogen - GEMSDD Startmeting: gemiddelde doelgericht doorzettings vermogen
Z	-,272 ^b	-1,084 ^b	-2,207 ^b	-	-1,826 ^b	-	-	-2,032 ^b	-2,207 ^b	-1,483 ^b
Asym	,785	,279	,027	1,892 ^b	,068	2,226 ^b	1,363 ^b	,042	,027	,138
p.										
Sig.										
(2-										
tailed										
)										

Exact Sig. (2- tailed)	1,000	,375	,031	,094	,125	,031	,219	,063	,031	,188
Exact Sig. (1- tailed)	,500	,188	,016	,047	,063	,016	,109	,031	,016	,094
Point Prob ability	,250	,063	,016	,031	,063	,016	,031	,031	,016	,031

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

De gele zijn significante verschillen.

**Bijlage 12A Resultaten kwalitatieve gegevens semigestructureerde interviews Dawson en Guare
samengevat**

Bijlage 12 A

Resultaten kwalitatieve gegevens semigestructureerde interviews Dawson en Guare samengevat

Executieve functies:

P= plannen/prioritiseren

TM= Timemanagement

WG= Werkgeheugen

O= Vermogen om taken en materialen te organiseren

TI= Taakinitiatie- en voltooiing

F= Flexibiliteit

RI= Reactie-inhibitie

ZRA= Zelfregulatie van Affect

VA= Volgehouden aandacht

DD= Doelgericht doorzettingsvermogen

M= Metacognitie

Opvallende, relevante uitspraken zijn geel gearceerd

Algemene opmerkingen van de ouders zijn groen gearceerd

Algemene opmerkingen van de mentor zijn grijs gearceerd

Algemene opmerkingen van de leerling zijn legergroen gearceerd

Alleen de relevante verschillen en/of overeenkomsten zijn in het schema opgenomen

<u>Leerling 1:</u>	Startmeting begin januari 2016 voor de interventie (GOLD ² -lessen)			Eindmeting eind maart 2016 na de interventie (GOLD ² -lessen)		
Respondent	Ouders	Leraar/mentor	Leerling	Ouders	Leraar/ mentor	Leerling
Onderwerp						
1. Huiswerk	-geen problemen alleen: werk inleveren soms op het allerlaatste moment (wg)	-zelfstandig beginnen met huiswerk lukt niet (ti) -doorgaan met werken ondanks afleiding lukt niet, is snel afgeleid (va) -vrij slordig, controleert zijn werk niet (m) -onthouden om werk in te leveren lukt niet goed, chaotisch (wg)	-begint meteen na school aan het huiswerk. Zsm afmaken -wel eens dingen kwijt die nodig zijn om de opdracht uit te kunnen voeren	Vraagt nooit om hulp (m) De rest is hetzelfde ingevuld	Beter: Doorgaan met werken ondanks afleiding gaat naar mijn idee beter (va)	-het kost soms veel tijd. Vooral de talen zijn moeilijk - raak nooit dingen kwijt om een opdracht te maken -afgeleid tijdens het huiswerk maken door telefoon die trilt

2. organisatie van materiaal	-schriften houdt hij niet zo netjes ; matig (o) -eigen spullen netjes houden en op de juiste plek opbergen gaat matig (o) -rugzak geordend houden gaat matig (o)	-schriften zijn een chaos (o)	-schriften zijn niet netjes, wel voor elk vak keurig een schrift (o)	-schriften zijn slordig (o) verder geen problemen	-schriften geordend houden is verbeterd (o)	-kast voor schoolspullen ligt altijd overhoop
3. lange termijn projecten	-maakt geen tijdsplanning (p) -schat niet in hoe lang het duurt voor het af is (tm) -ik denk niet dat hij controleert of hij zich aan de regels heeft gehouden (m)	- de opdrachten in deelopdrachten opdelen doet hij niet, hij begint gewoon (p) -hij maakt geen tijdsplanning (p) - schat niet in hoe lang het duurt voor het af is (tm) -ik denk niet dat hij het project nog eens doorkijkt op fouten en controleert of hij zich aan de regels heeft gehouden (m)	-maak geen tijdsplanning. Altijd alles in keer, maar voor de toetsenweek wel een planning en dat is toch wel fijn - schat niet in hoe lang iets duurt -kijk nooit een project nog eens door om te controleren, ik ga ervan uit dat alles goed is	-ik vraag me af of hij een project nog eens doorkijkt op fouten(m) verder geen problemen	Onveranderd.	Alles onveranderd behalve: nog een keer grof alles overkijken, maar niet alles nog eens lezen (m)

4. onthouden	-huiswerk-opdrachten noteert hij niet (wg)	- hij is behoorlijk slordig (wg)	nvt	-hij onthoudt bijna alles in zijn hoofd (wg)	-geen veranderingen waargenomen	nvt
5. probleem oplossen	-stapt niet zo makkelijk op hulpbronnen af, maar weet wel waar hij moet zijn (f) -evalueert de eigen prestaties niet (m)	-hij is niet erg flexibel in het denken over een probleem (f) -hij evalueert de eigen prestaties niet (m)	nvt	-volgens mij evalueert hij de eigen prestaties niet echt. Hij vertrouwd erg op zichzelf (m)	-geen veranderingen waargenomen	nvt
6. zelfcontrole	*	*	nvt	-hij weet soms niet op te houden tegen zijn zussen, blijft wat plagen (ri)	-geen verandering waargenomen	nvt
7. studeren voor toetsen	Leerling: -Moeite met taakinitiatie. Het is niet leuk en eerst hoefde ik nooit te leren dus dat zit er nog wel in. -ik stel het vaak uit tot een dag van te voren, maar ik leer dan alles wel -soms te vroeg stoppen, zal wel goed zijn. - stof begrijpen alleen lastig bij engelse tijden			Leerling: -Moeite met taakinitiatie vanwege afleiding door mobiel -ik stel het uit tot dag van te voren -soms te vroeg stoppen als ik echt geen zin meer heb		
8. lange termijn doelen	Leerling: -Naar de HAS- wil boer worden -geen plannen gemaakt en ziet geen belemmeringen			Leerling: -wil boer worden -na de middelbare school naar de HAS in Den Bosch gaan -geen belemmeringen		

Eindmeting: algemeen

Ouders: Niet goed zichtbaar wat hij aan de GOLD²-lessen gehad heeft, thuis zien we weinig verandering. Opm; lessen die hij gemist heeft zijn dus te missen. Hij is nergens achteruit gegaan. Eerder vooruit.

Mentor: Werkt geconcentreerder en gestructureerder. Hij zit nog steeds prima in zijn vel.

Leerling: Heeft veel gehad aan metacognitieve vaardigheden aanleren. Hij voelde zich al prima en vond de lessen wel leuk.

Verschillen voor en na:

Ouders: vraagt nooit om hulp bij huiswerk is erbij gekomen bij de eindmeting, verder zijn er geen verschillen door ouders genoemd.

Mentor: Volgehouden aandacht verbeterd (VA) – schriften zijn netter geworden (O), verder geen verschillen genoemd

Leerling: - spullen kwijtraken is verbeterd (o)- Afleiding tijdens huiswerk maken noemt hij eerst niet en dan wel (VA, minder geworden?)- lange termijn projecten kijkt hij na de interventie nog eens grof over en voor de interventie niet. (M is verbeterd)

<u>Leerling 2:</u>		Startmeting begin januari 2016 voor de interventie (GOLD ² -lessen)		Eindmeting eind maart 2016 na de interventie (GOLD ² -lessen)		
Respondent	Ouders	Leraar/mentor	Leerling	Ouders	Leraar/ mentor	Leerling
Onderwerp						
1. Huiswerk	-is continu afgeleid (va) -vraagt niet om hulp als dat nodig is (m) -lang volhouden om taak af te maken gaat niet goed (va, dd) -maakt uit slordigheid fouten; controleert werk niet (m)	-begint niet zelfstandig met huiswerk (ti) ze moet aangespoord worden -vraagt om hulp als dat nodig is (m) -ze werkt te snel, raffelt haar werk af (va, dd) - maakt uit slordigheid fouten, controleert haar werk niet (m) - werk op tijd	- met huiswerk beginnen niet lastig (ti) - snel afgeleid, maar geen last van (va) - verlies wel eens dingen die nodig zijn voor een opdracht (rommelig)	-snel afgeleid (va) -Soms wel/soms niet lang genoeg volhouden om taak af te maken (va, dd)	- ze begint niet altijd zelfstandig met het maken van huiswerk (ti). Ze moet vaker aangespoord worden - vraagt om hulp als dat nodig is (m) - ze werkt te snel, raffelt haar werk af (va, dd) blijft snel afgeleid -maakt uit slordigheid fouten, controleert haar werk niet (m) -werk op tijd af, snel (TM) is nog beter geworden.	- het snel afgeleid raken tijdens het huiswerk maken gaat wel wat beter (va) Verder gen verandering geconstateerd

		af, snel (TM)				
2. organisatie van materiaal	-schriften niet netjes georganiseerd, veel losse blaadjes (o) -werktafel netjes houden lukt niet -eigen spullen netjes houden en op de juiste plek opbergen lukt niet goed -tas is redelijk geordend (o)	- spullen zijn meestal in orde (o)	-schriften zijn niet zo netjes. Veel losse blaadjes (o) - tas is redelijk geordend. - kluisje op school is rommelig - boekenkast is niet netjes, kledingkast wel. - laat regelmatig spullen ergens liggen (o) en raakt ze ook wel eens kwijt.	-schriften geordend houden kan beter (o) -eigen spullen netjes houden lukt niet echt (o) - tas geordend houden kan beter (o)	- spullen zijn meestal in orde (o) hetzelfde gebleven	- laat geen spullen meer achter! duidelijke verbetering; ik ga beter na of ik alles heb nu.
3. lange termijn projecten	-opdrachten in deelopdrachten opdelen weet ik niet -maakt redelijk een tijdsplanning(p) -zich aan tijdsplanning houden weet ik niet (tm) -project nog eens doorkijken en controleren weet ik niet (m)	- die volgen later in het jaar voor het vak biologie dus nvt. Geen zicht op.	- controleer wel, maar het project nog eens helemaal doorkijken om er zeker van te zijn dat ik de regels heb gevolgd doe ik niet (m)	-geen problemen - soms uit gemakzucht project niet doorkijken	- die volgen later in het jaar voor het vak biologie dus nvt. Geen zicht op.	Controleren van project en nalopen van de regels gaat beter nu. (m)

4. onthouden	-onthouden welke huishoudelijke klusjes gedaan moeten worden kan beter (wg) -chaotisch, raakt dingen kwijt in huis, tuin, buurt (wg)	- noteert geen huiswerkopdrachten. Werkt met magister Verder geen enkel probleem	nvt	-geen problemen -soms dingen kwijtraken in huis, tuin of buurt (wg)	noteert geen huiswerkopdrachten. Werkt met magister Verder geen enkel probleem	nvt
5. probleem oplossen	-niet voldoende erkennen van probleem. Legt makkelijk bij een ander neer (m) -blijft hangen in één benadering (f) - soms juiste hulpbronnen zoeken, zoekt eerst zelf uit (f) -de eigen prestaties evalueren matig	Gaat prima. Ze evalueert haar eigen prestaties (M)	nvt	- blijft hangen in één benadering (f) - soms juiste hulpbronnen zoeken, zoekt eerst zelf uit (f) - de eigen prestaties evalueren soms	Gaat prima. Ze evalueert haar eigen prestaties (M)	nvt
6. zelfcontrole	-onderbreekt soms anderen (ri)	ze handelt verbaal impulsief, niet fysiek (ri)	nvt	-onderbreekt soms anderen (ri) -soms overstuur raken (zra) -soms moeite om op haar beurt te wachten (ri)	ze handelt verbaal impulsief, niet fysiek (ri)	nvt
7. studeren voor toetsen	Leerling: stampen gaat goed, automatiseren makkelijk. Ik stel het leerwerk uit (tm)en houd te veel pauzes (va) -ik geef op voordat ik het goed genoeg ken (dd) - de stof begrijpen lukt wel, maar het dan toepassen is lastig.			Leerling: gaat beter, ik pauzeer minder vaak, effectiever aan het werk. - Ik geef minder snel op (dd) - Ik krijg meer slaap en verspil minder tijd.		
8. lange termijn	Leerling: wil graag kinderoncoloog worden, dus geneeskunde gaan studeren. Wel twijfel over			Leerling: hetzelfde gebleven		

doelen	rechtenstudie (dan profiel EM kiezen)					
Eindmeting: algemeen						
Ouders: Haar zelfreflectie is verbeterd en ze is zich bewuster van haar studieaanpak. Ze werkt iets planmatiger, maakt eerder samenvattingen. Ze zit goed in haar vel, met echte puberbuien. Ze lijkt wel iets meer gemotiveerd, maar waar ligt dat aan?						
Mentor: Haar werkhouding blijft wisselend bij bio. Ze zit nog steeds prima in haar vel.						
Leerling: 1. heb er wel wat aan gehad maar het ging al goed; kernkwadrant vond ik leerzaam.						
Verschillen voor en na:						
Ouders: - volgehouden aandacht bij huiswerk ging eerst niet goed en nu soms wel en soms niet (VA verbeterd) – eerst was ze chaotisch en raakte ze dingen kwijt in huis en nu geen problemen, raakt soms dingen kwijt in huis (WG, verbeterd) – ZRA minder; eerst niet overstuur, nu soms overstuur.						
Mentor: -timemanagement is beter geworden (TM) - verder geen verschillen.						
Leerling: - het snel afgeleid raken tijdens het huiswerk maken gaat wel wat beter (VA) – laat geen spullen meer achter, duidelijke verbetering (O). Ik ga beter na of ik alles heb. - Controleren van project en nalopen van de regels gaat beter nu. (m) – studeren voor toetsen: ik ben effectiever aan het werk en geef minder snel op (dd)						
Leerling 3:		Startmeting begin januari 2016 voor de interventie (GOLD ² -lessen)			Eindmeting eind maart 2016 na de interventie (GOLD ² -lessen)	
Respondent	Ouders	Leraar/mentor	Leerling	Ouders	Leraar/ mentor	Leerling
Onderwerp						
1. Huiswerk	-Werk niet controleren (m)	-controleert werk niet (m) -is traag, niet altijd op tijd af (tm) -mag meer om hulp vragen	- gaat prima	-werk op tijd afmaken is verbeterd (tm)	-vraagt nog steeds niet om hulp -minder afgeleid	onveranderd
2. organisatie van materiaal	-chaotisch, spullen werktafel is chaos (o)	-beetje chaotisch (o)	- soms slingeren er spullen - soms iets	- werktafel wordt wel iets netter (o)	onveranderd	Ik let er wel beter op , maar ik stoort me er niet aan dat het en rommeltje is.

			kwijt (o)			
3. lange termijn projecten	-inschatten hoe lang iets duurt gaat niet zo goed (tm) -project nog eens doorkijken niet goed genoeg (m)	-deelt niet op in deelopdrachten (p) -traag, maar heel nauwkeurig -inschatten van tijd gaat niet goed (tm)	- tijdsplanning is soms probleem (tm) -niet erg vaak project doorkijken (m)	- tijdsplanning maken is verbeterd - inschatten hoe lang iets duurt gaat beter (tm)	Niet verbeterd	-soms houd ik me niet aan de tijdsplanning, maar dan haal ik het later wel weer in.
4. onthouden	Alles prima	Alles prima	nvt	onveranderd	onveranderd	nvt
5. probleem oplossen	-niet altijd flexibel in zijn denken (f) -eigen prestaties evalueren doet hij niet (m)	- niet altijd flexibel (f)	nvt	Onveranderd	-zoekt vaker hulp, maar niet klassikaal	nvt
6. zelfcontrole	Alles prima	Alles prima	nvt	onveranderd	onveranderd	nvt
7. studeren voor toetsen	Leerling: weten hoe ik moet studeren geeft soms problemen (Engels). Het opnieuw toepassen van geleerde stof.			Leerling: bij engels gaat de aanpak nu beter.		
8. lange termijn doelen	Leerling: -goede baan later Plannen daarvoor: goed aan school werken			onveranderd		
Eindmeting: algemeen						
Ouders: Plannen gaat beter, hij begint eerder. Zijn welbevinden gaat nog steeds goed.						
Mentor: Niet heel duidelijk zichtbaar of zijn vaardigheden zijn verbeterd. Hij lijkt zich wel iets minder druk te maken om Engels als het niet goed gaat.						
Leerling: Ik ben me bewuster geworden van hoe leren gaat door de metacognatieve stappen die we geleerd hebben. Plannen gaat beter. Ik begin eerder. Focussen op kwaliteiten werkt prettig.						

Verschillen voor en na:

Ouders: - werk op tijd afmaken is verbeterd (TM)- werktafel wordt iets netter (O) – tijdsplannig maken is verbeterd (P)- inschatten hoe lang iets duurt bij lange termijnopdrachten is verbeterd (TM)

Mentor: - hij is minder snel afgeleid (VA)

Leerling: - tijdsplanning maken is geen probleem meer (p), maar me eraan houden gaat soms nog fout. Studeren voor toetsen: bij Engels gaat de aanpak nu beter.

<u>Leerling 4:</u>		Startmeting begin januari 2016 voor de interventie (GOLD ² -lessen)		Eindmeting eind maart 2016 na de interventie (GOLD ² -lessen)		
Respondent	Ouders	Leraar/mentor	Leerling	Ouders	Leraar/ mentor	Leerling
Onderwerp						
1. Huiswerk	-zelfstandig beginnen met huiswerk gaat redelijk/ matig. -snel afgeleid (va), snel tevreden -maakt uit slordigheid fouten, wel eens , maar gaat al beter dan voorheen (m) -onthouden om werk in te leveren gaat soms mis. Vooral vergeten mee te nemen (wg)	-vraagt weinig om hulp. Lijkt allemaal goed te gaan.	-moeite om met huiswerk te beginnen (ti) -snel afgeleid (va) -maak het niet altijd af (te moeilijk, te makkelijk of niet interessant) -hoe meer hij moet doen hoe meer moeite hij heeft. -geen agenda, niet nodig.	-Zelfstandig beginnen met huiswerk gaat beter (ti) -minder snel afgeleid (va) gaat beter. Telefoon legt hij weg. - lang genoeg volhouden om taak af te maken gaat beter (va;dd)	- vraagt vaker om hulp - hij maakt nu nettere overzichtelijke aantekeningen -is minder snel afgeleid	- beginnen aan huiswerk is beter geworden (ti)

2. organisatie van materiaal	-werktafel is een chaos (o) -spullen op de juiste plek opbergen gaat niet goed; laat alles vallen behalve bij interesse (o)	Lijkt allemaal prima. hij is geen chaoot.	- vergeet wel eens spullen -wil schriften graag netjes houden, maar het lukt hem echt niet (o) -werktafel is een rommeltje -regelmatig spullen kwijt, fietssleutel bijvoorbeeld (o)	-schriften zijn netter (o) -werktafel is netter (o)	-schriften zijn netter. Betere aantekeningen.	-schriften netjes houden is verbeterd (o) -tas is netter(o) -werktafel houd ik netjes nu (o) -spullen laat ik nog steeds slingeren
3. lange termijn projecten	-maakt geen tijdsplanning (p) -inschatten hoe lang het duurt voor het af is lukt niet zo goed (tm) -maakt project net op het nippertje voor de deadline af.	Lijkt allemaal prima	-onderwerp kiezen bij groepswerk vervelend, alleen lukt beter (p) -maakt geen deelopdrachten -maakt geen tijdsplanning -kan niet inschatten hoe lang het duurt (tm) -volgt geen aanwijzingen van de docent op (wg,m)	-Een tijdsplanning maken gaat beter (p) -zich aan de tijdsplanning houden lukt niet altijd (tm)	onveranderd	-een tijdsplanning maken is verbeterd (p)

4. onthouden	Gaat prima	Lijkt allemaal goed te gaan		onveranderd	onveranderd	
5. probleem oplossen	-is wisselend flexibel in zijn denken (f) -vraagt snel om hulp (m) -kan redelijk zijn eigen prestaties evalueren (m)	-erkent niet dat hij een probleem heeft (m) -niet flexibel in zijn denken -evalueert zijn prestaties niet goed.		-hij reflecteert beter en is iets realistischer (m)	- erkend nu dat hij een probleem heeft	
6. zelfcontrole	-raakt snel overstuurt (zra)	-raakt thuis snel overstuurt, op school niet.		-raakt nog steeds snel overstuurt, maar stapt er sneller overheen (zra)		
7. studeren voor toetsen	Leerling: - taakinitiatie bij het leren van toetsen gaat iets beter dan bij huiswerk maken. -weet wel wat hij moet leren, maar niet hoe (m) -stelt het leren uit (tm) -pauzeert te vaak; gunt zichzelf een pauze, maar heeft het dannog niet verdiend (va) -stopt te vroeg met leren (dd) -automatiseren is wel lastig (wg)			Leerling:- zorgen dat ik ga zitten om te studeren is erg verbeterd. -ik weet nog steeds niet altijd hoe ik moet studeren -pauzeert niet meer te lang, verbeterd (va) -ik ga langer door met leren (dd)		
8. lange termijn doelen	Leerling: geen , denkt er soms over na, maar niet vaak			Leerling: af en toe over nagedacht		
	Leraar: hij doet aan struisvogelpolitiek: op school doet hij alsof er niets aan de hand is. Er is geen hulpvraag geweest naar de mentor toe.					
Eindmeting: algemeen						
Ouders: Hij kan beter zelf doelen stellen en reflecteren, heeft nog meer sturing nodig. Zijn motivatie en zijn welbevinden zijn een klein beetje verbeterd.						
Mentor: Hij is veel geconcentreerder op de juiste momenten, daardoor ook meer tijd voor sociale contacten. Hij zit beter in zijn vel, is opener, hopelijk						

houdt hij dit positieve gevoel vast. Zijn motivatie is verbeterd.

Leerling: is realistischer, weet beter wat 'goed' leren inhoudt. Nog niet bij alle vakken de juiste manier van leren onder de knie. Ik voel me beter nu, ik zet meer door.

Verschillen voor en na:

Ouders: -Zelfstandig beginnen met huiswerk gaat beter (ti) - minder snel afgeleid (va) gaat beter. Telefoon legt hij weg.- lang genoeg volhouden om taak af te maken gaat beter (va;dd) - schriften zijn netter (o) - werktafel is netter (o) - Een tijdsplanning maken gaat beter (p)-zich aan de tijdsplanning houden lukt niet altijd (tm) - hij reflecteert beter en is iets realistischer (m) - raakt nog steeds snel overstuurt, maar stapt er sneller overheen (zra)

Mentor: - vraagt vaker om hulp (M) - maakt nu nette, overzichtelijke aantekeningen (O) - is minder snel afgeleid (VA)- schriften zijn netter. Betere aantekeningen (O) - erkend bij de eindmeting wel dat hij een probleem heeft, ervoor niet (M).

Leerling: - beginnen aan huiswerk is beter geworden (ti) - schriften netjes houden is verbeterd (o) - tas is netter(o) - werktafel houd ik netjes nu (o) - een tijdsplanning maken is verbeterd (p) – studeren voor toetsen: zorgen dat ik ga zitten om te studeren is erg verbeterd.- ik weet nog steeds niet altijd hoe ik moet studeren -pauzeert niet meer te lang, verbeterd (va) - ik ga langer door met leren (dd)

<u>Leerling 5:</u>		Startmeting begin januari 2016 voor de interventie (GOLD ² -lessen)		Eindmeting eind maart 2016 na de interventie (GOLD ² -lessen)		
Respondent	Ouders	Leraar/mentor	Leerling	Ouders	Leraar/ mentor	Leerling
Onderwerp						
1. Huiswerk	-maakt uit slordigheid fouten; controleert werk niet (m) -om hulp vragen als dat nodig is gaat steeds beter (m) -onthouden om werk in te leveren is matig, kan beter	-doorgaan met werken ondanks afleiding gaat redelijk (va) -uit slordigheid fouten maken; zijn werk controleren; ik denk het wel, maar weet het niet	-beginnen aan het huiswerk is af en toe lastig, zeker wanneer ik moe ben (ti) -maakt alleen het belangrijke huiswerk; bewuste keuze	-maakt uit slordigheid fouten, alhoewel hij zich er steeds meer van bewust is (m) -vraagt om hulp, maar soms te laat (m)	-doorgaan met werken ondanks afleiding gaat beter (va) hij kan echt lang geconcentreerd werken en zich volledig afsluiten van zijn omgeving. -er is een kleine vooruitgang in het controleren van zijn werk (m)	- beginnen aan mijn huiswerk gaat goed nu (ti)

		zeker (m) -maakt huiswerk thuis niet af (tm)			-maakt het werk op tijd af (tm)	
2. organisatie van materiaal	-schriften geordend houden kan veel beter; veel losse blaadjes (o) -werktafel is niet netjes (o) - hij is slordig, lijkt een fase te zijn, als kind had hij dat minder (puberteit)	- Gaat redelijk, voldoende (o)	- schriften netjes houden gaat matig; veel losse blaadjes n(o) - soms slingeren er spullen door het huis (o)	-orde houden is nog wisselend; hij kan dit wel als hij het wil (dus als hij het belangrijk vindt), maar het is niet zijn eerste natuur.	Onveranderd	-schriften netjes houden gaat goed (o)
3. lange termijn projecten	-maakt niet echt een tijdsplanning (p) -heeft moeite om zich eraan te houden (tm) -inschatten hoe lang het duurt gaat matig; overschat zichzelf, oefent niet verder (tm) -nauwkeurig aanwijzingen opvolgen doet hij niet altijd; hij is eigengereid; als hij het nut er niet van ziet dan doet hij het niet (wg, m) -project nog eens doorkijken op fouten	- tijdsplanning maken weet ik niet (p) - is iets te optimistisch bij het inschatten hoe lang iets duurt (tm)	-houdt zich nooit aan de tijdsplanning (tm) -controleert het project niet (m)	Onveranderd, behalve; -hij is nog iets te optimistisch bij het inschatten hoe lang iets duurt (tm) - project nog eens doorkijken gaat beter; hij kijkt nog eens terug naar de vraag: wat wordt er gevraagd?	Onveranderd	-lastig om aan de tijdsplanning te houden (tm) -controleert project niet (m)

	gaat matig; te vluchtig (m)					
4. onthouden	-werkt zonder agenda; kijkt alleen in magister - sterke eigen wil, wil ik iets wel of wil ik iets niet doen.	- vergeet soms wel eens wat, maar geen probleem (wg)	nvt	onveranderd	onveranderd	nvt
5. probleem oplossen	-Erkennen van een probleem (m) gaat niet goed. -hij is niet zo flexibel in zijn denken, blijft hangen in zijn benadering; soms te vasthoudend in zijn opvattingen (f) -neemt sneller hulp aan als het goed voelt, is bewuster (f) -kan evalueren, maar moet hiertoe aangespoord worden (m)	Alles prima behalve: -twijfels over de eigen prestaties evalueren om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost (m)	nvt	-erkennen van het probleem blijft moeilijk; zelfreflectie moet ontwikkeld worden (m) - hij groeit in het flexibeler denken (f) - hij weet dat zelfreflectie een aandachtspunt is, maar dat wil nog niet zeggen dat hij het ook al toepast (m)	-hij evalueert iets beter zijn eigen prestaties om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost (m)	nvt
6. zelfcontrole	Prima	Gaat prima, geen problemen	nvt	onveranderd	onveranderd	nvt
7. studeren voor toetsen	Leerling:- ik weet hoe ik moet studeren, ik heb hier al bijles in gehad (m) -ik stel het leren wel uit (tm) -ik geef op voordat ik voldoende geleerd heb (dd)			Leerling:- geen problemen meer, ik pauzeer soms iets te lang, maar stel het niet meer uit (tm) en geef het niet te vroeg op (dd)		
8. lange termijn	Leerling:- geneeskunde studeren			Leerling:- onveranderd		

doelen						
Eindmeting: algemeen						
Ouders: hij vond het niet prettig om uit de eigen klas te gaan. Hij vond de breinkennis en de denkprofielen wel interessant.						
Mentor: hij laat zien dat hij meer inzicht heeft gekregen in hoe dingen werken bij hem. Zelfinzicht is verbeterd. Hij is iets doordachter met zijn werk bezig. hij lijkt gestructureerder en nauwkeuriger aan het werk te zijn. Hij zit nog steeds goed in zijn vel.						
Leerling: weinig veranderd, alleen in de proefwerkweek was ik meer gemotiveerd. De GOLD ² -lessen waren wel leuk, de uitzonderingspositie was niet leuk.						
Verschillen voor en na:						
Ouders: - maakt uit slordigheid fouten, alhoewel hij zich er steeds meer van bewust is (m) - hij is nog iets te optimistisch bij het inschatten hoe lang iets duurt (tm) - project nog eens doorkijken gaat beter; hij kijkt nog eens terug naar de vraag: wat wordt er gevraagd? - hij groeit in het flexibeler denken (f).						
Mentor: - doorgaan met werken ondanks afleiding gaat beter (va) hij kan echt lang geconcentreerd werken en zich volledig afsluiten van zijn omgeving. - er is een kleine vooruitgang in het controleren van zijn werk (m) - maakt het werk op tijd af (tm) - hij evalueert iets beter zijn eigen prestaties om erachter te komen of het probleem met goed gevolg is opgelost (m).						
Leerling: - beginnen aan mijn huiswerk gaat goed na de lessen (ti) - schriften netjes houden gaat beter (o) – houdt zich nooit aan de tijdsplanning is veranderd in – vindt het lastig om zich aan de tijdsplanning te houden (tm) – studeren voor toetsen: geen problemen meer, ik pauzeer soms iets te lang, maar stel het niet meer uit (tm) en geef het niet te vroeg op (dd).						
Leerling 6:		Startmeting begin januari 2016 voor de interventie (GOLD ² -lessen)			Eindmeting eind maart 2016 na de interventie (GOLD ² -lessen)	
Respondent	Ouders	Leraar/mentor	Leerling	Ouders (hij werkt sinds de pilot alleen op school aan zijn huiswerk)	Leraar/ mentor	Leerling
Onderwerp						
1. Huiswerk	-zelfstandig beginnen met huiswerk is een probleem (ti) -hij maakt amper huiswerk, is na 5	-begrijpt niet precies aanwijzingen over het huiswerk (m) -begint vaak	-moeite om met huiswerk te beginnen (ti) -gaat niet altijd lang	onveranderd	-begrijpt de aanwijzingen wel, maar past het niet altijd toe (m) -hij kan beter doorgaan met	-met huiswerk beginnen is beter geworden (ti) - verder is alles onveranderd

	minuten klaar (va) -hij controleert zijn werk niet (m) -het komt voor dat huiswerk niet af is (tm)	niet zelfstandig aan het huiswerk (ti) -is snel afgeleid (va) -lang genoeg volhouden tot de taak af is, is heel moeilijk (va,dd) -werk is niet altijd op tijd af (tm)	genoeg door tot het af is (va) -noteren van opdrachten is lastig, niet noteren is vergeten (wg) -zeer snel afgeleid (va)		werken ondanks afleiding (va) -hij houdt niet lang genoeg vol -onthouden om werk in te leveren blijft lastig	
2. organisatie van materiaal	-werkt losbladig (o) -werktafel is een verzamelplaats van alles (o) -spullen netjes houden lukt niet goed (o)	-alle punten wat betreft organisatie is lastig voor hem. (o)	-werktafel netjes houden lukt niet (o) -kast netjes houden lukt niet (o) -er slingeren spullen door het huis (o)	onveranderd	onveranderd	-werktafel netjes houden lukt niet (o) - er slingeren soms spullen door het huis (o) - kast netjes houden lukt wel (o)
3. lange termijn projecten	-opdracht in deelopdracht verdelen is lastig voor hem (p) -hij maakt geen tijdsplanning (p) -hij houdt zich niet goed aan de tijdsplanning van school (tm) -hij schat niet in hoe	-opdrachten in deelopdrachten verdelen lukt niet (p) -planning maken, zich eraan houden, inschatten hoe lang het duurt etc, is een probleem (tm)	- opdracht in deelopdracht verdelen is lastig (p) -maakt geen tijdsplanning (p) -schat niet in hoe lang het duurt voor het af is (tm)	-onveranderd	-opdracht in deelopdrachten verdelen is geen probleem (p) - de rest blijft een probleem (tm)	-opdracht in deelopdracht verdelen is niet lastig (p) - tijdsplanning maken is lastig (p) -aan de tijdsplanning houden is lastig - het project nog eens doorkijken om te controleren is lastig(m)

	lang het duurt voor het af is (tm) -hij kijkt het project niet door om te controleren (m) -maakt het op het laatste nippertje vlak voor de deadline af (dd)		- “door onoplettendheid vergeet hij wel eens delen van opdrachten te maken”(wg, m) -hij kijkt het project niet door om te controleren (m)			
4. onthouden	- houdt geen agenda bij, alleen magister -raakt wel eens spullen zoals sleutels kwijt (wg)	-geheugen is geen probleem -raakt spullen kwijt (wg)	nvt	onveranderd	onveranderd	nvt
5. probleem oplossen	-erkennen dat hij een probleem heeft is lastig, is behoorlijk eigenwijs (m) -hij is niet flexibel in zijn denken, blijft bij zijn standpunt (f) -hij vraagt zelden om hulp, zegt dat hij klaar is (m) -zoekt geen hulpbronnen om tot een oplossing te komen (f)	-erkent dat hij een probleem heeft (m) -hij is flexibel in zijn denken (f) Juiste hulpbronnen zoeken is lastig (f) -evalueren van eigen prestaties doet hij niet. Dat heeft hij nooit hoeven	nvt	onveranderd	-evalueren van eigen prestaties doet hij via een eigen strategie (m)	nvt

	-hij staat niet open om zijn eigen prestaties te evalueren (m)	doen (m)				
6. zelfcontrole	-heeft woedeaanvallen (zra) -handelt verbaal of fysiek impulsief (ri) -onderbreekt anderen (ri) -heeft moeite om op zijn beurt te wachten (ri)	Alles prima	nvt	-woede in conflict met ouders -veel conflicten met jongste broer	onveranderd	nvt
7. studeren voor toetsen	-lastig om te gaan leren (ti) -weet niet goed hoe hij moet leren (m) -stelt leren uit of leert helemaal niet (tm) -stof uit het hoofd leren is geen probleem (wg)			-weet soms niet goed hoe hij moet leren (m) - stelt leren uit of leert helemaal niet (tm) -stof uit het hoofd leren is soms een probleem (wg)		
8. lange termijn doelen	- leraar geschiedenis - leger			onveranderd		
Eindmeting: algemeen						
Ouders: het werken aan zijn leervaardigheden vindt hij prima en is nodig. Hij heeft hier verdere begeleiding in nodig. Hij zit goed in zijn vel. Sociaal gaat het heel erg goed met hem.						
Mentor: korte opdrachten gaan goed. Lange opdrachten, plannen is lastig.hij werkt te snel, te vluchtig. Hij heeft een eigen leerstrategie , dat maakt het opvolgen van aanwijzingen van anderen lastig.Hij is bereid om kritisch naar zichzelf te kijken,. Hij heeft echter nooit hoeven leren en plannen. Nu moet dat wel. Daaraan moet hij wennen door met de feiten geconfronteerd te worden. Hij heeft verdere begeleiding nodig, maar die krijgt hij ook.						
Leerling: ik vond de lessen wel leuk. Ik heb geleerd dat er meerdere oplossingen zijn voor een probleem. Ik moet beter naar andere mensen luisteren. Ik weet het zelf niet altijd het beste.						
Verschillen voor en na:						
Ouders: geen verschillen opgemerkt						

Mentor: - hij kan beter doorgaan met werken ondanks afleiding (VA) - opdracht in deelopdrachten verdelen is geen probleem meer(P) de rest blijft een probleem wat betreft timemanagement (TM) - evalueren van eigen prestaties doet hij via een eigen strategie (M)

Leerling: - met huiswerk beginnen is beter geworden (TI) - kast netjes houden lukt wel nu vanwege afspraak met de begeleider dat alle spullen op school in een kist in het studiecentrum staan, daar waar hij alle huiswerk maakt nu en zijn toetsen leert (O) – grote opdracht in deelopdrachten verdelen is niet lastig meer (P) – studeren voor toetsen: -weet soms niet goed hoe hij moet leren (M) - stelt leren niet uit of leert helemaal niet (TM) - stof uit het hoofd leren is nu soms een probleem en bij de startmeting geen probleem (WG)

**Bijlage 12B Resultaten kwalitatieve gegevens semigestructureerde interviews Dawson en Guare
veranderingen**

Bijlage 12 B

Resultaten kwalitatieve gegevens semigestructureerde interviews Dawson en Guare veranderingen

NB: De informatie die bij verslechterd staat kan zo benoemd zijn door de respondent, maar kan het gevolg zijn van een grotere bewustwording en dus door mij als onderzoeker anders geïnterpreteerd worden.

Leerling 1	Verbeterd	Neutraal	Verslechterd
Ouders:	Lessen die hij gemist heeft zijn dus te missen. Hij is nergens achteruit gegaan. Eerder vooruit.	Niet goed zichtbaar wat hij aan de GOLD ² -lessen gehad heeft, thuis zien we weinig verandering.	Vraagt nooit om hulp bij huiswerk is erbij gekomen bij de eindmeting.
Mentor	1. Werkt gestructureerder (P) Hij zit nog steeds prima in zijn vel. 2. Volgehouden aandacht verbeterd (VA) 3. Schriften zijn netter geworden (O)		
Leerling	1. Heeft veel gehad aan metacognitieve vaardigheden aanleren (M). Hij voelde zich al prima en vond de lessen wel leuk. 2. Spullen kwijtraken is verbeterd (O) 3. lange termijn projecten kijkt hij na de interventie nog eens grof over en voor de interventie niet (M). 4. Afleiding tijdens huiswerk maken noemt hij eerst niet en dan wel (VA) NB: Dit kan zowel een negatief als een positief gevolg zijn positief; bewustwording	Afleiding tijdens huiswerk maken noemt hij eerst niet en dan wel (VA) NB: Dit kan zowel een negatief als een positief gevolg zijn positief; bewustwording	Afleiding tijdens huiswerk maken noemt hij eerst niet en dan wel (VA) NB: Dit kan zowel een negatief als een positief gevolg zijn positief; bewustwording
Leerling 2	Verbeterd	Neutraal	Verslechterd
Ouders	1. Haar zelfreflectie is verbeterd. 2. Ze is zich bewuster van haar studieaanpak. 3. Ze werkt iets planmatiger, maakt eerder samenvattingen. 4. Volgehouden aandacht bij huiswerk ging eerst niet goed en nu soms wel en soms niet. (VA is iets verbeterd) 5. Eerst was ze chaotisch en raakte ze dingen kwijt in huis en nu geen problemen, raakt soms dingen kwijt in huis (WG, verbeterd)	Ze lijkt wel iets meer gemotiveerd, maar waar ligt dat aan?	Bij de startmeting is niets gezegd over overstuur raken, bij de eindmeting is benoemd dat ze soms overstuur raakt. (ZRA, zelfregulatie van Affect, verslechterd?)
Mentor	1. Timemanagement is beter geworden (TM)		
Leerling	1. Snel afgeleid raken tijdens het huiswerk maken gaat wel wat beter (VA) 2. Laat geen spullen meer achter, duidelijke verbetering (O) 3. Controleren van project en nalopen van de regels gaat beter nu (M) 4. Ik ben effectiever aan het werk en geef minder snel op (dd)	1. heb er wel wat aan gehad maar het ging al goed; kernkwadrant vond ik leerzaam.	

Leerling 3	Verbeterd	Neutraal	Verslechterd
Ouders	1.Plannen gaat beter, hij begint eerder (P) 2.Werk op tijd afmaken is verbeterd (TM) 3.Werktafel wordt iets netter (O) 4. Tijdsplannig maken is verbeterd (P) 5. Inschatten hoe lang iets duurt bij lange termijnopdrachten is verbeterd (TM)		
Mentor	Hij is minder snel afgeleid (VA)	Niet heel duidelijk zichtbaar of zijn vaardigheden zijn verbeterd. Hij lijkt zich wel iets minder druk te maken om Engels als het niet goed gaat.	
Leerling	1.Tijdsplanning maken is geen probleem meer (P) 2. Ik ben me bewuster geworden van hoe leren gaat door de metacognitieve stappen die we geleerd hebben (M) 3. Plannen gaat beter. Ik begin eerder (P) 4. Focussen op kwaliteiten werkt prettig.		
Leerling 4	Verbeterd	Neutraal	Verslechterd
Ouders	1. Zijn motivatie en zijn welbevinden zijn een klein beetje verbeterd. 2. Zelfstandig beginnen met huiswerk gaat beter (TI) 3. Minder snel afgeleid (VA) 4. Lang genoeg volhouden om taak af te maken gaat beter (VA, DD) 5. Schriften zijn netter (O) 6. Werktafel is netter (O) 7. Een tijdsplanning maken gaat beter (P) 8. Hij reflecteert beter en is iets realistischer (M) 9. Hij raakt nog steeds snel overstuurd, maar stapt er sneller overheen (ZRA)		
Mentor	1.Is veel geconcentreerder op de juiste momenten, daardoor ook meer tijd voor sociale contacten. 2. Zit beter in zijn vel, is opener 3. Zijn motivatie is verbeterd. 4. Vraagt vaker om hulp (M) 5. Maakt nu nette, overzichtelijke aantekeningen (O) 6. Is minder snel afgeleid (VA) 7. Schriften zijn netter. Betere aantekeningen (O) 8.Erkend bij de eindmeting wel dat hij een probleem heeft, ervoor niet (M)		
Leerling	1.Beginnen aan huiswerk is beter geworden (TI) en zorgen dat ik ga zitten om te studeren is erg verbeter (TI) 2. Schriften netjes houden is verbeterd (O), tas is netter(O) en werktafel is netter (O) 3. Een tijdsplanning maken is verbeterd (P) 4. Ik pauzeer niet meer te lang, is verbeterd (VA) 5. Ik ga langer door met leren (DD) 6. Ik weet beter wat ‘goed’ leren inhoudt. Ik voel me beter nu, ik zet meer door.		
		Ik weet nog steeds niet altijd hoe ik moet studeren Nog niet bij alle vakken de juiste manier van leren onder de knie.	

Leerling 5	Verbeterd	Neutraal	Verslechterd
Ouders	1. Maakt nog wel uit slordigheid fouten, maar hij is zich er steeds meer van bewust (M) 2. Project nog eens doorkijken gaat beter; hij kijkt nog eens terug naar de vraag; wat wordt er gevraagd? 3. Hij groeit in het flexibeler denken (F)	Hij vond het niet prettig om uit de eigen klas te gaan. Hij vond de breinkennis en de denkprofielen wel interessant. Hij is nog iets te optimistisch bij het inschatten hoe lang iets duurt (TM)	
Mentor	1. Hij laat zien dat hij meer inzicht heeft gekregen in hoe dingen werken bij hem. Zelfinzicht is verbeterd. 2. Hij is iets doordachter (M) met zijn werk bezig. Hij lijkt gestructureerder en nauwkeuriger aan het werk te zijn (P) 3. Doorgaan met werken ondanks afleiding gaat beter (VA) 4. Er is een kleine vooruitgang in het controleren van zijn werk (M) 5. Maakt het werk op tijd af (TM) 6. Hij evalueert iets beter zijn eigen prestaties (M)		
Leerling	1. In de proefwerkweek was ik meer gemotiveerd. 2. Beginnen aan mijn huiswerk gaat goed na de lessen (TI) 3. Schriften netjes houden gaat beter (O) 4. Houdt zich nooit aan de tijdsplanning is veranderd in – vindt het lastig om zich aan de tijdsplanning te houden (TM) 5. Studeren voor toetsen: geen problemen meer, ik pauzeer soms iets te lang, maar stel het niet meer uit (TM) en geef het niet te vroeg op (DD).		De GOLD ² -lessen waren wel leuk, de uitzonderingspositie was niet leuk.
Leerling 6	Verbeterd	Neutraal	Verslechterd
Ouders		Geen verschillen opgemerkt Het werken aan zijn leervaardigheden vindt hij prima en is nodig. Hij heeft hier verdere begeleiding in nodig. Hij zit goed in zijn vel. Sociaal gaat het heel erg goed met hem.	
Mentor	1. Hij is bereid om kritisch naar zichzelf te kijken 2. Hij kan beter doorgaan met werken ondanks afleiding (VA) 3. Opdracht in deelopdrachten verdelen is geen probleem meer (P)	1. Korte opdrachten gaan goed. Lange opdrachten plannen blijft lastig (P) Hij werkt te snel, te vluchtig. Hij heeft een eigen leerstrategie, dat maakt het opvolgen van aanwijzingen van anderen lastig. Evalueren van eigen prestaties doet hij via een eigen strategie (M) Timemanagement blijft een probleem (TM) Hij heeft verdere begeleiding nodig, maar die krijgt hij ook	
Leerling	1. Met huiswerk beginnen is beter geworden (TI) 2. Grote opdracht in deelopdrachten verdelen is niet lastig meer (P) 3. Stof uit het hoofd leren is nu soms een probleem en bij de startmeting nog geen probleem (WG) NB: Dit zie ik als onderzoeker eerder als een positief dan een negatief effect. Het kan een gevolg zijn van het bewustwordingsproces	Ik vond de lessen wel leuk. Ik heb geleerd dat er meerdere oplossingen zijn voor een probleem. Ik moet beter naar andere mensen luisteren. Ik weet het zelf niet altijd het beste. Kast netjes houden lukt wel nu vanwege afspraak met de begeleider dat alle spullen op school in een kist in het studiecentrum staan, daar waar hij alle huiswerk maakt nu en zijn toetsen leert (O) Studeren voor toetsen: -weet soms niet goed hoe ik moet leren (M) - stelt leren niet uit of leert helemaal niet (TM)	Stof uit het hoofd leren is nu soms een probleem en bij de startmeting nog geen probleem (WG) (Objectief gezien lijkt het een negatief effect, maar dit kan zowel een positief als negatief effect zijn. door het bewustwordingsproces)

**Bijlage 12C Resultaten semigestructureerde interviews Dawson en Guare per leerling
samengevat**

Bijlage 12 C

Resultaten semigestructureerde interviews Dawson en Guare per leerling

Executieve functies:

P= plannen/prioritiseren

TM= Timemanagement

WG= Werkgeheugen

O= Vermogen om taken en materialen te organiseren

TI= Taakinitiatie- en voltooiing

F= Flexibiliteit

RI= Reactie-inhibitie

ZRA= Zelfregulatie van Affect

VA= Volgehouden aandacht

DD= Doelgericht doorzettingsvermogen

M= Metacognitie

Leerling één

Uit de interviews kwam naar voren dat leerling één volgens de mentor na de interventie gestructureerder werkt (P), dat zijn concentratie is verbeterd (VA) en dat zijn schriften netter zijn geworden (O). Daartegenover merken de ouders weinig verschil in de werkwijze van leerling één. Wel kunnen ze concluderen dat hij bij geen enkel vak achteruit is gegaan en bij sommige vakken vooruit is gegaan. De lessen die hij gemist heeft vanwege de peergroep lessen zijn dus te missen volgens hen. Volgens leerling één zelf heeft hij veel gehad aan het aanleren van de metacognitieve vaardigheden (M). Hij vond de lessen bovendien wel leuk. Zijn spullen raakt hij minder gemakkelijk kwijt (O) en lange termijn projecten kijkt hij na de interventie nog eens grof over, terwijl hij dat van te voren niet deed (M).

Leerling twee

Uit de interviews kwam naar voren dat leerling twee volgens haar ouders gegroeid is in zelfreflectie. Bovendien is ze zich bewuster van haar studieaanpak (M) en werkt ze iets planmatiger (P). De volgehouden aandacht bij huiswerk is volgens haar ouders slechts in sommige gevallen verbeterd (VA). Ze is volgens haar ouders minder chaotisch en raakt nu minder dingen kwijt (WG).

Volgens de mentor is haar timemanagement beter geworden (TM) en volgens de leerling zelf is ze minder snel afgeleid tijdens het huiswerk maken (VA). Ze merkt bovendien een duidelijke verbetering als het gaat om het meenemen van al haar spullen (WG). Ook het controleren van projecten en het nalopen van de regels waar de opdracht aan moet voldoen doet ze volgens haar beter (M). Ze is effectiever aan het werk en ze geeft minder snel op. Haar doelgericht doorzettingsvermogen (DD) is dus ook verbeterd volgens haar zelf.

Leerling drie

Uit de interviews kwam naar voren dat leerling drie volgens zijn ouders beter aan het plannen is (P). Ook is er thuis verbetering waargenomen in zijn time management (TM). Bovendien is zijn werktafel netter (O) en kan hij beter inschatten hoe lang een lange termijnopdracht duurt (TM).

De mentor van leerling drie heeft alleen een verbetering waargenomen in zijn concentratievermogen.

Leerling drie zelf merkt net als zijn ouders dat het plannen beter gaat (P), ondanks dat het volgen van de planning soms nog moeite kost. Hij is zich bewuster geworden van hoe hij huiswerk moet maken en proefwerken moet leren door de metacognitieve stappen te volgen die ze tijdens de peergroep lessen hebben geleerd. Hij vindt het prettig om zich meer te focussen op zijn kwaliteiten.

Leerling vier

Uit de interviews kwam naar voren dat bij leerling vier volgens zijn ouders de motivatie en het welbevinden een klein beetje verbeterd zijn. Ook merken ze dat hij meer zelfstandig begint met zijn huiswerk (TI). Hij is bovendien minder snel afgeleid en hij houdt het werken aan zijn huiswerk langer vol (VA, DD). Zijn schriften en zijn werktafel zien er netter uit (O). Het maken van een tijdsplanning lukt hem beter (P) ondanks dat hij zich er nog niet altijd aan kan houden (TM). Hij is volgens zijn ouders beter in staat om te reflecteren beter (M). Hij raakt nog steeds snel overstuurd, maar stapt er wel sneller overheen (ZRA).

De mentor van deze leerling ziet ook op meerdere gebieden een duidelijke vooruitgang. Hij is veel geconcentreerder aan het werk op de juiste momenten waardoor hij ook meer tijd heeft voor sociale contacten. Hij zit beter in zijn vel en zijn gedrag is meer open. Zijn motivatie is verbeterd en hij vraagt vaker om hulp (M). Hij maakt nu nette, overzichtelijke aantekeningen (O) en is minder snel afgeleid (VA). Hij ziet nu in dat hij zelf iets kan veranderen (M).

Deze leerling merkt zelf dat hij gemakkelijker begint aan zijn huiswerk (TI). Ook hijzelf vindt zijn schriften, zijn werktafel en zijn tas netter (O). Plannen gaat beter (P) en hij pauzeert niet meer te lang (VA). Hij gaat bovendien langer door met leren (DD). Hij weet beter wat 'goed' leren inhoudt en voelt zich daar beter bij, ondanks dat hij nog steeds niet altijd weet hoe hij zijn leerwerk moet aanpakken.

Leerling vijf

Uit de interviews kwam naar voren dat leerling vijf volgens zijn ouders zich steeds meer bewust is van zijn slordigheidsfoutjes (M). Hij kijkt zijn project nog eens door en hij kijkt nog eens terug naar wat er eigenlijk gevraagd wordt (M). Hij groeit in het flexibeler denken (F). Zijn mindset is wat minder 'fixed' volgens zijn ouders. Hij is nog iets te optimistisch bij het inschatten hoe lang iets duurt (TM). Daar moet nog aan gewerkt worden.

Zijn mentor ziet dat zijn zelfinzicht is verbeterd. Hij is iets doordachter (M) met zijn werk bezig. Hij lijkt gestructureerder en nauwkeuriger aan het werk te zijn (P). Hij werkt geconcentreerder in de klas (VA) en hij maakt zijn werk op tijd af (TM). Er is een kleine vooruitgang in het controleren van zijn werk (M) en hij evalueert iets beter zijn eigen prestaties (M).

Zelf vond hij de uitzonderingspositie niet prettig, ondanks dat hij de lessen wel interessant vond. In de proefwerkweek was hij meer gemotiveerd en hij begint nu gemakkelijker aan zijn huiswerk (TI). Hij pauzeert soms iets te lang, maar stelt het werk niet meer zo vaak uit (TM). Bovendien geeft hij het niet meer te vroeg op (DD). Zijn schriften houdt hij netter (O). Hij blijft het wel lastig vinden om zich aan een tijdsplanning te houden (TM).

Bij deze leerling zijn de metacognitieve vaardigheden verbeterd en hij lijkt zich doelgerichter en bewuster met schoolwerk bezig te houden.

Leerling zes

Uit de interviews kwam naar voren dat de ouders van leerling zes geen verschillen opgemerkt hebben in zijn denk- en leervaardigheden na het volgen van de peergroep lessen.

Zijn mentor merkt wel enige vooruitgang. Hij kan beter doorgaan met werken ondanks afleiding (VA) en hij kan opdrachten in deelopdrachten verdelen (P). Hij heeft een eigen leerstrategie waardoor het opvolgen van aanwijzingen van anderen lastig blijft. Ook het evalueren van zijn eigen prestaties doet hij via een eigen strategie (M). Daar moet nog hard aan gewerkt worden. Het goed kunnen inschatten hoe lang het werk duurt blijft een probleem (TM). Hij heeft verdere begeleiding nodig.

Zelf merkt hij, net als de mentor, dat een grote opdracht in deelopdrachten verdelen beter gaat na de peergroep lessen (P). Hij weet nog steeds niet goed hoe hij het leerwerk moet aanpakken (M) en stelt het leren uit of leert helemaal niet (TM). Hij begint aan zijn huiswerk, maar het beginnen aan leerwerk blijft lastig voor hem.

Deze leerling lijkt slechts een hele kleine vooruitgang te hebben geboekt. Hij lijkt iets beter geconcentreerd te werken in de klas. Hij heeft verdere begeleiding nodig bij het 'leren leren'.

Bijlage 13 Resultaten Logboek GOLD² samengevat

Bijlage 13

Resultaten Logboek GOLD² samengevat

Leerling 1	
GOLD ² -doelen	<i>Ik ga werken aan:</i> plannen <i>Dit ga ik doen:</i> planning maken voor toetsen <i>Ik ga het zo aanpakken:</i> ieder weekend kijken wat ik moet leren en goed een planning maken <i>Dit zou nog mis kunnen gaan:</i> dat ik me er niet aan houd <i>Dit doe ik om misgaan te voorkomen:</i> bij de computer leggen dan word ik eraan herinnerd <i>Ik heb mijn doel bereikt als:</i> ik me aan de planning heb gehouden en mijn punten hoger zijn <i>Dit ga ik komende week doen:</i> aan plannen werken
Leervaardigheden	Mondeling presenteren Nauwkeurig werken/agenda goed invullen
SMART-doelen	1. Plannen 2. Aan de planning houden 3. Netter werken
Voortgangsverslag kort	Mondeling presenteren als doel weg, moet lukken. Meer focus op agenda en nauwkeurig werken
Kwaliteiten/valkuilen	<i>Kernkwaliteit:</i> winners mentaliteit <i>Valkuil:</i> geïrriteerd raken als het niet goed gaat <i>Uitdaging:</i> rustiger blijven als we gaan verliezen <i>Allergie:</i> mensen die het niks uitmaakt <i>Kwaliteiten volgens mijn ouders:</i> goede concentratie, goed geheugen, behulpzaam, sportief, zorgzaam
Denkprofielen	Analytisch: 12 % Creatief: 50 % Praktisch: 38 %
Evaluatie	Ik heb veel gehad aan metacognitieve vaardigheden aanleren. Ik voelde me al prima en vond de lessen wel leuk.

Leerling 2	
GOLD ² -doelen	<i>Ik ga werken aan:</i> helder formuleren, nauwkeurig werken <i>Dit ga ik doen:</i> tijdens een toets beter nadenken over mijn aanpak, minder slordig zijn <i>Ik ga het zo aanpakken:</i> tijdens een toets beter nadenken over mijn aanpak, spullen goed opruimen, toets goed controleren <i>Dit zou nog mis kunnen gaan:</i> dat ik het vergeet, dat ik alsnog slordig ben <i>Dit doe ik om misgaan te voorkomen:</i> veel aan denken <i>Ik heb mijn doel bereikt als:</i> punten omhoog gaan, ik minder slordigheidsfoutjes maak <i>Dit ga ik komende week doen:</i> er op letten
Leervaardigheden	Nauwkeuriger werken/minder slordig zijn Plannen/werkplan maken
SMART-doelen	1. Helder formuleren 2. Nauwkeurig werken 3. Stap voor stap denken
Voortgangsverslag kort	Meer bewust van manier van werken, vasthouden
Kwaliteiten/valkuilen	<i>Kernkwaliteit:</i> zelfstandigheid <i>Valkuil:</i> alles zelf willen doen/ op me nemen <i>Uitdaging:</i> anderen ook stimuleren <i>Allergie:</i> mensen die niks ondernemen en geen puf in zich hebben <i>Kwaliteiten volgens mijn ouders:</i> vrolijk, vastberaden, open, initiatief tonend, gevoelig, goed gevoel voor humor, slim, verbaal sterk
Denkprofielen	Analytisch: 44 % Creatief: 6 % Praktisch: 50 %
Evaluatie	Ik heb er wel wat aan gehad maar het ging al goed; kernkwadrant vond ik leerzaam.

Leerling 3	
GOLD ² -doelen	<i>Ik ga werken aan:</i> plannen <i>Dit ga ik doen:</i> planningen maken om dat niet op het laatste

	moment te moeten doen <i>Ik ga het zo aanpakken:</i> planningen maken <i>Dit zou nog mis kunnen gaan:</i> me er niet aan houden <i>Dit doe ik om misgaan te voorkomen:</i> precies doen wat op die planning staat <i>Ik heb mijn doel bereikt als:</i> ik mij zonder veel moeite aan mijn planning houd <i>Dit ga ik komende week doen:</i> een goede planning maken en me eraan houden
Leervaardigheden	Afspraken met jezelf maken Aantekeningen overzichtelijk ordenen Leren van mijn fouten
SMART-doelen	1. Prioriteiten stellen 2. Plannen
Voortgangsverslag kort	Eerder beginnen lukt en werkt prettig. Meer overzicht
Kwaliteiten/valkuilen	<i>Kernkwaliteit:</i> goed kunnen samenwerken <i>Valkuil:</i> niks alleen kunnen doen <i>Uitdaging:</i> meer alleen doen <i>Allergie:</i> egoïsme <i>Kwaliteiten volgens mijn ouders:</i> leergierig, graag het nieuws volgen, zorgzaam, graag iemand helpen, nieuwe uitdagingen niet uit de weg gaan, goed kunnen leren, bij je standpunt blijven
Denkprofielen	Analytisch: 47 % Creatief: 13 % Praktisch: 40 %
Evaluatie	Ik ben me bewuster geworden van hoe leren gaat door de metacognitieve stappen die we geleerd hebben. Plannen gaat beter. Ik begin eerder. Focussen op kwaliteiten werkt prettig.

Leerling 4	
GOLD ² -doelen	<i>Ik ga werken aan:</i> agenda gebruiken <i>Dit ga ik doen:</i> altijd mijn agenda meenemen <i>Ik ga het zo aanpakken:</i> iedere keer als we iets op krijgen noteren <i>Dit zou nog mis kunnen gaan:</i> agenda vergeten <i>Dit doe ik om misgaan te voorkomen:</i> iedere keer als ik mijn tas inpak, meteen mijn agenda in mijn tas stoppen

	<i>Ik heb mijn doel bereikt als:</i> ik geen stress meer heb omdat ik niet weet wat ik moet doen, of als ik ergens te laat achter kom. <i>Dit ga ik komende week doen:</i> iedere dag mijn agenda meenemen
Leervaardigheden	Organiseren Stap voor stap denken Met m'n huiswerk beginnen
SMART-doelen	1. Nee zeggen tegen afleiding (mijn telefoon beneden laten) 2. Agenda goed invullen 3. Goede samenvattingen maken voor de proefwerkweek
Voortgangsverslag kort	Duidelijke afspraken met zichzelf en omgeving, doel nastreven werkt beter. Er komt meer inzicht in leren, maar begeleiding hierbij is noodzakelijk. Vindt hij prettig.
Kwaliteiten/valkuilen	<i>Kernkwaliteit:</i> goed luisteren naar mensen <i>Valkuil:</i> alleen maar luisteren en geen mening geven <i>Uitdaging:</i> vaker mijn mening geven <i>Allergie:</i> mensen die overal over willen discussiëren <i>Kwaliteiten volgens mijn ouders:</i> trouw, loyaal, communicatief, open/sociaal, oplettend, scherp, sterk rechtvaardigheidsgevoel, durft ergens voor te gaan staan
Denkprofielen	Analytisch: 53 % Creatief: 10 % Praktisch: 37 %
Evaluatie	Ik ben realistischer, weet beter wat 'goed' leren inhoudt. Nog niet bij alle vakken de juiste manier van leren onder de knie. Ik voel me beter nu, ik zet meer door.

Leerling 5	
GOLD ² -doelen	<i>Ik ga werken aan:</i> mijn punten <i>Dit ga ik doen:</i> goede punten halen en goed leren <i>Ik ga het zo aanpakken:</i> goed bezig zijn met school <i>Dit zou nog mis kunnen gaan:</i> slechte motivatie, dat ik het niet op kan brengen om te leren <i>Dit doe ik om misgaan te voorkomen:</i> motivatie op proberen te brengen <i>Ik heb mijn doel bereikt als:</i> er een goed punt op META staat <i>Dit ga ik komende week doen:</i> leren

Leervaardigheden	Planmatig werken Zorgvuldig werken
SMART-doelen	1. Ik durf fouten te maken 2. Motivatie voor school opbrengen
Voortgangsverslag kort	Meer bewust bezig met zijn manier van leren. Heeft in het verleden al begeleiding gehad bij 'leren' leren. Hij is het een beetje beu. Hij vindt de lessen leuk, maar niet het feit dat hij een 'uitzonderingspositie' heeft.
Kwaliteiten/valkuilen	Kernkwaliteit: zeggen wat ik vind Valkuil: te snel zeggen wat ik vind en dan iemand over rulen Uitdaging: begrip opbrengen voor mensen zonder eigen mening Allergie: mensen zonder een eigen mening Kwaliteiten volgens mijn ouders: Als hij iets wil of interessant vindt dan gaat er voor 100 % voor
Denkprofielen	Analytisch: 28 % Creatief: 28 % Praktisch: 44 %
Evaluatie	weinig veranderd, alleen in de proefwerkweek was ik meer gemotiveerd en mijn punten zijn een stuk beter. De GOLD ² -lessen waren wel leuk, de uitzonderingspositie was niet leuk.

Leerling 6	
GOLD ² -doelen	Ik ga werken aan: betere leervaardigheden Dit ga ik doen: opletten, huiswerk maken, aan de afspraken houden Ik ga het zo aanpakken: discipline Dit zou nog mis kunnen gaan: huiswerk niet maken Dit doe ik om misgaan te voorkomen: in het studiecentrum leren en controleren Ik heb mijn doel bereikt als: ik dit jaar overga met goede punten Dit ga ik komende week doen: goed blijven leren
Leervaardigheden	Concentratie voor schoolwerk Plannen (aan planning houden)
SMART-doelen	1. Gedisciplineerd werken, doen wat moet 2. Beter luisteren, opletten

3. Beter organiseren, niet alles op het laatste moment

Voortgangsverslag kort Hij vindt het prettig om met meerdere leerlingen te 'leren' leren. Heeft meer tips nodig en een langer begeleidingstraject.

Kwaliteiten/valkuilen ***Kernkwaliteit:*** sociaal
Valkuil: bemoeizuchtig
Uitdaging: weten dat niet overal hulp bij nodig is
Allergie: gesloten mensen

Kwaliteiten volgens mijn ouders: sociaal, behulpzaam, vriendelijk, gastvrij, eigenzinnig

Denkprofielen Analytisch: 6 %
Creatief: 65 %
Praktisch: 29 %

Evaluatie Ik vond de lessen wel leuk. Ik heb geleerd dat er meerdere oplossingen zijn voor een probleem. Ik moet beter naar andere mensen luisteren. Ik weet het zelf niet altijd het beste.

Al goed in:

Leerling 1	Leiding nemen Beslissingen nemen Teleurstellingen verwerken Doen wat ik moet doen Werken onder druk
Leerling 2	Woordjes leren Vragen stellen Zeggen wat ik vind Voor mezelf opkomen Uitleggen
Leerling 3	Leiding nemen Werken onder druk Informatie bronnen selecteren
Leerling 4	Woordjes leren Informatie verzamelen Zeggen wat ik vind
Leerling 5	Uit het hoofd leren Toepassen wat ik geleerd heb Zeggen wat ik vind Risico's nemen
Leerling 6	Leiding nemen Beslissingen nemen Hoofd van bijzaken onderscheiden Taken verdelen Commentaar/kritiek geven

Bijlage 14 Resultaten alle instrumenten schematisch

Bijlage 14 Resultaten van alle instrumenten schematisch

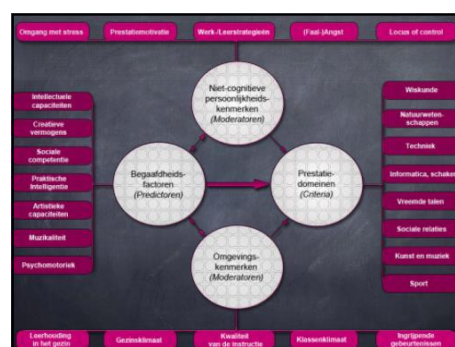
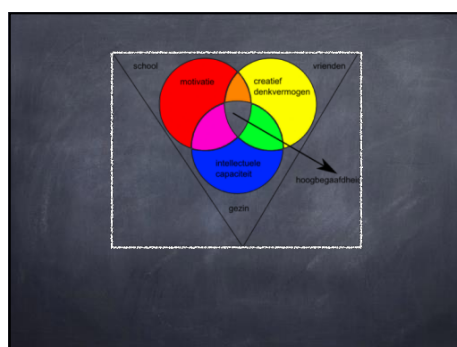
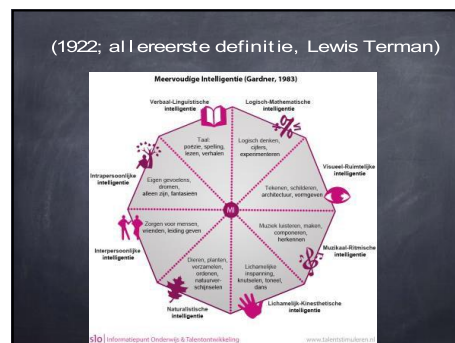
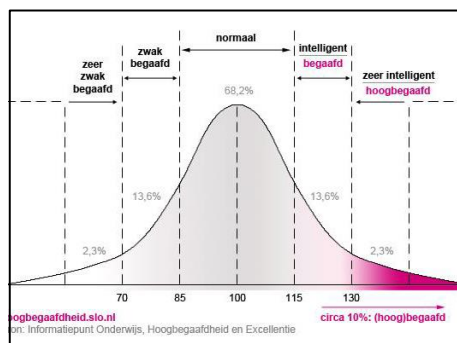
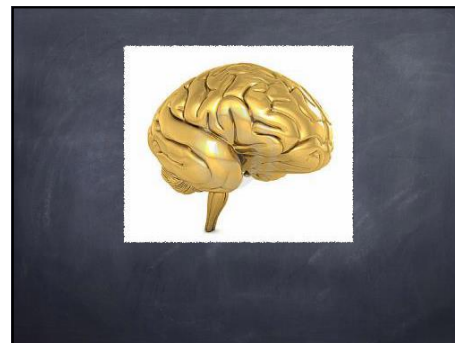
Geel gearceerd: Meeste gestegen, Minst gestegen, Gelijk en Gedaald

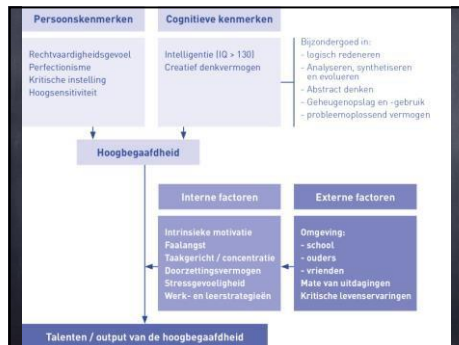
Paars gearceerd: Doelen gesteld in het logboek

	vragenlijsten	Semigestructureerde interviews	Logboek
Leerling 1	Meeste gestegen: -TI (+3), O (+2), -TM, DD en VA (+1), Minst gestegen: -RI (+0,33) en M (+0,67) Gelijk: P en WG Gedaald: ZRA (-1)	De planningsvaardigheden, de organisationele vaardigheden en de metacognitieve vaardigheden zijn verbeterd volgens alle drie de respondenten.	Ik heb veel gehad aan de metacognitieve vaardigheden aanleren. Ik voelde me al prima en vond de lessen wel leuk. Doelen : 1. plannen (P) 2. aan planning houden(P) 3. netter werken(O)
Leerling 2	Meeste gestegen: -DD (+3,67), TI (+3,67) en VA (+3), TM (+2) en O (+2) Minst gestegen: - M (+0,33), WG (+0,33) en ZRA (+0, 83) Gelijk: RI en P Gedaald: niets	Er is verbetering opgetreden bij haar metacognitieve vaardigheden. Haar doorzettingsvermogen en haar volgehouden aandacht is gegroeid en ze lijkt na de interventie ook beter gebruik te maken van haar werkgeheugen.	Ik heb er wel wat aan gehad maar het ging al goed; kernkwadrant vond ik leerzaam. Doelen : 1. helder formuleren 2. nauwkeurig werken, minder slordig (O) 3. stap voor stap denken(M)
Leerling 3	Meeste gestegen: -P (+2,33), VA (+2), M (+1,67) Minst gestegen: RI, O en ZRA (-0,67 alledrie) Gelijk: TM en DD Gedaald: WG (-1,67) en TI (-1)	Leerling drie zelf merkt net als zijn ouders dat het plannen beter gaat, ondanks dat het volgen van de planning soms nog moeite kost. Hij is zich bewuster geworden van hoe hij huiswerk moet maken en proefwerken moet leren door de metacognitieve stappen te volgen die ze tijdens de peergroep lessen hebben geleerd. Hij vindt het prettig om zich meer te focussen op zijn kwaliteiten. Zijn mentor merkt dat hij beter geconcentreerd aan het werk is.	Ik ben me bewuster geworden van hoe leren gaat door de metacognitieve stappen die we geleerd hebben. Plannen gaat beter. Ik begin eerder. Focussen op kwaliteiten werkt prettig. Doelen : 1. prioriteiten stellen (P) 2. plannen (P) 3. aan de planning houden (P)
Leerling 4	Meeste gestegen: -P (+2,67), O (+2,33),	Veel vaardigheden zijn versterkt. Vooral de	Ik ben realistischer, weet beter wat 'goed'

	TM, M en WG (+1,67 alledrie) Minst gestegen: VA (+1,33), ZRA (+1,33) en TI (+1) Gelijk: RI Gedaald: DD (-0,33)	taakinitiatie, de volgehouden aandacht, het doorzettingsvermogen, de organisatie en zijn metacognitieve vaardigheden zijn verbeterd. Er is nog wel extra versteviging van deze vaardigheden nodig. Ondanks dat hij nog steeds niet altijd weet hoe hij zijn leerwerk moet aanpakken weet hij beter wat 'goed' leren inhoudt. Hij voelt zich hier beter bij.	leren inhoudt. Nog niet bij alle vakken de juiste manier van leren onder de knie. Ik voel me beter nu, ik zet meer door. Doelen : 1. agenda gebruiken (P, O) 2. nee zeggen tegen afleiding (TI, VA, DD) 3. aan planning houden (P) 4. netter werken (O)
Leerling 5	Meeste gestegen: -O (+3,17), TI (+2,83), TM (+2,5), DD (+2,33) en M (+2,17) Minst gestegen: ZRA (+0,33), WG (+0,67) en VA (+1) en P (+1,67) Gelijk: RI Gedaald: niets	Het blijft lastig om zich aan een tijdsplanning te houden. Wel zijn de metacognitieve vaardigheden verbeterd en hij lijkt zich doelgerichter en bewuster met schoolwerk bezig te houden.	Er is weinig veranderd, alleen in de proefwerkweek was ik meer gemotiveerd en mijn punten zijn een stuk beter. De GOLD²-lessen waren wel leuk, de uitzonderingspositie was niet leuk. Doelen : 1. Motivatie voor school opbrengen 2. plannen (P) 3. aan planning houden (P) 4. netter, zorgvuldiger werken(O)
Leerling 6	Meeste gestegen: -P (+4), VA (+3,33), M (+3), TI (+2,67), O en TM en WG (+2) Minst gestegen: DD (+0,17) Gelijk: niets Gedaald: RI	Lijkt slechts een hele kleine vooruitgang te hebben geboekt. Hij lijkt iets beter geconcentreerd te werken in de klas. Hij weet nog steeds niet goed hoe hij het leerwerk moet aanpakken (M) en stelt het leren uit of leert helemaal niet (TM). Hij begint aan zijn huiswerk, maar het beginnen aan leerwerk blijft lastig voor hem. Hij heeft verdere begeleiding nodig bij het 'leren leren'.	Ik vond de lessen wel leuk. Ik heb geleerd dat er meerdere oplossingen zijn voor een probleem. Ik moet beter naar andere mensen luisteren. Ik weet het zelf niet altijd het beste. Doelen : 1. gedisciplineerd werken, huiswerk maken in het studiecentrum (O) 2. plannen en aan planning houden (P) 3. beter organiseren (O)

Bijlage 15 Powerpoint presentatie van het onderzoek





De leeruitdagingen van hoogbegaafde leerlingen in het VO

Mindset, overtuigingen

Geheugen, automatiseren: onbewuste automatiseringsprocessen onvoldoende ontwikkeld

Frustratieolerantie, doelgericht doorzettingsvermogen

Metacognitieve vaardigheden: oriënteren op een taak, doel en stellen, plannen, jezelf monitoren, resultaat evalueren, reflecteren (Veenman)

Waarom dit onderzoek op Durendael?

- Passend onderwijs (macroniveau). Sept 2014
- Ontwikkelingen regionaal
- Durendael? Saat er iets over de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in ons beleid?
- Kennis op Durendael?

Probleemstelling

Onderpresteren

achterblijven van de ontwikkeling van de EF's t.o.v. de snelle cognitieve ontwikkeling



Onderzoeksvraag

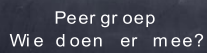
Hoe kan ik met het introduceren van een niet-academische leerlijn in de vorm van peergroeplessen (hoog)begaafde leerlingen op onze school met een IQ hoger dan 120 ondersteunen bij het versterken van hun leer- en denkvaardigheden?



Deel vragen

- Hoe kunnen de leer- en denkvaardigheden van (hoog)begaafde leerlingen met een IQ hoger dan 120 versterkt worden?
- Hoe kijken de deelnemende leerlingen met een IQ hoger dan 120 uit de onderbouw van mijn school aan tegen hun leer- en denkvaardigheden en de uitdagingen hierbij?
- Zijn de leer- en denkvaardigheden van de leerlingen verbeterd na het deelnemen aan de peergroeplessen? Welke interventies werken effectief bij de begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen?





- Zelfinzicht en zelfkennis vergroten
- Zelf doelen leren formuleren en nastreven
- Leren reflecteren



Les 2

- GOLD**



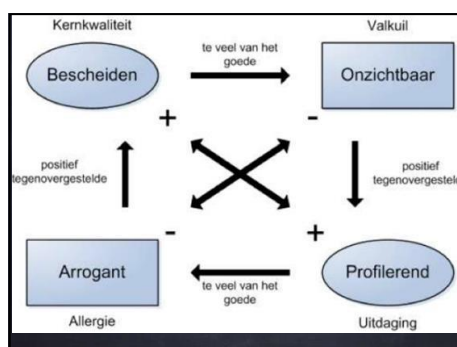
Les 3

- Evaluatie metacognitieve stappen
- Breinhoof (kwaliteitspel)
- Pauze
- Presenteer je kwaliteits
- Wekschema leervaardigheden, hoe pakken we het nu aan? (Evaluatie eerste 2 weken)



Les 4

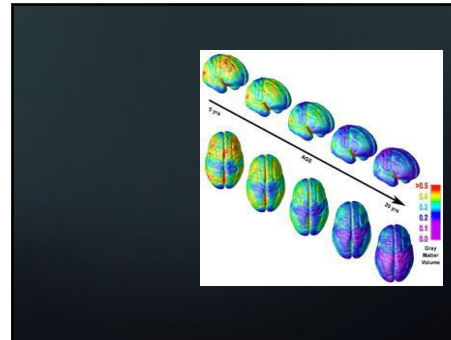
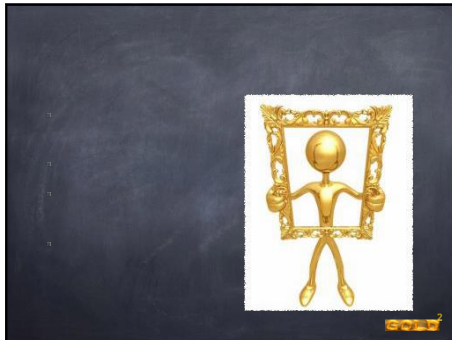
- Evaluatie metacognitieve stappen
- Gold-denken
- Wekschema/ G QD-doelen
- Kernkwaliteiten spel

Les 5

- Evaluatie kernkwaliteiten (jijzelf, ouders)
- Gold-denken
- Evaluatie Gold Les 1 t/m 4 (leervaardigheden en doelen)
- Wekschema leervaardigheden





Les 8

- Gold-denken
- DVL: wat hebben we allemaal gedaan?
- Spiegel jezelf spel
- Evaluatie Gold-lessen/ plannen eindmetingen



Vragenlijsten Dawson en Guare
Kwantitatieve gegevens ter ondersteuning
van de kwalitatieve gegevens

Verschilsscores per leerling per executieve functie

Vragenlijsten Dawson en Guare
Kwantitatieve gegevens ter ondersteuning
van de kwalitatieve gegevens

Semi-gestructureerde interviews
Kwalitatieve gegevens

Logboek GOLD
Kwalitatieve gegevens

Conclusie

Ik kan met dit onderzoek zeggen dat er sprake is van een positieve trend, maar..... vervolgonderzoek met grotere onderzoek populatie zou deze trend mogelijk kunnen bevestigen



Hoe nu verder op Durendael?
Voorstel ligt bij de directie om:
(NB: WAM = docent afkorting Wajen Monique)

Het uitbreiden van deze pilot peergroep GOLD door WAM
Het ondersteunen en begeleiden van leerlingen op aanvraag van leerlingen ouders
Het bouwen maken en coachen van mentoren en docenten op het gebied van persoonskenmerken van intelligent begafte leerlingen
Het up-to-date houden van kennis en expertise rondom begaftheid
Het opzetten en onderhouden van een netwerk rondom (hoog)begaftheid door WAM



Tijl Koenderink aan het woord
Bron: Novio

http://youtu.be/99TLNk_jPgo
http://youtu.be/99TLNk_jPgo

Bronnenlijst

- Broek de Groen, A. & Gervin, E. In Gervin, E. (Ed.) Handboek Hoogbegaftheid (2011) (pp. 182-210). Assen: van Gentem BV.
- Brouwer-Straat, Y. (2013). Talent-vandaag: Methode voor het aanpak van vaardigheden bij hoogbegafte kinderen. Rossum: Pratiq Hoogbegaftheid Rossum.nl.
- Collins, J. (2015). *Samenvatting voor hoogbegafte pubers*. Uitgeverij Pratiq.
- Doreen, P. & Gervin, E. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met speciale executive functies: Praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgeverij.
- Doreen, P. & Gervin, E. (2010). *Executive functies bij kinderen en adolescenten: Een praktische gids voor diagnostici en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgeverij.
- Elberts, D. & Wieringa, E. (december 2007). *Wat nu? De afsluitende gids van de onderzoekende leerling. Dilemma's en keuzes in het keuzeland van diversiteit*. Utrecht: Bij de uitwerking van verspreidingspunten. Eindhoven: SLO.
- Gervin, E. (2014). *Keuzeland diversiteit: Uitnodigend Ouderwag*. Assen: Inkeren.
- Houtman, D. (2006). Hoogbegaftheid is niet, hoort te hoogbegaftheid vanuit een verklaard perspectief. Theoretische achtergrond ICTA scriptie.
- Jansen, D. Verspreidingspunten. In Gervin, E. (Ed.) Handboek Hoogbegaftheid (2011) (pp. 116-125). Assen: van Gentem BV.
- Kohnen, T. (2007). *Hoogbegafte als je kind (g)aat*. Eindhoven: Tolk Linnen.
- Kuper, J. Ouderwag. 181. Assen: van Gentem BV.
- In Gervin, E. (Ed.) Handboek Hoogbegaftheid (2011) (pp. 182-210).
- Lange, B. de, Schonen, J., & Montessori, N. M. (2011). *Praktische achtergrond voor reflectieve professionals*.

Vragenronde



Resultaten kahoot

Naam	Score	Positie
1. J. Jansen	100%	1
2. M. Jansen	100%	2
3. J. Jansen	100%	3
4. J. Jansen	100%	4
5. J. Jansen	100%	5
6. J. Jansen	100%	6
7. J. Jansen	100%	7
8. J. Jansen	100%	8
9. J. Jansen	100%	9
10. J. Jansen	100%	10

Bijlage 16 Feedbackformulieren presentatie

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Monique Waaijen
	Datum presentatie	11-04-2016
	Naam toehoorder	Bertina Berende
	Titel presentatie	
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Er is dialoog. Monique reageert op vragen maar gaat er niet diep op in.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Er had meer theorie gedeeld mogen worden. In het onderzoek zit dit ongetwijfeld wel.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	De onderdelen van het onderzoek zijn duidelijk evenals de toelichting.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Persoonlijk denk ik dat de verzamelde gegevens te subjectief zijn. Als Monique gebruik had gemaakt van "De brief" zouden de resultaten meer haarder, dus betrouwbaarder zijn.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Ik ben geen docent, dus in mijn dagelijkse praktijk kom ik er niet frequent mee in aanraking (hoogbegaafdheid).
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Zeker voor de school is het goed dat er concreet met hoogbegaafden gewerkt kan gaan worden.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Beetje chaotisch. Tijdschatting kon beter.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	De onderdelen zijn prima. Maar de toetsing is te subjectief.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Als Monique binnen de schoolorganisatie veranderen m.b.t de high op hoogbegaafdheid, kan doorvoren is zij voor mij een Master SEN.

Handtekening:

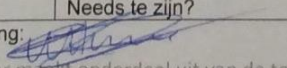
Dit formulier staat onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Gegevens	Naam student	M. Waaijen
	Datum presentatie	11-04-2016
	Naam toehoorder	C. Hoens
	Titel presentatie	GOLD

Handtekening:

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

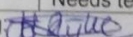
Gegevens	Naam student	Monique Wapen
	Datum presentatie	11-04-2016
	Naam toehoorder	Denise v. Heurnen
	Titel presentatie	
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Hoewel er wel wordt gevraagd of er nog vragen zijn, is er niet veel dialoog. Dit kan echter ook komen doordat er maar 50 minuten was voor de presentatie.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Sommige kernbegrippen zijn eeg duidelijk, maar er is te weinig tijd om alle kernbegrippen te verduidelijken.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Er wordt een goed beeld geschetst van de theoretische onderbouwing. In de behandeling (praktijk) zou deze nog meer dit nog meer benadrukt kunnen worden. Waarom kies je voor een behandeling?
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Het theoretisch kader is duidelijk. Bij de behandeling zou er nog meer teruggekoppeld kunnen worden naar de literatuur.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	De opzet van het onderzoek is duidelijk.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	De verzamelde gegevens sluiten aan bij de onderzoeksvraag. Monique vertelt tijdens de presentatie duidelijk naar welke met de verzamelde gegevens heeft gedaan.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Het onderzoek biedt veel mogelijkheden voor begeleiding op een VO school. Het is daarom relevant en biedt handvatten voor de praktijk.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Het onderzoek is een goede aanzet voor vervolgonderzoek en ontwikkeling van het beroep.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Ik vond het een interessante presentatie. Het biedt een goede aanzet voor vervolgstudies en handvatten voor de praktijk. Jammer dat er te weinig tijd was voor meer diepgang.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Het is een onderzoek waar binnen een school mee verder gewerkt kan worden. Belangrijk is dan ook het systeem mee te nemen in je behandeling.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Door haar passie voor het onderzoek en de tijd investering. Beoordeling

Handtekening: 

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Monique Waaijen
	Datum presentatie	11 april 2016
	Naam toehoorder	Esther de Ryke
	Titel presentatie	Gold ²
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Tijdens de hele presentatie is er sprake van een dialoog. Monique staat open voor vragen, nodigt ons uit om met vragen of opmerkingen te komen en te ^{gaat} vervolgens hier goed op in.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	D.m.v. verhaal / uitleg / powerpoint duidelijk verwoord en omschreven.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Perfect. Binnen onze school is er nog niets over haar onderwerp ontwikkeld, en is dat dat zeer noodzakelijk!
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja, dit is tijdens de powerpoint goed zichtbaar gemaakt a.d.v. een aantal modellen.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Monique heeft verteld welke gegevens ze heeft verzameld en vervolgens hoe ze deze heeft verwerkt en wat de resultaten bij de leerlingen zijn. Duidelijk.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Het zou voor onze school een aanwinst zijn als we hier verder mee kunnen gaan en het kunnen toepassen.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Begeleiding van lh met hoogbegaafdheid is op veel scholen al vóór in ontwikkeling bij onze school hebben we nu een prachtige start. danky monique
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	De presentatie was duidelijk, leuk om actief te beginnen. Theorie was goed en vervolgens verhelderend hoe Monique daadwerkelijk aan de slag is gegaan en wat ze met de informatie heeft gedaan.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Heel interessant om me verder in te verdiepen.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Monique heeft binnen het passend onderwijs een doelgroep gekozen die bij ons op school te weinig aandacht krijgt. Ze is volledig in de theorie gedoken en dit omgezet in een passend onderzoek. Monique is mede door

Handtekening: 

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN
haar mooi onderzoek, haar enthousiasme en zorg voor lh.
en master Special Educational Needs.

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Monique Waaijen
	Datum presentatie	11-4-2016
	Naam toehoorder	Maart van de Zoo (stagiaire pedagogiek)
	Titel presentatie	Hoogbegaafdheid
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Ja. Ze staat open voor vragen en geeft dit ook aan.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja. Als iemand iets niet snapt, wordt gevraagd worden. Het werd dan ook duidelijk toegelicht
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja, prima
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Ze vermeld per stap hoe ze gegevens heeft verzameld en hoe die verwerkt zijn. De gegevens sluiten dan ook aan.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Ze is relevant. Ik hoor collega's hier in de wandelgangen ook over spreken over dat ze er eigenlijk niet zoveel van weten.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Dit onderzoek draagt zeker bij aan de ontwikkeling van het beroep.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Ik had nog maar weinig kennis over dit onderwerp. Er is voor mij veel duidelijk geworden en vond het interessant.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Helder en goed bedacht!
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Doe zelf verzekerd over het onderwerp te vertellen, waarbij ze ook onverwachte vragen goed kon beantwoorden

Handtekening: 

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Monique Waagen
	Datum presentatie	Maandag 11 april
	Naam toevoerder	Mirke Sijde
	Titel presentatie	Hoogbegaafdheid
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	absoluut. Is enthousiast. Staat open voor vragen.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Onderzoeks vraag + deelvragen zijn helder. 2.0.2.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja. Ook voor onze school die op dit gebied minder ontwikkeld is.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Literatuuronderzoek toegepast in de praktijk.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Zeker. Ook de methode voor onze school wordt duidelijk.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Interviews / gesprekken ouders / vakleerkrachten / leerlingen vragenlijst. Monique vertelt hoe ze deze gegevens heeft verwerkt.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Monique kan een handreiking geven. Als lid van de expertgroep ben ik nieuwsgierig geworden naar de methoden die ingezet kunnen worden van de 1m. is kerngedachte worden begaafd. Extra zorg is dan van belang. Positief dragen bij aan deze zorg.
Algemene feedback	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Enthousiaste manier van presenteren. Goede indruk van Moniques onderzoek en de daarbij voortgekomen Gold training.
	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	De manier van onderzoek is me niet helemaal duidelijk geworden. 2.0.2.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Vakkenris. Literatuuronderzoek praktijkonderzoek + presentatie veldop + resultaten.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN de groep.

* Gezette stappen, vragenlijst, interviews
om het verwerken van de gegevens heeft
Minique benoemd. Exakte resultaten +
gebruikte gegevens inhoudelijk kan ik niet
beoordelen.

- Presentatie:
- * Goede opbouw, leuke opening.
 - * Zeer enthousiast;
 - * Heeft zich veel in hoofd-vragen;
 - * Goede indruk van het door jou uitgeroede
project / training Gold;
 - * Eigen ervaring vol enthousiasme gedeeld.

Tips:

- * Voor kennis publiek 'checken';
- * Tempo → door tijdgebrek ging het
allemaal iets te vlot op het einde;
- * Start presentatie → veel schema's in
rap tempo zonder
toelichting.

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Monique Waaijer
	Datum presentatie	11-04-2016
	Naam toevoerder	Monique Gerrits
	Titel presentatie	GOLD
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	De student geeft aan dat vragen gesteld mogen worden en zodra dit gebeurt reageert zij hierop.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Alle begrippen zijn duidelijk uitgelegd.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	De theorie is middels een pilot goed uitgewerkt in een praktisch handvat.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Monique heeft de opbouw (het bronnen) duidelijk aanpakken en verduidelijkt.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	In de presentatie is een logische opbouw te zien.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	De gegevens sluiten goed aan bij de onderzoeksvraag. Monique heeft een pilot met leerlingen gedaan en hieruit conclusies getrokken.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Op school Duurzaamheid is er geen duidelijk protocol voor hoogbegaafde (meer-) begaafde leerlingen. Door dit onderzoek van Monique wordt hier aan gewerkt en worden stappen gezet.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Docenten worden bewust gemaakt van hoe om te gaan met hoog(meer)-begaafde leerlingen.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Duidelijke presentatie, goede opbouw, helder.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Verhelderend en heel erg bruikbaar om verdere stappen te zetten.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Ze heeft gedegen onderzoek gedaan en middels een pilot bewezen dat leerlingen die meerbegaafd zijn begeleiding nodig hebben bij hun verdere ontwikkeling. Ze is zeer kundig op dit gebied.

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Bijlage 17 Feedback Critical Friends

Bijlage 17

Feedback Critical Friends

- 1) Aan: Monique
Van: Monica
Betreft: reactie op concept pgo-verslag 2015-2016, als Critical Friend master SEN

Ik vind je onderzoek naar de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen een mooie ... op je master SEN. Als Critical Friend heb ik je mogen volgen vanaf je POP, waarin je de noodzaak om je te ontwikkelen als zorgcoach in het kader van de wet op passend onderwijs aangegeven hebt. Je was toen nog breed georiënteerd, alhoewel je interesse voor hoogbegaafdheid toen al duidelijk was. Via de Toetsen Casus en Artikel heb je verschillende aspecten van hoogbegaafdheid besproken en onderzocht in jouw praktijksituatie om in dit onderzoek tot een door jou ontwikkelde leerlijn te komen.

Wat betreft je onderzoek: ik vind het een zeer duidelijk, voor een leek op het gebied van hoogbegaafdheid goed te volgen onderzoek. Op sommige punten had je het naar mijn smaak iets meer en kritischer mogen uitwerken. Ik ben bijvoorbeeld wel benieuwd naar waarom je een paar persoonskenmerken toevoegt aan jouw model. Dat je zelf tot een werkmodel komt, vind ik heel sterk. Ook de schema's die je gebruikt hebt, hebben mij steun gegeven bij het lezen. In 2.3.2 maak je voor mij (te) grote stappen. Je hebt het over plusklassen. Is dat iets anders dan een peergroep? Zo ja, wat is een peergroep dan wel?

De onderzoeksstrategieën en methoden heb je zeer leesbaar en uitgebreid uitgewerkt en grotendeels verantwoord. Ik heb een paar vragen:

1. Heb je bij het kiezen van je onderzoeksgroep gebruik gemaakt van jouw werkmodel? Zo ja, hoe dan? Zo nee, wat heb je dan met je model gedaan?
2. Bij 3.4.3 heb je het opeens over de 'onderzoeker'. Ben jij dat? Of ook een collega?

Wat geweldig dat je resultaat zo goed was! Het is behoorlijk overtuigend en geeft goede mogelijkheden tot implementatie en eventuele uitbreiding op je school. Je stelt terecht een paar kritische kanttekeningen bij je onderzoek. Ik zou alle leerlingen wel voor een bepaalde periode jouw traject willen aanbieden!

Ik herken, zoals je in de reflectie benoemt, de groei die je hebt doorgemaakt. Je hebt een sterke focus én gedrevenheid, waardoor je tot een interessante conclusie en een mooi product hebt kunnen komen. Je kennis komt zeer gedegen over. Je mag je met recht een expert noemen.

- 2) Aan: Monique
Van: Paul
Betreft: reactie op concept pgo-verslag 2015-2016, als Critical Friend master SEN

De aanleiding en probleemstelling vind ik duidelijk, maar de voorbeelden waaruit zich dit blijkt mogen steviger worden neergezet. Dit bijvoorbeeld in plaats van de direct al oplossingsgerichte en oorzakelijke tekst in deze paragraaf.

In het *triadisch interdependentiemodel*, dat mij zeer aanspreekt, zou ik in de tekst de term *creatief* uitbreiden met *creatief en creërend* denkvermogen. De voorgenomen (zie inleiding H2) kritisch reflecterende onderbouwing pas je goed bij het model van Duran; bij de anderen minder en soms niet. In paragraaf 2.3 ontbreekt de inleiding; deze staat mogelijk wel in de daaropvolgende subparagraaf. Je deelvraag 3 bestaat nu uit twee vragen, waarbij de effectiviteit van de interventies als een soort tweede vraag is toegevoegd. Is dit een bewuste keuze?

In hoofdstuk 3 kun je bij het noemen van dezelfde bron met meerdere, maar dezelfde namen, na de eerste volledige notering vervolgens steeds volstaan met de eerste naam gevolgd door et al.

Bij de ethische paragraaf schrijf je vanuit de derde persoon en verleden tijd “de onderzoeker was zich bewust”; Is dit een bewuste keuze? Het mag gerust veel stilliger over jou gaan? Dit wijkt voor wat betreft de eerder gebruikte stijl af. In subparagraaf 3.4.3 start je met verleden tijd en vervolgens ook weer in de tegenwoordige tijd. Ook hier bewust? Gebruik van v.t. en t.t. desgewenst overal controleren?

Mogelijk kun je aan het eind van H3 een korte paragraaf maken over je data-analyse (als inhoudelijke ‘brug’ naar H4), dat toch ook onderdeel is van je denkproces bij onderzoeksstrategie (H3). Ik ben zelf nog net niet zover, maar mijn gedachten gaan (na overleg met Elle) deze richting op. In paragraaf 4.2 heb je soms met interpretatie van bevindingen gewerkt. Alle interpretaties horen volgens mij pas in H5 (navragen?).

In hoofdstuk 5 komt de term *magister* nogal ‘uit de lucht vallen’; wenselijk?

Aan het eind van paragraaf 5.2 viel mij de spreektaal ‘naar mijn mening’ op; zou ik aanpassen, want het leest verder prima en voldoende academisch. In 5.3.1 mag je stilliger zijn; je kunt aanbevelingen doen (zoals je nu aangeeft) of je doet aanbevelingen (of gaat dit doen). Dit (onnodig) minder stellige komt later nogmaals terug. In paragraaf 5.4 verandert de teksthogte. Tot slot heb ik ook niet alle verwijzingen naar de bijlagen gezien, maar ik heb ook nog niet nagezocht of dit noodzakelijk is.

Ik vind het een compleet geheel met een duidelijke ‘kop’ (op wat sterkere aanleidingsvoorbeelden na), prima middenstuk (praktijkonderzoek) en bondige ‘staart’ met duidelijke reflectie en gemeenschappelijke onderwijsvisie; inclusief jouw rol als master SEN in spe.

Succes met de afronding!