

Gelukkige rekenaars

over het verbeteren van het welbevinden van begaafde leerlingen



Evelyn Jongen
Leerroute RT-PO
Studentnummer 210121
Begeleid door Inge Straaten
Jaar 2008/2009 2009/2010

In het meesterstuk zijn de blokken rekenen 1 en 2 verwerkt

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Voorwoord

Dit onderzoek heb ik verricht als onderdeel van de Master SEN, een opleiding tot remedial teacher aan de Fontys Hogeschool te Sittard. Voor u ligt het resultaat van dit onderzoek naar het verbeteren van het welbevinden op rekengebied van begaafde leerlingen in het basisonderwijs. In het onderzoek is uitgegaan van de methode compacten en verrijken om het welbevinden te verbeteren.

Dit onderzoek is uitgevoerd in de periode oktober 2009 tot maart 2010 in de groepen 4 van een reguliere basisschool. Inspirerend voor dit onderzoek is vooral mijn eigen onderwijservaring, waarin veel aandacht uitgaat naar de leerlingen aan de onderkant van het zorgspectrum en minder naar de leerlingen aan de bovenkant van dit spectrum. Er is op veel basisscholen geen passend *structureel* rekenaanbod voor de begaafde leerlingen, terwijl daar vanuit de leerkrachten wel vraag naar is.

Evelyn Jongen

Juli 2010

Inhoudsopgave

	Pagina
1. Inleiding	2
2. Vraagstelling onderzoek	3
3. Verantwoording van de vraagstelling	5
Aanvankelijke vraagstellingen	
Definitieve vraagstelling en verantwoording	
4. Onderzoeksstrategie en theoretisch kader	8
Onderzoeksstrategie	
Inclusie	
Compacten	
Toelichting op keuze	
Verrijken	
Toelichting op keuze	
Begeleiding van de leerlingen	
Toelichting op keuze	
5. Methode	13
Doelgroepen	
Onderzoeksplanning	
Data-verzameling	
Data-analyse	
Resultaten van het onderzoek	
Betrouwbaarheid en validiteit	
6. Conclusies en aanbevelingen	26
Conclusies	
Aanbevelingen	
Mogelijk vervolgonderzoek	
7. Discussie en reflectie	29
Discussie onderzoek	
Reflectie eigen leerproces	
Kennis en inzicht	
Toepassen kennis en inzicht	
Oordeelsvorming	
Communicatie	
Leervaardigheden	
Samenvatting	33
Literatuur	34
Bijlagen	35

Hoofdstuk 1 Inleiding

In het zorgplan van de meeste basisscholen is er veel aandacht voor de begeleiding van de leerlingen met D- en E-scores. Deze zorg is vaak goed georganiseerd en heeft een vaste plek gekregen in het handelen van de groepsleerkracht. Dit is ook het geval op de praktijkschool waar dit onderzoek is uitgevoerd. De zorg voor de leerlingen aan de bovenkant van het zorgspectrum ziet er echter anders uit. Leerkrachten signaleren dat het huidige onderwijsaanbod voor de A leerlingen niet toereikend is, maar weten niet hoe ze kunnen zorgen voor een structurele, planmatige aanpak van dit probleem. Het doel van dit onderzoek is het verbeteren van het welbevinden van A leerlingen tijdens de rekenles. Het onderzoek vindt plaats in groep 4 van een reguliere basisschool. De onderzoeksvraag die centraal staat in dit meesterstuk is:

Zorgt het structureel werken met compacten en verrijken op het gebied van rekenen voor een hoger welbevinden voor de A leerlingen in de groepen 4 van Basisschool T.?

In hoofdstuk 2 wordt de onderzoeksvraag toegelicht. Er wordt een beeld geschetst van het ideale antwoord op de onderzoeksvraag en er wordt gekeken wat er al bekend is over dit onderzoek in de literatuur. In het derde hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag verantwoord. Alle onderdelen van de centrale onderzoeksvraag worden concreet beschreven. Ook staat er beschreven op welke aspecten van de onderzoeksvraag het accent komt te liggen en wat er buiten beschouwing wordt gelaten. De nieuws waarde van het onderzoek wordt beschreven evenals de maatschappelijke en theoretische relevantie.

In hoofdstuk 4 wordt het theoretisch kader geschetst. Dit gebeurt aan de hand van een literatuuronderzoek. Na het beschrijven van de theoretische achtergrond wordt er een verbinding gemaakt met hetgeen tijdens het onderzoek wordt uitgevoerd. Er wordt beschreven wat de verwachtingen van het onderzoek zijn.

Hoofdstuk 5 geeft een beschrijving van de manier waarop het onderzoek wordt uitgevoerd; de manier waarop de resultaten zijn verzameld en geanalyseerd en wat de uitkomsten van het onderzoek zijn.

In hoofdstuk 6 volgend de conclusies van het onderzoek, de aanbevelingen en mogelijkheden tot vervolgonderzoek. Het meesterstuk wordt afgesloten met een discussie van het onderzoek en een reflectie op het eigen leerproces.

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek zal ik werken aan verschillende competenties. De leervragen met betrekking tot het inhoudelijk domein van het onderzoek en met betrekking tot het leren onderzoeken zijn:

- Een praktijkonderzoek opzetten en uitvoeren
- Naar aanleiding van de onderzoeksgegevens in het meesterstuk op een kritische wijze conclusies trekken
- Het ontwikkelen van een onderzoekende houding
- Zorgen voor voldoende diepgang in het meesterstuk
- Het houden van een presentatie over mijn meesterstuk

Hoofdstuk 2 vraagstelling onderzoek

De hoofdvraag van het onderzoek is als volgt:

Zorgt het structureel werken met compacten en verrijken op het gebied van rekenen voor een hoger welbevinden voor de A leerlingen in de groepen 4 van Basisschool T.?

Het ideale antwoord op de onderzoeksvraag zou zijn, als blijkt dat de leerlingen zich door compacten en verrijken uitgedaagd voelen. De A leerlingen zijn vaak kinderen die zonder moeite de rekenstof beheersen. De rekenles is voor hen eenvoudig en ze hoeven geen moeite te doen om het goede antwoord te geven. Door het compacten en verrijken wil de onderzoeker bereiken dat ze wel leren om inspanning te moeten leveren voor een antwoord. Er worden sommen en opdrachten aangeboden die voor hen een uitdaging vormen, waarover ze moeten nadenken. Het antwoord zal niet altijd meteen duidelijk zijn. Ze moeten dus leren door te zetten om toch tot een goede oplossing te komen. Door het gevoel van uitdaging en het leren doorzetten zal ook hun welbevinden toenemen.

Het *leren doorzetten* is een van de aspecten van welbevinden. Maar het begrip welbevinden omvat nog veel meer. Om te leren doorzetten is het ervaren van *voldoende uitdaging* een vereiste. Het is belangrijk dat de leerlingen zich *betrokken voelen* bij de rekenles. Ook het ontwikkelen van een *goede werkhouding* is een belangrijk onderdeel van welbevinden. Als al deze aspecten ontwikkeld worden zal ook het *zelfvertrouwen* van de leerlingen toenemen.

Het is belangrijk dat het werken met compacten en verrijken praktisch toepasbaar is voor een leerkracht. Dat betekent dat het niet teveel tijd mag kosten en de leerlingen voor een groot deel zelfstandig, in groepjes of individueel, met deze manier van werken aan de slag kunnen. Tot slot zou het heel mooi zijn als blijkt dat met kleine aanpassingen deze manier van werken op meerdere scholen toepasbaar is. Dus ongeacht hoe de leerkracht lesgeeft en zijn onderwijs aanbiedt. Dit gegeven zou het onderzoek ook voor anderen, met name leerkrachten, interessant maken.

Het bovenstaand beschreven ideale antwoord is niet hoe het onderwijs er voor de meeste A leerlingen uit ziet. Leerkrachten willen er graag voor zorgen dat ook deze groep leerlingen voldoende uitdaging krijgt, maar weten vaak niet hoe. Er worden wat kopieerbladen uit de kast getrokken of andere lapmiddelen ingezet. Er is zelden sprake van een structurele aanpassing van het aanbod. Deze situatie is de directe aanleiding voor het onderzoek. De onderzoeker liep hier zelf tegenaan bij het lesgeven. Op dit terrein is nog veel te winnen.

Het feit dat de meeste leerkrachten willen zorgen voor een passend aanbod voor de A leerlingen, maar niet goed weten hoe, zorgt voor veel draagvlak voor dit onderzoek. Ook op Basisschool T. waar het onderzoek wordt uitgevoerd. Er is op deze basisschool veel aandacht voor de zorgleerlingen met een D- of E-score. Voor de A leerlingen is deze aandacht minder. De leerkrachten van groep 4 zijn gemotiveerd om tijd en aandacht in deze groep leerlingen te steken. De manier van lesgeven verschilt binnen de groepen. Er zijn twee groepen 4, waarin in 1 groep sprake is van een klassikaal aanbod. In de andere groep 4 zijn een aantal elementen van 'zelfstandig werken' in de klas ingevoerd. De uitdaging voor de onderzoeker is ervoor te zorgen dat de methode die wordt gekozen voor beide leerkrachten uitvoerbaar is. Een methode die aan dit criterium voldoet is compacten en verrijken.

Over compacten en verrijken is in de literatuur veel geschreven. Vooral over compacten is niet alleen veel theorie te vinden, maar ook de praktische uitwerking hiervan. Over verrijken zijn er verschillende meningen. Is het zinvol om bij het vak rekenen ook alleen op rekengebied verrijkingsstof aan te bieden, of moet de verrijkingsstof meerdere vakgebieden beslaan? En moet de verrijking dan vooral bestaan uit verdieping of juist verbreding? Kortom over de praktische toepassing van verrijken zijn de meningen verdeeld.

Samenvattend zijn er verschillende aspecten die deze vraag een onderzoekbare vraag maken. Ten eerste is er veel over compacten en verrijken terug te vinden in de literatuur. Veel informatie over de theorie erachter, maar ook over de praktische toepassing hiervan in de klas. Ten tweede zorgt ook het draagvlak dat op Basisschool Tarcisius bestaat, ervoor dat deze vraag onderzoekbaar is. De leerkrachten zijn gemotiveerd en bereid om er tijd en aandacht in te steken. Ook willen ze kritisch meedenken in de voorbereiding en de uitvoering van het onderzoek. Ze fungeren dus ook als Critical Friends.

Hoofdstuk 3 verantwoording van de vraagstelling

Aanvankelijke vraagstellingen

Hoe zorg je voor **voldoende uitdaging** voor alle **leerlingen**?

Op **welke manier** kun je binnen de **groepen 4 en 5** zorgen voor een **passend aanbod** voor de **begaafde leerlingen**?

Op **welke manier** kun je voor de **A leerlingen** in de **groepen 4 en 5**, zorgen voor een **hoger leerrendement** en een **hoger welbevinden**?

Zorgt **compacten en verrijken** op het **gebied van taal en rekenen** voor een **hoger leerrendement** en een **hoger welbevinden** voor de **A leerlingen** in de **groepen 4** van Basisschool T.?

Definitieve vraagstelling en verantwoording

Zorgt het *structureel werken* met **compacten en verrijken** op het **gebied van rekenen** voor een **hoger welbevinden** voor de **A leerlingen** in de **groepen 4** van Basisschool T.?

Met **structureel werken** wordt in het bedoeld dat het compacten en verrijken *iedere* rekenles plaatsvindt gedurende de hele les. Dit betekent dat de A leerlingen niet altijd deelnemen aan de instructie vanuit de methode. Een rekenles duurt 45 minuten.

Compacten en verrijken is de methode die wordt gebruikt om te zorgen voor een hoger welbevinden voor de A leerlingen. Compacten van de rekenstof houdt in dat de leerlingen met ongeveer 50% van de lesstof meedoen. De A leerlingen nemen deel aan:

- uitleg van nieuwe sommen
- verwerking van nieuwe stappen in het leerproces
- een gedeelte van de oefenstof

Voor het compacten van de rekenstof wordt gebruik gemaakt van de compactingsleerlijn van het SLO. Het SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. Zij hebben o.a. voor de op de stageschool gebruikte methode 'Een wereld in getallen' deze compactingsleerlijn ontworpen.

Door het compacten van de rekenstof komt er voor de A leerlingen tijd vrij. In deze tijd krijgen de leerlingen verrijkingsstof aangeboden. Deze verrijkingsleerlijn wordt voor alle leerlingen hetzelfde, zodat deze verrijkingsstof volgend jaar in groep 4 opnieuw ingezet kan worden. Op die manier kost het de leerkracht niet veel tijd en is deze methode beter uitvoerbaar.

Om het compactings- en verrijkingsprogramma te kunnen gebruiken, moet er voor de leerlingen een beschrijving zijn van de rekenstof die zij in een les moeten maken. Ik heb hiervoor gebruik gemaakt van de routeboekjes van het SLO. De leerlingen kunnen per les hierin opzoeken aan welke uitleg ze moeten deelnemen en welke leerstof ze moeten maken. Aan dit routeboekje zijn een aantal aanpassingen gemaakt om de leerstof overzichtelijker aan te bieden. En ik heb per les de verrijkingsstof toegevoegd. Met behulp van dit routeboekje kunnen de leerlingen zelfstandig opzoeken wat ze in een les moeten doen. Voor het routeboekje zie bijlage 1.

Er wordt alleen op het **gebied van rekenen** compacting en verrijking toe passen. Dit vanwege de haalbaarheid van het onderzoek. Het was niet mogelijk alle vakgebieden te betrekken in de tijd van het onderzoek. De keuze is op het vakgebied rekenen gevallen, omdat hier vanuit de stageschool vraag naar was. Vooral bij dit vak signaleerden de leerkrachten een gebrek aan uitdaging voor de A leerlingen.

Het doel van de invoering van compacten en verrijken is het ontstaan van een **hoger welbevinden** voor de A leerlingen. Met welbevinden wordt bedoeld dat leerlingen voldoende uitdaging ervaren in hun rekenwerk, waardoor ze leren doorzetten en hierdoor zelfvertrouwen ontwikkelen. Dat ze een goede werkhouding hebben en ze plezier beleven aan rekenen. En dat de leerlingen zich betrokken voelen bij de rekenles.

De doelgroep van dit onderzoek zijn de **A leerlingen**. Hierbij is uitgegaan van de richtlijnen van het SLO:

- Leerlingen die een A-score op de CITO rekenen hebben
- Leerlingen die een hoge B-score hebben en op de methodegebonden toetsen minimaal 80% van de opgaven juist hebben.

Er is gekozen voor de **groepen 4**, omdat hier vanuit school vraag naar is. In groep 3 wordt bij het vak rekenen namelijk al gebruik gemaakt van de verrijkingsmethode 'Kien'. Er is echter geen sprake van een structurele leerlijn. In groep 4 wordt er bij rekenen helemaal geen gebruik gemaakt van een verrijkingsmethode. De leerkrachten staan hier in groep 4 zeker open voor, maar willen graag enkele handvatten.

Het meten van het welbevinden van de leerlingen, de primaire doelgroep, krijgt binnen het onderzoek het accent. Ook het opzetten van de verrijkingsleerlijn is een belangrijk onderdeel. Binnen het onderzoek is er ook sprake van een secundaire doelgroep, namelijk de leerkrachten. De onderzoeker gaat ze begeleiden met de invoering van compacten en verrijken. Deze secundaire doelgroep wordt meegenomen in het onderzoek, maar hier wordt minder diep op ingegaan.

Op dit moment is de aandacht voor de zorgleerlingen aan de bovenkant van het spectrum erg actueel; het leeft op scholen. Dit komt doordat de afgelopen jaren veel aandacht is uitgegaan naar de zorg voor de leerlingen aan de onderkant van het zorgspectrum. Op basisschool T. heeft deze zorg een duidelijke en structurele plaats binnen het beleid gekregen. Ook is er in de klas veel aandacht voor deze leerlingen. Nu de zorg aan de onderkant goed geïntegreerd is, komt er aandacht voor de kinderen die zich juist aan de bovenkant van het spectrum bevinden. Leerkrachten merken dat ook deze kinderen extra begeleiding nodig hebben. Voor deze leerlingen is de leerstof in de klas juist te makkelijk. Ze missen de uitdaging in hun werk en dit gaat ten koste van hun welbevinden.

De verrijkingsleerlijn die in dit onderzoek wordt ontwikkeld heeft nieuwswaarde. Er is op dit moment nog niet een dergelijke leerlijn ontworpen. In de literatuur worden wel handreikingen gegeven voor het selecteren van verrijkingsmateriaal. Maar de concrete toepassing hiervan ontbreekt. Door het ontwikkelen van dit verrijkingsaanbod, wordt verrijken op het gebied van rekenen makkelijker toepasbaar. De leerkracht hoeft niet ieder jaar opnieuw te bedenken op welke manier de verrijkingsstof toegepast moet worden. Hij kan in plaats daarvan gebruik maken van zowel de compactings- als verrijkingsleerlijn.

Ook het onderzoek naar het welbevinden van de leerlingen heeft nieuws waarde. In de bestaande onderzoeken van Noteboom en Klep (2004) is gekeken naar de toepasbaarheid voor de leerkrachten. Wat vinden zij van deze manier van werken? Is het haalbaar in de klas? Waar lopen ze tegenaan bij de invoering? Van dit onderzoek wordt gebruik gemaakt voor het toepassen van de methode door de leerkrachten van groep 4, maar het onderzoek richt zich op een ander doel. Het accent komt juist te liggen op de leerlingen. Zorgt deze manier van werken voor een hoger welbevinden? Het antwoord op deze vraag zal bijdragen in de theorievorming over het omgaan met leerlingen aan de bovenkant van het zorgspectrum.

De belangrijkste opbrengst van het onderzoek is het bekijken en evalueren van de methode compacten en verrijken vanuit het perspectief van de leerling. Neemt het welbevinden van de leerling toe, door gebruik te maken van deze methode? Het accent van het huidige onderzoek ligt dus op de leerlingen.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

Onderzoeksstrategie

De belangrijkste functie van het onderzoek is ontwerpen. De onderzoeker ontwerpt de verrijkingsleerlijn voor rekenen en implementeert deze in groep 4 samen met de compactingsleerlijn. Het welbevinden van de A leerlingen wordt gemeten voor het invoeren van compacten en verrijken en wordt vergeleken met het welbevinden na de invoering. Hierdoor wordt gemeten of de invoering van deze methode effectief is en tot resultaten leidt.

Inclusie

Inclusie is een actueel onderwerp op basisscholen. Ook op de stageschool wordt het beleid steeds meer vormgegeven vanuit de gedachte van inclusie. Inclusie is veelomvattend. Participatie is op het gebied van inclusie een sleutelwoord. Door het samen leren en samenwerken met andere leerlingen en leerkrachten ontstaat er een grotere betrokkenheid bij het eigen leerproces. Op deze manier leer je ook veel van elkaar en worden leerverschillen op een positieve manier gebruikt.

De onderzoeksvraag belicht ook een van de andere aspecten van inclusie. Namelijk het terugdringen van barrières bij het leren voor alle leerlingen. Hierbij onderken je de verschillen tussen leerlingen. Dit is een van de belangrijkste pijlers van inclusie. In de praktijk loopt men hier vaak tegenaan. Aan de ene kant wordt op papier erkend dat ieder kind uniek is, aan de andere kant wordt in de praktijk hier niet altijd rekening mee gehouden. Bijvoorbeeld op het moment dat alle leerlingen in de klas altijd dezelfde taelopdrachten moeten maken. Hiermee doe je kinderen te kort en zorg je niet voor een optimaal leerproces.

Dit onderzoek richt zich op de A leerlingen. Dit is een groep begaafde leerlingen waarvoor het 'standaard' aanbod in de klas niet voldoende is. In het onderzoek van Kieboom (2002) wordt beschreven wat de gevolgen zijn van een niet passend onderwijsaanbod bij begaafde leerlingen. Zij schrijft dat de gevolgen per begaafde leerling verschillen onder invloed van persoonlijkheid en omgeving. Mogelijke gevolgen zijn:

- Niet afmaken van taken
- Niet ontwikkelen van goede werkhouding
- Zoekt buitenschoolse uitdaging
- Verwaarloost zichzelf
- Isoleert zichzelf
- Presteert gemiddeld of minder
- Defensief gedrag
- Bekritiseert zichzelf

Vervolgens gaat Kieboom dieper in op het fenomeen *onderpresteren*. Onderpresteren houdt het niet realiseren in van de te verwachten schoolse resultaten die verondersteld worden gekoppeld te zijn aan de intellectuele capaciteiten. Dit is een gevolg van het feit dat de aangeboden leerstof als irrelevant en banaal wordt ervaren. Onderpresteerders worden geconfronteerd met een onaangepast leerstofaanbod. Dit is leerstof die hen weinig interesseert en niet uitdaagt. Bovendien wordt nieuwe leerstof tijdens de klassikale instructie meermaals herhaald en deze herhalingen hebben A leerlingen niet of nauwelijks nodig. Deze ervaringen leiden tot demotivatie.

Compacten

Voor begaafde leerlingen is het belangrijk dat het onderwijsaanbod wordt aangepast. Maar over de manier waarop dit moet gebeuren bestaan verschillende theorieën.

Kieboom (2002) beschrijft in haar onderzoek dat begaafde leerlingen minder behoefte hebben aan instructie en eindeloze inoefening en herhaling dan andere leerlingen. Om op een professionele manier te kunnen detecteren waar zij deze zaken wel nodig hebben en waar niet, kan voor het aanbrengen van een nieuw leerstofonderdeel onder de vorm van bijvoorbeeld een diagnostische toets worden nagegaan waar zij deze leerlingen nog instructie en inoefentijd nodig hebben en waar deze overbodig is. Op deze manier kan basisleerstof worden 'ingedikt'. Dit wil zeggen dat er visueel geschraapt wordt in de hoeveelheid basisoefeningen. Het is belangrijk dat begaafde leerlingen kunnen zien dat zij minder basisoefeningen moeten maken dan de andere kinderen, zodat zij deze differentiatie niet beschouwen als een straf.

Andere theorieën worden beschreven door Drent (2004). Hij schrijft dat tot voor kort de aanpassingen die scholen maakten in het leerstofaanbod vaak neerkwamen op een vorm van *tempodifferentiatie*. Dit betekende dat leerlingen aan andere leerstof mochten werken wanneer ze klaar waren met hun gewone werk. Het verwerken van verrijkingsmateriaal heeft dan een vrijwillig karakter. Het gevolg daarvan is dat begaafde leerlingen er vaak voor kiezen deze vrijwillige extra stof niet te maken omdat zij niet behoefte hebben aan meer werk, maar aan ander werk. Dat de leerling dit extra aangeboden materiaal niet pakt, is voor veel leerkrachten een bron van frustratie.

Een andere gebruikte methode is het *vooraf afnemen van methodegebonden toetsen*. Aan de hand van de methodegebonden toets bepaalt de leerkracht dan vervolgens welke onderdelen van dat blok door de leerling voldoende beheerst worden en aan welke onderdelen de leerling nog mee moet doen. Bij deze manier van werken zijn een aantal nadelen aan te geven. Er kunnen per blok grote verschillen optreden in de hoeveelheid tijd die een leerling kan besteden aan verrijkingsmateriaal, omdat het afhankelijk is van het resultaat op de toets. Kinderen kunnen hierdoor in een negatieve spiraal komen, wanneer zij op de toets niet laten zien wat ze al beheersen en ze dan toch met alles mee moeten doen. Verder moeten de leerkrachten aan het begin van het nieuwe blok leerstof aan de hand van de toets voor iedere begaafde leerling een selectie maken uit de leerstof en dit betekent een aanzienlijke tijdsinvestering, zeker wanneer het gaat om meerdere leerlingen. Deze methode van individueel compacten is daarom vooral geschikt voor scholen die slechts incidenteel te maken hebben met begaafde leerlingen.

Wanneer gekozen wordt om te werken volgens de principes van leerlijnen vindt de *compacting* plaats aan de hand van algemene richtlijnen, gebaseerd op de leereigenschappen van begaafde leerlingen. Hierdoor wordt de mate van compacting leerkrachtonafhankelijk en is deze ook niet langer afhankelijk van de prestaties van individuele leerlingen. Deze manier van werken levert tevens een behoorlijke tijdsbesparing op voor de leerkracht, omdat niet meer voor iedere individuele leerling een aangepast leerstofaanbod hoeft te worden gemaakt.

Toelichting op keuze

In het huidige onderzoek wordt om bovenstaande redenen gebruik gemaakt van de methode compacten. Voor het compacten van de rekenstof wordt uitgegaan van het compactingsprogramma van het SLO. Er is om praktische redenen specifiek voor het compactingsprogramma van het SLO gekozen. Dit programma is voor een aantal rekenmethodes uitgewerkt. Ook voor de rekenmethode die op de stageschool gebruikt wordt: 'De wereld in getallen'. Bovendien zijn er verschillende scholen in Nederland die dit programma al geïntroduceerd hebben. Hun ervaringen met dit programma zijn erg positief.

Het compactingsprogramma van het SLO is gebaseerd op de richtlijnen van het Bolleboosproject uit Noteboom en Klep (2004). In de conclusies van dit onderzoek is beschreven aan welke onderdelen van de rekenles de leerlingen wel moeten deelnemen:

- Belangrijke stappen in het leerproces
- Overgang naar meer formele notaties
- Activiteiten die reflectie uitlokken
- Belangrijke strategieën en werkwijzen
- Uitdagende constructieve ontdekkingsactiviteiten

Noteboom en Klep concluderen dat alle herhaling- en oefenstof voor deze leerlingen geschrapt kan worden. Ervaringen wijzen echter uit dat leerkrachten dit als erg veel ervaren. Daarom is er in het compactingsprogramma van het SLO voor gekozen alle herhalingsstof over te slaan en 50% van de oefenstof. Uit het onderzoek van Noteboom en Klep (2004) blijkt dat leerkrachten compacten een prettige manier van werken vinden. Verder blijkt uit het onderzoek dat leerkrachten een grote behoefte aan passend verrijkingsmateriaal hebben. Men kan onvoldoende vooruit met de materialen die op dit moment bij de methode geboden worden of additioneel op de markt beschikbaar zijn.

Verrijken

Met de methode compacten sluit het leerstofaanbod beter aan bij de leerbehoefte van begaafde leerlingen, maar het zorgt er tevens voor dat er voldoende tijd vrijkomt in het programma van de leerling om te kunnen werken met verrijkingsmateriaal. In tegenstelling tot het compacten is er voor verrijken geen passend programma behorend bij de rekenmethode 'De wereld in getallen' ontworpen. Wel worden er in de literatuur verschillende handreikingen gegeven hoe om te gaan met verrijkingsstof in de klas.

Drent (2004) beschrijft dat verrijkingsmateriaal kan worden onderverdeeld in verdiepingsmateriaal, materiaal dat aansluit bij de reguliere leerstofonderdelen en verbredingsmateriaal dat onderwerpen en opdrachten biedt die normaal gesproken niet aan bod komen op de basisschool. Zij gaat voor de begaafde leerling uit van materiaal dat aansluit bij de reguliere leerstofonderdelen. Voor begaafde leerlingen is het voldoende om uitdagende opdrachten aan te bieden, die qua moeilijkheidsgraad uitstijgen boven de opdrachten van de reguliere methoden. Op dit moment zijn er voldoende materialen op de markt die geschikt zijn om in dit kader aan te bieden.

In de theorie van Nelissen en Span (1999) wordt beschreven dat er bepaalde kenmerken te onderscheiden zijn in de manier van denken van de begaafde leerlingen. Deze kenmerken hebben invloed op het leerproces en hebben dus ook gevolgen voor het verrijkingsmateriaal dat voor deze leerlingen geschikt is.

De volgende criteria zijn van belang bij het selecteren van verrijkingsmateriaal:

1. Een hoger abstractieniveau
2. Complexe vraagstukken
3. Combinatie van verschillende problemen
4. Een gevarieerd aanbod
5. Leerlingen moeten zich er langere tijd in kunnen verdiepen
6. Materiaal met een open eind die gelegenheid geeft tot reflectie

Kieboom (2002) geeft aan dat het voor begaafde leerlingen geen evidentie is om hun weg te vinden in het basisonderwijs. Werkhouding en taakspanning zijn elementaire vaardigheden binnen het basisonderwijs. Niet alle leerlingen hebben evenveel nood aan bijsturing op dit terrein. Zo zijn er prestatiegerichte leerlingen die op een natuurlijke wijze over een optimale leer- en werkhouding schijnen te beschikken. Anderzijds zijn er evenzeer leerlingen die hierin net niet bedreven zijn en die eerder de neiging hebben om uit te stellen, taken uit de weg te gaan en trachten om, mits een minimale inspanning, toch de nodige resultaten te bereiken. Kinderen moeten hierin groeien en evolueren en dienen te worden bijgestuurd wanneer er een en ander dreigt fout te lopen.

Kieboom (2002) maakt onderscheid tussen differentiatie in de klas en een kangoeroeklas. Over differentiatie in de klas zegt ze dat dit vooral een geschikte werkwijze is voor het basisonderwijs. De verrijking kan worden ingevuld met specifieke opdrachten voor begaafde leerlingen (sompex, plustaak, uitdagers voor kids) zodat zij meer mogelijkheden aangereikt krijgen dan met basisleerstof alleen om hen net zoals andere leerlingen te modelleren op een efficiënte en bovendien vooral verplichtende wijze. Het is noodzakelijk dat de leerkracht aan de begaafde leerling uitlegt dat hij zich, net zoals alle andere kinderen, moet leren inspannen en daarom gedifferentieerde taken worden aangereikt.

De kangoeroeklas groepeerde begaafde leerlingen vanuit verschillende klassen enkele uren per week onder begeleiding van de leerkracht. Hier krijgen de begaafde leerlingen gevarieerde opdrachten die niet binnen het gewone leerstofpakket vallen. Deze kangoeroeklas acht Kieboom vooral geschikt voor het voortgezet onderwijs.

Toelichting op keuze

Het huidige onderzoek gaat uit van de theorie van Nelissen en Span (1999). Aan de criteria voor het werken met verrijkingsmateriaal is een zevende criterium toegevoegd:

7. Het materiaal moet geschikt zijn om in tweetallen of groepjes aan te werken.

Dit criterium is toegevoegd, omdat het belangrijk is dat er interactie over rekenen ontstaat. Door deze interactie leren kinderen beargumenteren en worden ze gedwongen goed na te denken over hun antwoord. Er is in het huidige onderzoek bekeken welk verrijkingsmateriaal voldoet aan de eisen van Nelissen en Span. Om aan alle criteria te voldoen is uitgegaan van een combinatie van materialen, namelijk:

- *Kien* (Malmberg, 1975-1979); uitdagende rekenopdrachten waar leerlingen zowel gezamenlijk als individueel mee kunnen werken.
- *Somplex* (Midden-Holland & Rijnstreek, 1994); een samenstelling van rekenopdrachten uit o.a. *Kien* en *Elftal*.
- *Bolleboos* (Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1999); leerstofpakketten op het gebied van rekenen

Criteria 1 en 2 zijn terug te vinden in alle drie de methoden. Dit geldt ook voor de geschiktheid voor het werken in tweetallen. *Bolleboos* en *Somplex* voorzien in materiaal met een open eind en materiaal dat verschillende problemen combineert. Door gebruik te maken van drie verschillende methoden wordt aan het criterium van een gevarieerd aanbod voldaan. Met name *Bolleboos* is een methode waarin kinderen zich langere tijd in kunnen verdiepen. Dit komt doordat er in *Bolleboos* met thema's gewerkt wordt. Kinderen verdiepen zich langere tijd in hetzelfde onderwerp.

Bij de keuze in het huidige onderzoek om de verrijkingstof verplicht te zijn niet de richtlijnen van het SLO overgenomen. Zij gaan er namelijk vanuit dat het compactingsprogramma gezien moet worden als basisstof voor de begaafde leerling en de verrijkingstof als extra, dus niet verplicht. Leerlingen mogen hierbij zelf bepalen hoeveel verrijkingstof ze maken. Deze manier van werken sluit niet aan bij het ideale antwoord op de onderzoeksvraag, namelijk:

*Leerlingen voelen zich door compacten en verrijken **uitgedaagd**. Ze **leren zich inspannen en door te zetten**. Hierdoor zal ook hun welbevinden toe nemen.*

Bij het maken van de keuze is gekeken naar het onderzoek van Kieboom (2002) Wanneer je verrijkingstof niet verplicht stelt is alleen het compactingsprogramma verplicht. Minimalistisch ingestelde kinderen zullen dan niet uit zichzelf beginnen aan de verrijkingstof, maar het gevoel hebben dat ze genoeg gerekend hebben door alleen het compactingsprogramma te maken. Door een deel van de verrijking als basisstof te zien wordt dit voor alle leerlingen verplichte rekenstof. Dit zal meer moeite en inspanning van ze vragen. Ook de minimalistisch ingestelde leerlingen zullen op deze manier alle rekentijd nodig hebben en efficiënt moeten gebruiken. Ze zullen merken dat ze niet altijd het antwoord op de vragen meteen weten. Hierdoor leren *alle* leerlingen zich inspannen en door te zetten.

Begeleiding van de leerlingen

Bij de begeleiding die de onderzoeker en de groepsleerkracht aan de leerlingen geeft, wordt uitgegaan van de interactiebeschrijvingen voor leerlingen van Nelissen en Span (1999). In deze interactiebeschrijving geven ze specifiek voor de begaafde leerling aan welke interactievormen geschikt zijn. Ze gaan er in hun beschrijving van uit dat er vooral *productieve* vragen gesteld moeten worden aan begaafde leerlingen. Dit zijn vragen waarbij de leerling gestimuleerd wordt tot creatief denken. Dit in tegenstelling tot *reproductieve* vragen, waarbij maar één antwoord goed is. Bijvoorbeeld: In welke provincie ligt Amsterdam? Voorbeelden van productieve vragen zijn:

- Wat zijn de voordelen hiervan? Kun je ook tegenargumenten bedenken?
- Weet je dat wel zeker? Waarom doe je dat op deze manier?
- Wat verwacht je? Maar wat gebeurt er nu als...?

Verder geven ze in hun beschrijving andere mogelijkheden die interactie met begaafde leerlingen stimuleren. Dit kan door mee te gaan in de redenering van een leerling en daarbij opzettelijk een fout te maken. Of door, ter ondersteuning van een rekenopgave, een schema te maken en aan de leerling te vragen hoe dat schema gebruikt kan worden bij de oplossing van het probleem.

Tot slot is het belangrijk dat de leerkracht de leerling aanspoort te reflecteren op zijn eigen denkproces. Dit kan door het stellen van de volgende soort vragen:

- Hoe kom je daaraan?
- Weet je het wel zeker?
- Hoe zou je dit aan je jongere broertje kunnen uitleggen?

Toelichting op keuze

Begeleiding die plaats vindt volgens deze interactiebeschrijving zet leerlingen aan tot dieper nadenken. Ze leren kritisch te denken en te oordelen en worden gestimuleerd om hun vindingrijkheid te gebruiken. Ook het gegeven dat de leerkracht zijn oplossingsmethode niet opdringt, maar juist het denken van de leerling volgt, is een belangrijk aspect voor de begaafde leerling. De leerling krijgt op deze manier alle ruimte om zelf tot een oplossing te komen. Als verrijkingmateriaal wordt ondersteund door deze manier van communiceren zal dat leiden tot een hoger welbevinden van de leerlingen.

Hoofdstuk 5 Methode

Doelgroepen

In het onderzoek zijn twee doelgroepen. De primaire doelgroep is de A leerlingen op rekengebied in twee groepen 4 van Basisschool T. Het gaat hierbij om 5 leerlingen. Bij het selecteren van deze leerlingen wordt uitgegaan van de richtlijnen van het SLO:

- Leerlingen die een A score op de CITO rekenen hebben
- Leerlingen die een hoge B-score hebben en op de methodegebonden toetsen minimaal 80% van de opgaven juist hebben.

Bij het selecteren van de primaire doelgroep worden onderpresteerders buiten beschouwing gelaten. Het signaleren van onderpresteerders is complex en daardoor niet praktisch haalbaar binnen de tijd van het huidige onderzoek. Het zou voor deze groep leerlingen zeker meerwaarde hebben ze op een later tijdstip bij het compacten en verrijken te betrekken.

De secundaire doelgroep is beide leerkrachten van groep 4. Deze leerkrachten worden door de onderzoeker begeleid bij de implementatie van compacten en verrijken in hun klassensituatie. Het begeleidingsproces van de leerkrachten wordt niet meegenomen in dit onderzoek. Huidig onderzoek richt zich op de primaire doelgroep de leerlingen.

Onderzoeksplanning

De onderzoeksplanning ziet er als volgt uit:

Activiteit	Tijdsplanning
Literatuuronderzoek naar: • Welbevinden van leerlingen • Compactingsleerlijnen • verrijkingsleerlijnen • Begeleiding van begaafde leerlingen	Mei 2009 t/m juli 2009
Vragenlijst laten invullen door leerkrachten groep 4	Oktober 2009
Observatie tijdens rekenles in groep 4	Oktober 2009
Diepte-interview met leerlingen groep 4	Oktober 2009
Implementeren methode compacten en verrijken op rekengebied. Na de herfstvakantie uitleg aan de leerkrachten over de methode en ondersteuning door onderzoeker bij implementatie in de klas.	Oktober 2009
Werken met de methode compacten en verrijken op rekengebied	Oktober 2009 t/m maart 2010

Vragenlijst laten invullen door leerkrachten groep 4	Maart 2010
Observatie tijdens rekenles groep 4	Maart 2010
Diepte-interview met leerlingen groep 4	Maart 2010
Gesprek met leerkrachten groep 4 over werken met methode	Maart 2010

Data-verzameling

De onderzoeksvraag doet een uitspraak over het welbevinden van de A leerlingen van de groepen 4 van basisschool T. De vraagstelling van het onderzoek is als volgt:

Zorgt het structureel werken met compacten en verrijken op het gebied van rekenen voor een hoger welbevinden voor de A leerlingen in de groepen 4 van Basisschool T.?

In het onderzoek staat de definitie van welbevinden steeds centraal. In onderstaande beschrijving zijn de belangrijkste factoren vetgedrukt.

Onder welbevinden wordt in dit onderzoek verstaan dat leerlingen **voldoende uitdaging** ervaren in hun rekenwerk, waardoor ze leren **doorzetten** en hierdoor **zelfvertrouwen ontwikkelen**. Dat ze een **goede werkhouding** hebben en ze **plezier beleven aan rekenen**. En dat de leerlingen zich **betrokken voelen** bij de rekenles.

In oktober 2009 wordt een nul meting uitgevoerd. Deze nul meting zal bestaan uit:

- de afname van de SCHOBL-R voor de leerkracht
- een interview met de betreffende leerlingen door de IB'er
- een observatie van de betrokkenheid tijdens een rekenles in de klas door de onderzoeker

SCHOBL-R, schoolgedrag beoordelingslijst

Deze vragenlijst die door de leerkracht wordt ingevuld, wordt gebruikt om een aantal aspecten van welbevinden te meten, namelijk:

- werkhouding
- zelfvertrouwen
- betrokkenheid
- doorzettingsvermogen

Voor de volledige vragenlijst zie bijlage 2. De SCHOBL-R is door de COTAN beoordeeld als goed. Het is een vragenlijst die inzicht geeft in het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling. De lijst bestaat uit tegengestelde stellingen, bijvoorbeeld:

Kan goed zelfstandig werken □ *Heeft altijd hulp van anderen nodig*

De leerkracht kiest welke stelling het meest op het kind van toepassing is en scoort op een schaal van 1 tot 3. Bij de inhoud van de stellingen ligt de nadruk op concreet waarneembaar gedrag.

De vragenlijst is ingedeeld in 4 factorschalen, die ieder bestaan uit 8 tot 12 uitspraken. De factorschalen zijn:

1. Extraversie
2. Werkhouding
3. Aangenaam gedrag
4. Emotionele stabiliteit

Deze 4 factorschalen zijn weer onderverdeeld in subschalen. Deze subschalen vormen een onderdeel van de factorschalen en staan qua betekenis dicht bij concrete gedragsbeschrijvingen. Vandaar dat deze schalen ook worden aangeduid als gedragsschalen. Voor een volledig overzicht van alle factor- en gedragsschalen die de SCHOBL-R meet zie bijlage 3.

In huidig onderzoek wordt gebruik gemaakt van zowel factorschalen als gedragsschalen:

- De factorschaal **werkhouding**
- De gedragsschaal *zelfoverschattend* □ *zelfonderschattend*, om het **zelfvertrouwen** te meten.
- De gedragsschaal *geconcentreerd* □ *ongeconcentreerd*, om de **betrokkenheid** te meten.
- De gedragsschaal *ambitieuw* □ *gemakzuchtig*, om het **doorzettingsvermogen** te meten.

In oktober 2009 vult de leerkracht de SCHOBL-R in voor de betreffende leerlingen. Direct hierna wordt het compact en verrijkt geïmplementeerd. In maart 2010 vult de leerkracht nogmaals deze vragenlijsten in. Op deze manier kunnen de gegevens over de werkhouding en het zelfvertrouwen van de A leerlingen, vergeleken worden voor en na de invoering van de methode.

Interview leerlingen

Voor de nul meting in oktober 2009 worden de leerlingen geïnterviewd. Dit interview zal worden herhaald na de implementatie in maart 2010. Het interview heeft betrekking op een aantal aspecten van welbevinden, namelijk:

- **Voldoende uitdaging ervaren**
- **Plezier beleven aan rekenen**

Het interview wordt afgenomen door de IB'er. Hiervoor is gekozen om sociaal wenselijke antwoorden van de leerlingen zoveel mogelijk te vermijden. De IB'er is niet betrokken bij de begeleiding van de leerlingen, daarom zullen ze in het interview eerlijkere antwoorden durven te geven dan bij de onderzoeker.

Het interview bestaat uit 5 vragen. Het zijn 4 open vragen waaruit blijkt hoe hun ideale rekenles eruit zou zien en wat ze missen in de huidige rekenles. Ze vertellen welke onderdelen van de les ze moeilijk en gemakkelijk vinden. Tot slot geven ze een cijfer voor de rekenles op een schaal van 1 tot 10. Voor het volledige interview zie bijlage 4.

In het interview komen twee aspecten van welbevinden naar voren: *voldoende uitdaging* en *plezierbeleving*. Er wordt eerst gekeken naar de situatie voor de implementatie en in maart 2010 kijken we naar het welbevinden na de implementatie.

Leuvense Betrokkenheidsschaal voor leerlingen

Voor het meten van de **betrokkenheid** van de kinderen tijdens de rekenles gaat de onderzoeker een observatie uitvoeren. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen (LBS-L). Dit observatie-instrument is opgesteld door prof. Dr. Laevers van de katholieke universiteit te Leuven (België). Hij is de oprichter van het Leuvense "Innovatieproject Ervaringsgericht Onderwijs". Betrokkenheid wordt door prof. Dr. Laevers beschreven als:

Een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit, die zich laat herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden en tijdvergeten bezigzijn. Omdat de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert.

Met dit instrument wordt ook het aspect **voldoende uitdaging** ervaren vastgesteld. Voldoende uitdaging is namelijk een voorwaarde om betrokken te kunnen zijn. Is er sprake van goede betrokkenheid, dan betekent dit dat de uitdaging ook voldoende is. In het huidige onderzoek wordt alleen de LBS-L gebruikt om de betrokkenheid vast te stellen.

Betrokkenheid wordt onderverdeeld in 5 schaalwaarden, namelijk:

1. Geen activiteit
2. Vaak onderbroken activiteit
3. Min of meer aangehouden activiteit
4. Activiteit met intense momenten
5. Volgehouden intense activiteit

Per schaalwaarde staat uitvoerig beschreven wanneer deze schaal van toepassing is.

Tijdens de observatie wordt er gewerkt met tijdsintervallen. De leerling wordt twee keer 2 minuten geobserveerd. De observatie bestaat uit het beschrijven van het gedrag en het toekennen van een schaalwaarde. *Vooraf* wordt het moment van observeren per leerling bepaald. Op deze manier worden er niet onbewust bepaalde momenten of activiteiten van de leerling opgezocht waardoor er een scheefgetrokken beeld zou kunnen ontstaan. Voor het observatieformulier zie bijlage 5.

De eerste observatie zal plaats vinden voor de implementatie van compacten en verrijken in oktober 2009. Na het invoeren van de methode zal dezelfde observatie nog een keer plaatsvinden in maart 2010.

Data-analyse

In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van drie verschillende instrumenten, waarvan de gegevens verschillend verwerkt worden.

SCHOBL-R, schoolgedrag beoordelingslijst

Met deze vragenlijst wordt gekeken naar de volgende aspecten van welbevinden:

- Werkhouding
- Zelfvertrouwen
- Betrokkenheid
- Doorzettingsvermogen

Bij dit meetinstrument is een normering opgenomen. Hiermee stel je eerst de ruwe score per onderdeel van welbevinden vast. Vervolgens kun je aan de hand van de ruwe score, de normscore bepalen. Voor een overzicht van de normscores per leerling zie bijlage 6.

Met behulp van deze normscores kun je zien hoe de betreffende leerling in maart 2010 heeft gescoord ten opzichte van oktober 2009. De werkhouding wordt gescoord op een 19-puntschaal. Het zelfvertrouwen, de betrokkenheid en het doorzettingsvermogen worden gescoord op een 9-puntschaal.

Deze gegevens worden verwerkt in een staafdiagram, waarin de scores voor en na de implementatie van compacten en verrijken zijn af te lezen. De scores worden zowel per leerling als per groep verwerkt. Op deze manier zijn de scores van oktober 2009, voor de implementatie, goed te vergelijken met de scores van maart 2010, na de implementatie.

Interview leerlingen

Het interview wordt vooral gebruikt ter illustratie van de kwantitatieve gegevens. Het interview gaat over de uitdaging die de kinderen ervaren in de rekenles. Het gaat hierbij om open vragen, dus om kwalitatieve gegevens. Deze gegevens worden beschrijvend verwerkt. In het tweede deel van het interview wordt aan de leerlingen gevraagd een cijfer te geven voor hoe plezierig ze de rekenles ervaren. Deze cijfers over plezierbeleving worden statistisch verwerkt in een staafdiagram. Door ook bij dit meetinstrument gebruik te maken van een staafdiagram zijn de gegevens van de SCHOBL-R goed te vergelijken met de gegevens uit het interview.

Leuvense Betrokkenheidsschaal voor leerlingen

Met dit instrument wordt de betrokkenheid gemeten. De gegevens die volgen uit deze observatie worden statistisch verwerkt in een staafdiagram. Per leerling zijn er 2 schaalwaarden van betrokkenheid voor de implementatie en twee schaalwaarden van betrokkenheid na de implementatie. Per leerling wordt de gemiddelde schaalwaarde van betrokkenheid in oktober 2009 en in maart 2010 berekend. Deze schaalwaarde worden verwerkt per leerling en per groep in een staafdiagram. Hierdoor zijn de resultaten van alle meetinstrumenten goed met elkaar te vergelijken.

Resultaten van het onderzoek

In onderstaande grafieken zijn de kwantitatieve resultaten per aspect van welbevinden verwerkt. Het gaat om de volgende aspecten:

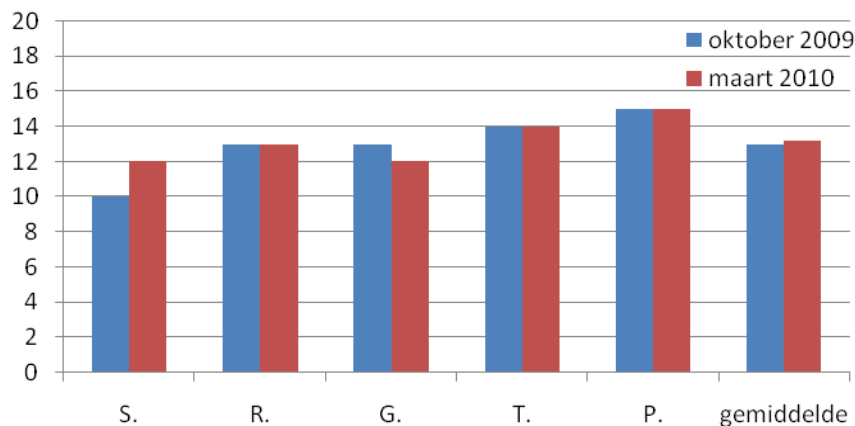
- Werkhouding - SCHOBL-R
- Zelfvertrouwen - SCHOBL-R
- Betrokkenheid - SCHOBL-R
- Doorzettingsvermogen - SCHOBL-R
- Plezierbeleving - interview
- Betrokkenheid - LBS-L

Het aspect voldoende uitdaging ervaren, is gemeten met het interview. Dit aspect wordt verderop beschrijvend uitgewerkt.

Resultaten per leerling

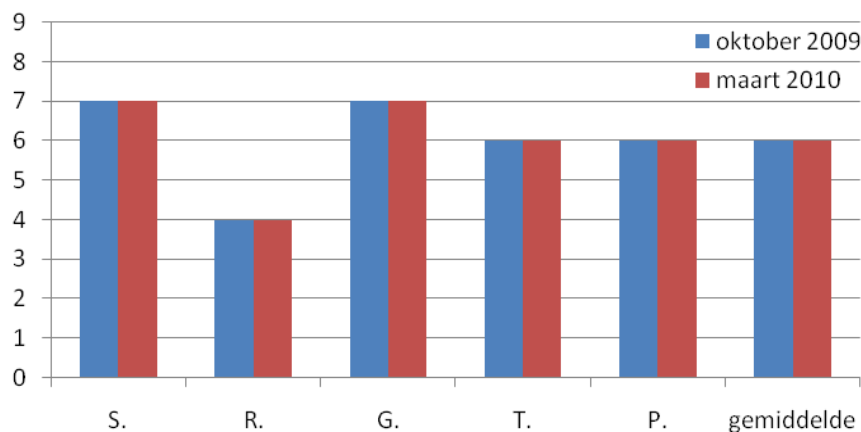
In de grafieken staan de scores per leerling vermeld. De blauwe staven geven de scores weer van oktober 2009 en de rode de scores van maart 2010. Voor een overzicht van alle scores per leerling zie bijlage 7.

Werkhouding SCHOB-L-R

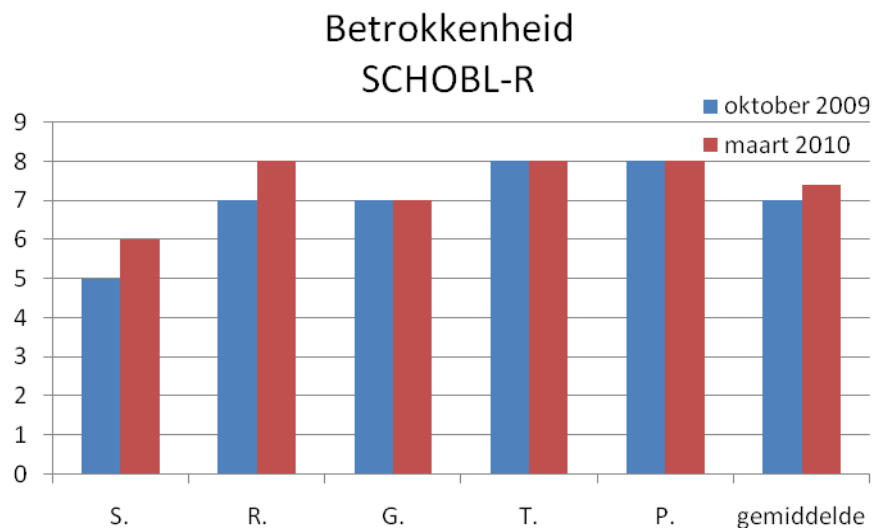


De gemiddelde werkhouding is 0,2 punt toegenomen. Bij drie leerlingen is geen groei op werkhouding zichtbaar, zij scoren hetzelfde voor als na de interventie. S scoort 2 punten hoger na de interventie en G. scoort 1 punt lager voor werkhouding na de interventie.

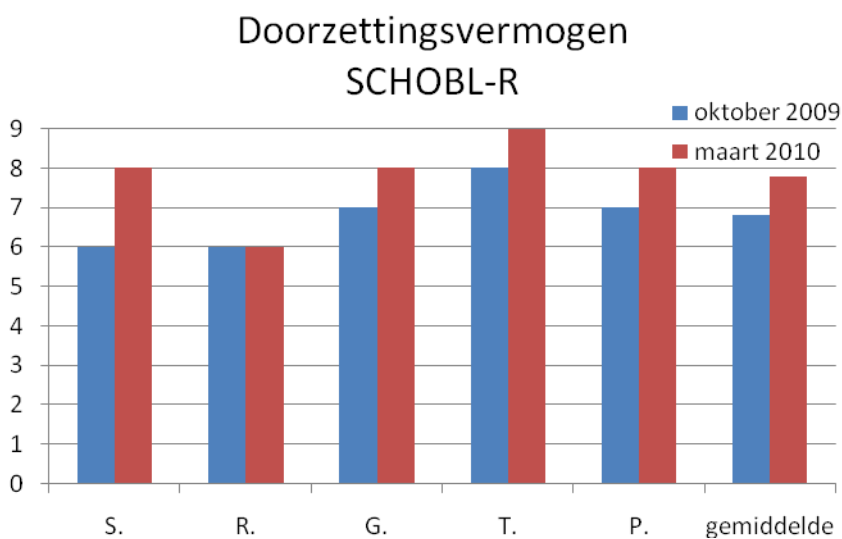
Zelfvertrouwen SCHOB-L-R



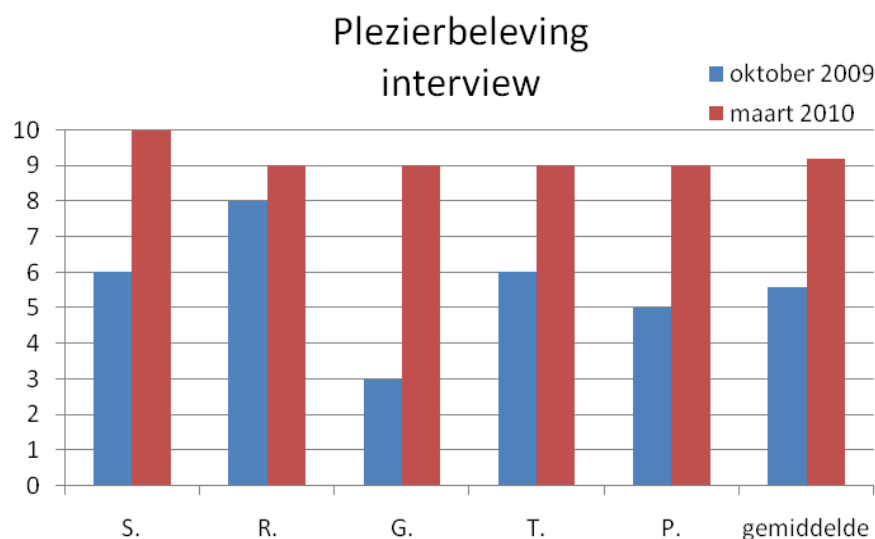
In de grafiek is te zien dat het zelfvertrouwen voor en na de implementatie van compacten en verrijken gelijk is gebleven. Dit geldt niet alleen voor de gemiddelde score van de groep, maar ook voor de individuele score per leerling.



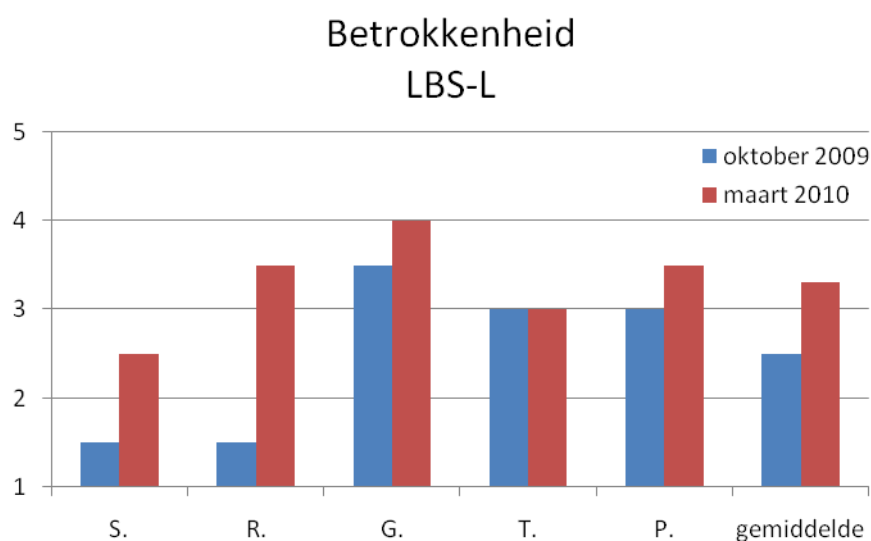
De betrokkenheid gemeten door de SCHOBL-R is bij drie leerlingen hetzelfde gebleven na de interventie. Bij S. en R. is de betrokkenheid gestegen met 1 punt. De gemiddelde betrokkenheid van de groep leerlingen is gestegen van 7 naar 7,4 punten. Zie bijlage 7.



Het gemiddelde doorzettingsvermogen van de groep leerlingen is 1 punt gestegen. Het gaat om een relatieve stijging van 14,7%. Het doorzettingsvermogen van alle leerlingen is gestegen, behalve bij R.; zijn score is gelijk gebleven.



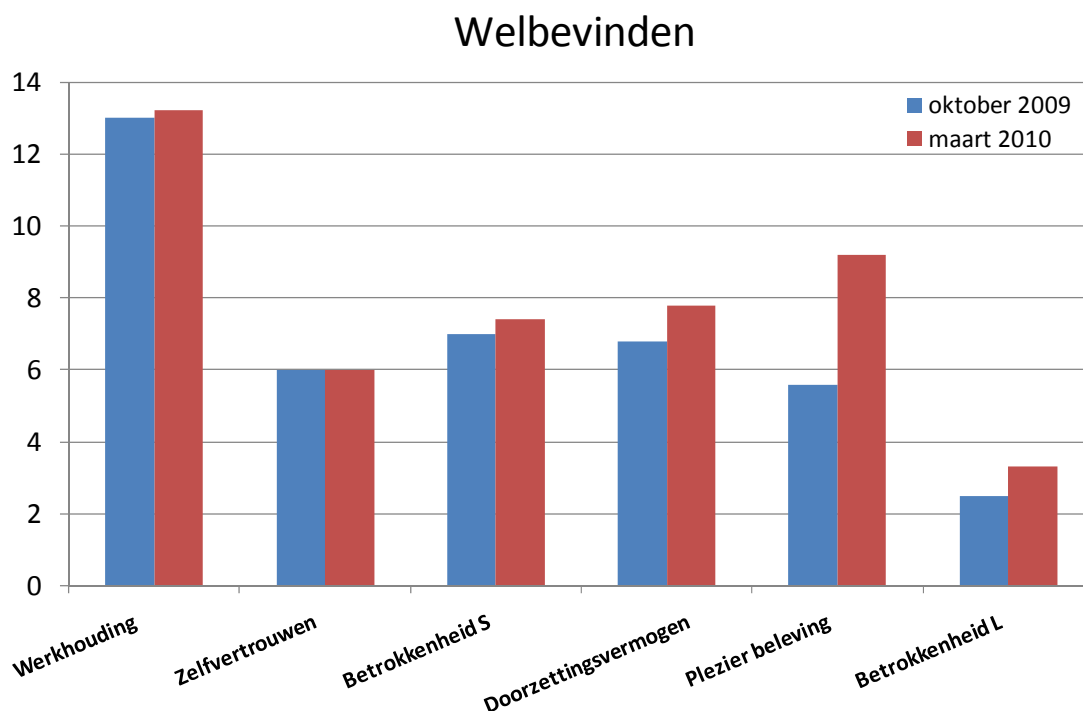
Bij de plezierbeleving is een grote toename te zien wat betreft de score van oktober 2009 ten opzichte van maart 2010. In bijlage 7, gekeken naar de scores van de groep, is een gemiddelde stijging van 5,6 naar 9,2 te zien. Bij alle leerlingen is de plezierbeleving gestegen. Bij R. is deze stijging het kleinst met 1 punt. Bij G. is de stijging het grootst met 6 punten.



De gemiddelde betrokkenheid gemeten door de LBS-L is gestegen. Ook bij iedere leerling, behalve bij T., is de betrokkenheid vergroot. Bij T. is de betrokkenheid gelijk gebleven. Bij R. is de stijging van de betrokkenheid het grootst met 2 schaalwaarden.

Resultaten per aspect van welbevinden

In onderstaande grafiek zijn de gemiddelde resultaten per aspect van welbevinden verwerkt. Het gaat hier dus om de gemiddelde stijging van de gehele groep leerlingen. De blauwe balk geeft de gemiddelde score aan van oktober 2009, de rode balk geeft de score aan van maart 2010. De werkhouding van de leerlingen is zeer licht gestegen in maart 2010. Het zelfvertrouwen is hetzelfde gebleven. De betrokkenheid is door zowel de SCHOBL-R als de



LBS-L gemeten. Bij beide onderzoeken is er sprake van een lichte toename van de betrokkenheid. Bij de betrokkenheid gemeten door de SCHOBL-R is dit een stijging van 5,7%. Bij de LBS-L is de score gestegen met 32%. Er is een groot verschil in relatieve stijging tussen beide meetinstrumenten.

In de grafiek is te zien dat het doorzettingsvermogen gestegen is. Het gaat om een stijging van 14,7%. De plezierbeleving van de rekenlessen is gestegen met 64%.

Kijkend naar het totale welbevinden is een aspect, het zelfvertrouwen, gelijk gebleven. De overige aspecten zijn toegenomen. Bij de werkhouding en de betrokkenheid gemeten door de SCHOBL-R gaat het echter om een geringe stijging, kleiner dan 6%.

Overige onderzoeksresultaten

Met het interview is het aspect **uitdaging ervaren** onderzocht. Dit aspect van welbevinden is bekeken aan de hand van de volgende vragen:

- Wat doe je als je werk af is?
- Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?
- Krijg je het rekenwerk binnen de les af?

Hieronder staan de resultaten van het interview per leerling. Voor de volledige interviews zie bijlage 8. Het interview is zowel voor (oktober 2009) als na de implementatie van compacten en verrijken afgenomen (maart 2010).

Resultaten R.

- ***Wat doe je als je werk af is?***
Oktober 2009: Ik werk in de klapper, maar dat vind ik niet zo leuk. Ik werk dan meestal niet meer echt hard. Je mag dan ook iets stil voor jezelf doen. Dat doe ik dan meestal.
Maart 2010: Ik heb het rekenen meestal niet veel eerder af. Ik werk de hele les wel aan de werkbladen van het routeboekje.
- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***
Oktober 2009: Best wel makkelijk. Ik weet de meeste sommen wel. Soms heb ik hulp nodig van de juf, maar meestal niet.
Maart 2010: Soms wel moeilijk. Ik vind de sommen heel leuk, maar af en toe weet ik niet hoe ze moeten.
- ***Krijg je het rekenwerk binnen de les af?***
Oktober 2009: Ja, dat heb ik altijd af.
Maart 2010: Nee, ik heb het niet altijd af. Maar dan werk ik er later aan verder en dat mag ook.

Resultaten G.

- ***Wat doe je als je werk af is?***
Oktober 2009: Ik ga meestal kleuren of zelfstandig werken uit de klapper. In de klapper zitten van taal en rekenen allerlei werkbladen.
Maart 2010: Ik ben meestal wel de hele les bezig met rekenen, maar als ik eerder klaar ben werk ik uit de klapper of ga ik kleuren.
- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***
Oktober 2009: Heel makkelijk vind ik de les. Ik vind het soms wel saai, dan let ik ook niet altijd op tijdens de uitleg. Ik begin dan gewoon alvast met sommen maken.
Maart 2010: Allebei, moeilijker dan vroeger met de klas. Maar sommige sommen vind ik nog steeds makkelijk. De rekencirkels vind ik niet echt moeilijk om te doen.
- ***Krijg je het rekenwerk binnen de les af?***
Oktober 2009: Ja.
Maart 2010: Ja.

Resultaten T.

- ***Wat doe je als je werk af is?***
Oktober 2009: Ik werk uit de klapper, ik ga kleuren of een boekje lezen.
Maart 2010: Ik werk uit de klapper.
- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***
Oktober 2009: Makkelijk. Alle sommen kan ik maken.
Maart 2010: Moeilijker. De werkbladen zijn best wel lastige sommen.

- **Krijg je het rekenwerk binnen de les af?**
Oktober 2009: Ja.
Maart 2010: Niet altijd, dan maak ik het de rest van de dag ergens af.

Resultaten P.

- **Wat doe je als je werk af is?**
Oktober 2009: Eigenlijk in de klapper. De juf zorgt iedere week voor nieuwe bladen. Maar ik heb ze snel af en dan moet ik toch taal gaan maken, terwijl ik liever reken.
Maart 2010: Ik werk uit de klapper.
- **Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?**
Oktober 2009: Heel makkelijk. Alles is heel makkelijk.
Maart 2010: Moeilijker. De rekenwerkbladen zijn soms best moeilijk. Die som van de boeren vond ik moeilijk.
- **Krijg je het rekenwerk binnen de les af?**
Oktober 2009: Ja, makkelijk.
Maart 2010: Ja, dat lukt meestal

Resultaten S.

- **Wat doe je als je werk af is?**
Oktober 2009: Ik ben altijd heel snel klaar en moet dan in de klapper werken. Maar als ik alle rekenbladen in de klapper af heb, maak ik taalbladen. Daar begin ik op dinsdag meestal aan.
Maart 2010: Ik werk uit de klapper. Hier zitten moeilijke werkbladen in, met grote rekensommen.
- **Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?**
Oktober 2009: Makkelijk. Ik heb de sommen altijd snel af. We maken heel vaak hetzelfde. Dan moeten we weer dezelfde sommen maken.
Maart 2010: Soms makkelijk, soms moeilijk. De sommen zijn veel leuker. Sommige werkbladen zijn eigenlijk pas voor groep 5. Heel leuk. Sommige werkbladen zijn ook wel een beetje makkelijk. Die heb ik zo af. Ik vind het meten van het land van de boeren leuk om te doen. Ik had ze allemaal goed. De andere vonden ze best wel moeilijk.
- **Krijg je het rekenwerk binnen de les af?**
Oktober 2009: Ja, ik ben altijd al veel eerder klaar. Soms werk ik dan ook vooruit. (S. *begint dan aan de taak voor de volgende dag*)
Maart 2010: Meestal wel. Soms niet dan zijn er veel werkbladen op 1 dag. Maar dan mag je later op de dag, bijvoorbeeld na taal, altijd nog werken aan rekenen. Dan heb ik het aan het einde toch allemaal af.

De belangrijkste vraag om de *uitdaging* van de kinderen te meten is de vraag over de moeilijkheidsgraad van de rekenles. Daarnaast vullen de andere antwoorden van de leerlingen deze resultaten aan. Op de vraag of ze de rekenles makkelijk of moeilijk vinden, antwoorden in oktober 2009 alle 5 de leerlingen *makkelijk*. In maart 2010 zeggen 4 van de 5 leerlingen de les soms moeilijk en soms makkelijk te vinden. Een leerling vindt de les moeilijk. Uit de opmerkingen blijkt dat vooral de werkbladen uit de klapper als moeilijker worden ervaren.

Op de vraag 'Wat doe je als je werk af is?' zijn de antwoorden in 2009 en 2010 bijna hetzelfde. De leerlingen geven aan in de klapper te gaan werken. Opvallend hierbij is wel dat in oktober 2009 2 van de 5 leerlingen aangeven erg snel met de rekenles klaar te zijn, waardoor ze een groot deel van de rekenles uit de klapper aan het werken zijn. In maart 2010 geven 3 van de 5 leerlingen aan, nagenoeg de hele rekenles nodig te hebben om alle sommen af te krijgen. In oktober 2009 geven 3 van de 5 leerlingen aan de rekenles saai te vinden. Na de interventie geeft geen van de leerlingen dit aan.

Betrouwbaarheid en validiteit

De onderzoeksvraag heeft betrekking op een concrete groep leerlingen. Namelijk vijf A leerlingen uit groep 4 van basisschool T. De verkregen resultaten zijn ook alleen van toepassing op deze specifieke groep. Er zijn geen algemene conclusies aan te verbinden voor bijvoorbeeld groep 4 leerlingen van andere scholen. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te kunnen vaststellen is dit een belangrijk gegeven.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie verschillende onderzoeksinstrumenten. De mate van betrouwbaarheid varieert per instrument. De SCHOB-L is het betrouwbaarst. Deze vragenlijst is COTAN goed gekeurd. De manier van invullen is op een correcte manier door de leerkrachten gedaan. Ze hadden hierbij keuze uit twee tegengestelde stellingen en een 6 puntschaal. Ze konden hierdoor een genuanceerd antwoord geven. Als deze meting nog een keer herhaald zou worden, dan zou dit nagenoeg dezelfde resultaten opleveren.

In het onderzoek is ook gebruik gemaakt van een observatie. Het observatie-instrument LBS-L is wetenschappelijk onderzocht door de katholieke universiteit te Leuven (1993) en als betrouwbaar gekwalificeerd. Door de opzet van het instrument kun je redelijk objectief de betrokkenheid vaststellen. Dit komt doordat de schalen van betrokkenheid zeer duidelijk omschreven staan. Het is helder welk gedrag binnen welke schaal valt. Het blijft echter een observatie, waarbij het risico is dat degene die observeert zaken verkeerd interpreteert. Als deze meting opnieuw zou worden uitgevoerd is het mogelijk dat een andere observant ook een andere schaalwaarde zou toekennen. Dit interpretatie-effect zou verminderd kunnen worden door dezelfde observatie door twee personen te laten uitvoeren. De observatie zou daarnaast ook meerdere keren tijdens een rekenles kunnen worden uitgevoerd. Ook het observeren van meerdere rekenlessen zou het interpretatie-effect verminderen.

De leerlingen uit het onderzoek zijn geïnterviewd door de IB'er. Dit interview is door de onderzoeker opgesteld. Het is een interview met open vragen, waarbij de uitspraken van de leerlingen worden gebruikt als aanvulling op de andere onderzoeksresultaten over welbevinden. Als dit interview nogmaals afgenomen zou worden verwacht de onderzoeker ongeveer dezelfde uitspraken van de leerlingen. Er is voor gekozen dit interview af te laten nemen door de IB'er en niet door de onderzoeker. De leerlingen weten dat de onderzoeker de methode compacten en verrijken heeft ingevoerd. Om te voorkomen dat ze sociaal wenselijke antwoorden zouden geven, heeft de IB'er het interview afgenomen.

Kijkend naar het volledige onderzoek en het gebruik van de onderzoeksinstrumenten, zijn de resultaten redelijk betrouwbaar. De meetinstrumenten die gebruikt zijn hebben een voldoende betrouwbaarheid. Er is vanuit verschillende invalshoeken naar het onderzoek gekeken. Er is gebruik gemaakt van een vragenlijst, een observatie en een interview. Daarnaast is er gebruik gemaakt van verschillende bronnen: de onderzoeker, de leerkrachten en de leerlingen. De meetinstrumenten meten echter alle drie verschillende aspecten van welbevinden. Dus de meetinstrumenten vullen elkaar aan, maar ondersteunen elkaar niet. Behalve het aspect betrokkenheid, dit is zowel door de SCHOB-L als de observatie gemeten. Als de instrumenten dezelfde aspecten van welbevinden hadden gemeten zou de betrouwbaarheid van het onderzoek hoger zijn.

Het interview en de observatie zijn toegespitst op het vakgebied rekenen. De observatie heeft plaats gevonden tijdens de rekenles en voorafgaand aan het interview is aangegeven dat alle vragen betrekking hebben op de rekenles. Tijdens het interview is dit nog een aantal keer benadrukt. De SCHOBL-R is minder toegespitst op het vakgebied rekenen. Het is een vragenlijst die kijkt naar waarneembaar gedrag van leerlingen, tijdens de gehele dag. Aan de betrokken leerkrachten is vermeld dat het specifiek ging om het gedrag tijdens de *rekenlessen*, maar het is de vraag of de leerkrachten dit tijdens het invullen van de vragenlijst de gehele tijd voor ogen hebben gehouden. Kijkend naar het aspect betrokkenheid, is er namelijk een groot verschil qua meetresultaat van de SCHOBL-R en de observatie. Bij de SCHOBL-R is sprake van een toename van 5,7%, bij de observatie van 32%. Dit verschil zou kunnen liggen in het feit dat de leerkrachten niet specifiek de vragenlijst hebben ingevuld kijkend naar de betrokkenheid tijdens de rekenlessen, maar kijkend naar de betrokkenheid van de leerlingen op alle vakgebieden. Het kan zijn dat dit niet allen geldt voor het aspect betrokkenheid, maar ook voor de andere aspecten gemeten door de SCHOBL-R. Dit zou betekenen dat de validiteit van het onderzoek onvoldoende is, omdat de SCHOBL-R niet exact de onderzoeksvraag gemeten heeft. In de onderzoeksvraag gaat het om de verandering qua welbevinden op *rekengebied*, maar het kan dat de SCHOBL-R de veranderingen qua welbevinden op *alle* vakgebieden gemeten heeft.

De aspecten uitdaging ervaren en plezierbeleving zijn gemeten door een interview. Om de plezierbeleving vast te stellen hebben de leerlingen een cijfer gegeven aan de rekenles voor en na de interventie. Dit is niet gemeten met een gestandaardiseerde lijst, dus de betrouwbaarheid is lager. Over de validiteit kan gezegd worden dat het aspect 'uitdaging ervaren' slechts door 1 specifieke factor gemeten wordt. En specifiek aspect dat staat voor het ervaren van uitdaging. In het interview worden vragen gesteld om het aspect uitdaging ervaren te bepalen. Het zijn open vragen en de antwoorden zijn door de onderzoeker geïnterpreteerd. In deze interpretatie kunnen fouten zijn geslopen, waardoor het aspect uitdaging ervaren niet expliciet wordt gemeten. Dit maakt de validiteit van de resultaten van het interview lager.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

Conclusies

De resultaten van de SCHOBL-R na de interventie:

- De werkhouding van de groep leerlingen is licht gestegen
- Het zelfvertrouwen van de groep leerlingen is gelijk gebleven
- De betrokkenheid van de groep leerlingen is gestegen
- Het doorzettingsvermogen van de groep leerlingen is gestegen

De resultaten van het interview

In oktober 2009 voor de interventie zeiden 5 van de 5 leerlingen de les makkelijk te vinden. In maart 2010, na de interventie, zeiden 4 van de 5 leerlingen de les soms moeilijk, soms makkelijk te vinden. Een leerling vond de les moeilijk.

De plezierbeleving is gestegen. In oktober 2009 was het gemiddelde cijfer dat de groep leerlingen aan de rekenles gaf een 5,6. In maart 2010, na de interventie, was het gemiddelde cijfer dat de groep leerlingen gaf een 9,2.

De resultaten van de LBS-L

De betrokkenheid van de groep leerlingen is na de interventie gestegen. Van een gemiddelde schaalwaarde van 2,5 naar 3,3. Waarbij de schaalwaarden staan voor:

Schaalwaarde 2 staat voor een vaak onderbroken activiteit

Schaalwaarde 3 staat voor een min of meer aangehouden activiteit

Schaalwaarde 4 staat voor een activiteit met intense momenten.

De aspecten die gemeten zijn hangen onderling met elkaar samen. Bijvoorbeeld de plezierbeleving van de leerlingen hangt samen met hun betrokkenheid bij de les. Als de leerlingen totaal niet betrokken zijn, zal hun plezierbeleving ook niet hoog zijn. Maar om betrokken bij de les te zijn moeten de leerlingen wel uitdagende lesstof aangeboden krijgen. Deze onderlinge samenhang is ook terug te vinden in de resultaten van het onderzoek.

Uit de resultaten van het interview blijkt dat de hele groep leerlingen de rekenles als moeilijker is gaan ervaren. Door de invoering van compacten en verrijken worden ze meer uitgedaagd tijdens de rekenles. De betrokkenheid is door zowel de SCHOBL-R als de LBS-L gemeten. Beide metingen laten na de interventie een stijging van de betrokkenheid zien. Deze stijging van de betrokkenheid zou kunnen liggen aan het feit dat de leerlingen tijdens de rekenles meer uitdaging ervaren. Ook de plezierbeleving is toegenomen na de interventie. Dit kan komen door de hogere betrokkenheid van de leerlingen en het feit dat ze de rekenles uitdagender vinden.

In de resultaten is te zien dat de werkhouding zeer licht is gestegen. De verwachting was dat door het verplicht stellen van de verrijkingsstof de leerlingen zich zouden leren in te spannen tijdens de rekenles. Dit leren inspannen is terug te zien in de resultaten: het doorzettingsvermogen is gestegen. De verwachting was vervolgens echter dat door het leren doorzetten ook de werkhouding zou verbeteren. Deze is gestegen, echter het gaat om een zeer lichte stijging van normscore 13 naar 13,2. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat de gemiddelde werkhouding van de groep leerlingen in oktober 2009, al bovengemiddeld hoog was. Ze scoorden als groep toen een gemiddelde werkhouding van 13 op een schaal van 1 tot 20, waarbij de gemiddelde score van een basisschoolleerling 10 is. In maart 2010 scoort de groep leerlingen 13,2 op deze schaal.

De kleine stijging zou kunnen komen doordat de groep leerlingen al over een goede werkhouding beschikte voor de interventie. Hierdoor was de invloed van het verplicht stellen van de verrijkingsstof niet zo groot op hun werkhouding. Het is de vraag als er een leerling had meegedaan aan het onderzoek met een slechtere werkhouding in oktober 2010, wat dan de gevolgen van de interventie zouden zijn geweest en of de stijging in maart 2010 dan groter zou zijn.

Het zelfvertrouwen van alle leerlingen is gelijk gebleven. De verwachting was dat deze door de interventie zou toenemen. Uit de meetresultaten van de SCHOBL-R blijkt echter dat dit niet het geval is. Door het invoeren van de methode is het zelfvertrouwen niet veranderd. Daarbij moet worden opgemerkt dat het zelfvertrouwen niet is veranderd voor zowel de leerlingen die bovengemiddeld als ondergemiddeld scoorden op de meting van het zelfvertrouwen door de SCHOBL-R. De overige aspecten van welbevinden zijn door de interventie wel gestegen, maar blijkbaar heeft dit geen direct positieve invloed op het zelfvertrouwen van de leerling.

Kijkend naar het gehele onderzoek kan geconcludeerd worden dat de resultaten, behalve wat betreft het zelfvertrouwen, in de lijn der verwachting liggen. Het welbevinden van de groep leerlingen is toegenomen door de invoering van de methode compacten en verrijken. Dit betekent dat dit een geschikte manier is om in te zetten als onderwijsaanbod voor de begaafde rekenaars. Dit is een waardevolle uitkomst voor basisschoolschool T. In de groepen 4 gaan ze dan ook door met het werken met compacten en verrijken. Het kan ook voor andere basisscholen een waardevolle uitkomst zijn. Hier zou vervolgonderzoek naar gedaan moeten worden, want de huidige resultaten van het onderzoek hebben alleen maar betrekking op de groepen 4 van basisschool T.

Het onderzoek ondersteunt de heersende opvatting op basisschool T. dat het belangrijk is het onderwijsaanbod af te stemmen op de begaafde leerlingen. Het onderzoek laat zien dat door aanpassingen te maken in het onderwijsaanbod aan deze groep leerlingen, hun welbevinden toeneemt. Een belangrijke kanttekening die gemaakt moet worden bij de conclusies van dit onderzoek is het gegeven dat de meetinstrumenten elkaar aanvullen maar niet ondersteunen. Zoals beschreven in hoofdstuk 5 zijn hierdoor de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek lager. Dit heeft tot gevolg dat de betrouwbaarheid van de conclusies van dit onderzoek ook lager is.

Aanbevelingen

Gezien de resultaten van het onderzoek is het aan te bevelen door te gaan met het inzetten van de methode compacten en verrijken op rekengebied in groep 4. Basisschool T. gaat hier ook mee door. Ook is het raadzaam een uitbreiding te maken naar de andere groepen. Behalve in groep 4 is dit ook een geschikte methode voor alle klassen vanaf groep 3. Ditzelfde onderzoek zou dan bij de implementatie van de andere groepen eventueel herhaald kunnen worden, om te kijken of ook het welbevinden van de groep leerlingen in de andere klassen stijgt. Deze uitbreiding zou ook gemaakt kunnen worden naar andere basisscholen. De methode compacten en verrijken kan vanaf groep 3 worden ingevoerd. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat de resultaten van het huidige onderzoek alleen betrekking hebben op groep 4 van basisschool T.

In het huidige onderzoek is in de opzet uitgegaan van de A leerlingen volgens de richtlijnen van het SLO. In de praktijk waren de leerkrachten hier huiverig voor. Ze wilde alleen de leerlingen die volgens hen het programma zouden aankunnen laten meedoen. Een aanbeveling zou daarom zijn de doelgroep van deze methode uit te breiden naar de richtlijnen van het SLO. Nu de leerkrachten gezien hebben hoe de methode werkt en wat de resultaten zijn, zal het vertrouwen in compacten en verrijken ook toenemen.

In het onderzoek meten de meetinstrumenten allemaal een ander aspect van welbevinden. De meetinstrumenten vullen elkaar aan, maar ondersteunen elkaar niet. Behalve het aspect betrokkenheid, dat wordt gemeten door de SCHOBL-R en de LBS-L. Doordat ieder aspect van welbevinden slechts wordt gemeten door één instrument, is de betrouwbaarheid lager. Deze betrouwbaarheid zou verhoogd kunnen worden door ieder aspect van welbevinden te meten met meerdere onderzoeksinstrumenten. Het beste zou zijn als dit door drie instrumenten gemeten wordt, zodat er methodetriangulatie ontstaat. De verkregen resultaten en conclusies worden hierdoor betrouwbaarder. Deze betrouwbaarheid is natuurlijk zeer belangrijk voor een onderzoek.

De validiteit van het onderzoek zou verhoogd kunnen worden door alleen gebruik te maken van COTAN goed gekeurde onderzoeksinstrumenten. Van deze instrumenten is de validiteit vastgesteld. Wanneer deze onderzoeksinstrumenten op een correcte manier worden ingezet mag je aannemen dat de validiteit van het onderzoek goed is.

Mogelijk vervolgonderzoek

In het huidige onderzoek is qua doelgroep uitgegaan van de A leerlingen volgens de richtlijnen van het SLO. Het zou in een vervolgonderzoek interessant zijn ook de onderpresteerders mee te nemen. Hoe signaleer je deze groep leerlingen? En wat zijn de resultaten als deze onderpresteerders ook meedoen aan compacten en verrijken. Welke invloed heeft het werken met deze methode op hun welbevinden?

Hoofdstuk 7 Discussie en reflectie

Discussie onderzoek

De vraagstelling is een heel belangrijk onderdeel van het onderzoek. Ik ben begonnen met het op papier zetten van het onderwerp waar ik onderzoek naar wilde doen. Daarbij kwam ik uit op de volgende onderzoeksvraag: *Hoe zorg je voor voldoende uitdaging voor alle leerlingen?* Ik ben daarna bestaande onderzoeksvragen gaan bekijken omdat ik zelf geen idee had van een goede opbouw van een onderzoeksvraag. Ik kwam er al snel achter dat voor het onderzoek het van belang is ook de methode die ik zou gaan gebruiken in de vraagstelling te zetten. Daarnaast kwam in de feedback tijdens de LOL bijeenkomsten naar voren dat de onderzoeksvraag meetbaar moest zijn. Een omschrijving als *voldoende uitdaging*, zoals in mijn eerste onderzoeksvraag staat, is niet concreet en meetbaar. Dus al snel volgde de vraag welk begrip is wel meetbaar? Uiteindelijk ben ik na overleg met mijn begeleidend docent en de IB'er op mijn stageschool gekomen tot het begrip welbevinden. Na literatuurstudie bleek voor mijn onderzoek compacten en verrijken geschikt te zijn en was dus ook de methode die ik zou gaan gebruiken duidelijk. Op dat moment ben ik de definitieve onderzoeksvraag gaan formuleren.

Het onderzoek was goed uitvoerbaar. Dit was voor mij ook een belangrijke voorwaarde waar de methode aan moest voldoen. Ik wilde een methode implementeren waarmee de leerkrachten goed uit de voeten zouden kunnen. De methode moest dus praktisch goed inzetbaar zijn, zonder een extra belasting te vormen voor de betrokken leerkrachten. Compacten en verrijken voldoet aan deze voorwaarde. Zeker gezien het feit dat ik gedurende dit schooljaar heb zorggedragen voor de routeboekjes en de verrijkingsstof, is de belasting van de betrokken leerkrachten minimaal geweest. De leerkrachten hebben de methode alleen nog maar uit hoeven voeren. Ook qua tijd was het onderzoek goed uitvoerbaar. Het was prettig dat we ruim 5 maanden met de methode compacten en verrijken hebben kunnen werken tijdens het onderzoek. Hierdoor was de methode goed ingeslepen bij zowel de betrokken leerkrachten als leerlingen op het moment van de eindmeting.

De praktijkdeskundigen van het onderzoek zijn vooral de leerkrachten van groep 4 en de IB'er geweest. Zij waren meteen erg enthousiast over het onderwerp en vonden het onderzoek een grote toegevoegde waarde voor de praktijk van mijn stageschool. Inhoudelijk is er ook feedback geweest op mijn onderzoek. Zowel van mijn begeleidend docent als van mijn medestudenten. Deze feedback ging vooral over de *manier* van meten en zorgen dat alles in het onderzoek meetbaar is. Tijdens de eerste opzet van mijn onderzoek was ik niet bezig met de meetbaarheid van de vraagstelling. Maar gaandeweg merkte ik hoe belangrijk het is om alles concreet en meetbaar te formuleren. Door de feedback op dit onderwerp heb ik kritischer gekeken naar welke aspecten ik heb meegenomen in het onderzoek. Dit heeft zeker mijn denken aangescherpt.

Het onderzoek heeft kunnen bijdragen aan een verbetering van het onderwijs voor de A leerlingen in de groepen 4. Het is natuurlijk heel fijn dat uit dit onderzoek naar voren is gekomen dat hun welbevinden verbeterd is. Het zijn ten slotte de leerlingen waarvoor je dit onderzoek uitgevoerd hebt. Door deze resultaten kijk ik met een tevreden gevoel terug op het verloop van het onderzoek. Als ik kijk naar de werkwijze ben ik tevreden over de manier waarop mijn onderzoeksvraag tot stand is gekomen. Ook over de formulering van de vraag ben ik tevreden.

Er zijn een aantal zaken die ik anders zou doen, vooral wat betreft de data-verzameling. Ik zou nu kiezen voor aspecten van welbevinden die ik met behulp van *meerdere* onderzoeksinstrumenten zou kunnen meten. Aspecten waarbij dit niet mogelijk is zou ik buiten beschouwing laten, omdat de resultaten dan minder betrouwbaar zijn. Door ieder aspect met meerdere instrumenten te meten ontstaat er methode triangulatie en kan er meer waarde worden gehecht aan de uitkomsten van het onderzoek. In een vervolgonderzoek zou ik, waar mogelijk, alleen nog gebruik maken van gestandaardiseerde onderzoeksinstrumenten. De resultaten die je verkrijgt met COTAN goed gekeurde instrumenten zijn betrouwbaarder, waardoor deze resultaten meer waarde toevoegen aan het onderzoek.

Reflectie op eigen leerproces

Voor de reflectie aan de hand van de Dublin Descriptoren maak ik gebruik van de leerdoelen uit mijn POP en PAP, zie bijlage 7 en 8.

Kennis en inzicht

Leerdoel:

- *Praktijkonderzoek opzetten*
- *Meer kennis en inzicht in de vakgebieden zoals rekenen*

Door de opleiding Master SEN heb ik veel geleerd over het opzetten van een praktijkonderzoek. In het laatste jaar van de PABO heb ik ook een onderzoek uitgevoerd, maar dat was een onderzoek van een ander niveau. Er werd niet gekeken naar de meetbaarheid van de onderzoeksvraag of de manier waarop de resultaten verkregen waren. Dit praktijkonderzoek van de opleiding Master SEN is veel diepgaander en inhoudelijker. Het eerste waar ik tegenaan liep was het formuleren van een concrete en meetbare onderzoeksvraag. Toen ik te horen kreeg dat een praktijkonderzoek deel uitmaakte van de opleiding Master SEN, wist ik meteen dat ik een onderzoek wilde uitvoeren op het gebied van uitdaging en begaafde leerlingen. Maar daarmee heb je de onderzoeksvraag natuurlijk nog lang niet concreet geformuleerd. Bij de start van mijn onderzoek had ik het gevoel dat ik mijn onderzoeksvraag zo snel mogelijk definitief moest maken, want dan kon ik echt beginnen met het meesterstuk. Daarop terugkijkend zie ik nu dat op het moment dat de onderzoeksvraag definitief is, je ongeveer de helft van de opzet van je onderzoek af hebt.

Na het formuleren van de onderzoeksvraag was ook de data-verzameling en data-analyse een hele klus voor mij. Ik heb nog nooit op een dergelijke manier onderzoek gedaan en moest hier echt mijn weg in vinden. Werken met meetinstrumenten was nieuw voor mij. Welke instrumenten bestaan er? En op welke manier kun je deze inzetten? Allemaal vragen waar ik niet direct een antwoord op had. Toen ik wist welke aspecten van welbevinden ik wilde gaan meten ben ik op zoek gegaan naar bestaande artikelen waar ze onderzoek hebben gedaan naar dezelfde aspecten van welbevinden als ik wilde gaan meten. In een van deze onderzoeken hadden ze gebruik gemaakt van de SCHOBL-R om het welbevinden van leerlingen te bepalen. Ik ben gaan kijken op welke manier ik aan de SCHOBL-R zou kunnen komen. Uiteindelijk is deze naar mij opgestuurd door een andere locatie van de Fontys Hogeschool.

In het onderzoek moest ik ook kennis opdoen over het vakgebied rekenen. Op welke manier kon ik een passend aanbod voor de begaafde leerling verzorgen? Om antwoord te krijgen op deze vraag heb ik literatuur bekeken over begaafde leerlingen en rekenonderwijs. Ik heb verschillende visies hierop bekeken en uiteindelijk gebruik gemaakt van de visies die het best bij mij en de stageschool pasten. Ik vond het heel leerzaam om zo diep in te gaan op het rekenonderwijs voor begaafde leerlingen. Uiteraard is het heel fijn om te zien dat het welbevinden van deze groep begaafde rekenaars is gestegen door de invoering van de methode compacten en verrijken.

Toepassen kennis en inzicht

Leerdoel:

- *Zorgen voor voldoende diepgang in mijn meesterstuk*
- *Praktijkonderzoek uitvoeren*
- *Mijn pedagogisch en didactisch handelen afstemmen op de hulpvragen van alle leerlingen*

De diepgang in dit praktijkonderzoek is het grote verschil met het onderzoek dat ik op de PABO heb uitgevoerd. De diepgang zit vooral in de theoretische onderbouwing en in de manier van dataverzameling en -analyse. Zoals ik beschreef in de discussie van het onderzoek zou ik een aantal keuzen achteraf gezien anders hebben gemaakt, vooral met betrekking tot de meetinstrumenten. Toch ben ik tevreden over de diepgang van dit praktijkonderzoek. Het was de eerste keer dat ik een dergelijk onderzoek heb uitgevoerd en het is begrijpelijk dat na afloop van dit onderzoeksproces er zaken zijn die je een volgende keer anders zou doen. Ik vind dat ik voor mijn praktijkschool een waardevolle vraag heb onderzocht en iets heb kunnen bijdragen aan de zorg voor begaafde leerlingen.

Het uitvoeren van het onderzoek vond ik het leukste gedeelte. Ik kon zelf aan de slag met de leerlingen en het invoeren van de methode compacten en verrijken. Tijdens het werken met compacten en verrijken was het fijn om het enthousiasme van de leerlingen te zien. Iedere maandag waren de leerlingen weer blij om met de rekenles te starten, dit gaf mij een goed gevoel.

Soms vond ik het lastig om het onderzoek op een stageschool uit te voeren. Op dinsdag tot en met vrijdag voerden de leerkrachten het compacten en verrijken uit. Ook namen zij de uiteindelijke beslissingen, zo ook over de doelgroep. In de opzet van het onderzoek ben ik, in overeenstemming met de betrokken leerkrachten, uitgegaan van de A leerlingen volgens de richtlijnen van het SLO. Toen het invoeren van de methode van start ging hebben de leerkrachten uiteindelijk aan de hand van hun eigen richtlijnen de leerlingen gekozen. In de groep zaten uiteindelijk alleen de A leerlingen, waarvan de leerkrachten dachten dat ze geschikt waren voor het werken met deze methode. Na afloop van de 5 maanden werken met compacten en verrijken gaven beide leerkrachten aan dat ze misschien te streng waren geweest bij het selecteren van leerlingen en dat ze dit volgend jaar waarschijnlijk anders zouden doen. Ik vond het jammer dat ik op zo'n momenten afhankelijk was van de leerkrachten en niet zelf deze keuzes kon maken.

In dit onderzoek heb ik mijn handelen afgestemd op de hulpvragen van de begaafde leerlingen. Dit leerdoel is ook in mijn casussen aan bod gekomen en is een rode draad door de opleiding. Door het volgen van de Master SEN heb ik veel handreikingen gekregen om aan de hulpvraag van alle leerlingen tegemoet te komen. Hierdoor kun je alle leerlingen voorzien van een passend onderwijsaanbod.

Oordeelsvorming

Leerdoel: *Naar aanleiding van mijn onderzoeksgegevens in mijn meesterstuk op een kritische wijze conclusies trekken*

Net zoals het opzetten van een praktijkonderzoek nieuw voor mij was, gold dat ook voor het trekken van conclusies uit onderzoeksresultaten. Ik heb geprobeerd dit op een kritische manier te doen. Ik heb daarvoor gebruik gemaakt van het boek 'Basisprincipes praktijkonderzoek' van Harinck (2007). Hierin wordt beschreven op welke manier je deze conclusies kan trekken. Daarnaast heb ik ook het format en de toelichting daarop gebruikt. Behalve het trekken van conclusies is het bij de oordeelsvorming ook belangrijk om kanttekeningen te maken bij de resultaten. In mijn onderzoek is er bijvoorbeeld geen sprake van methodetriangulatie. Dit maakt de betrouwbaarheid van de uitkomsten lager.

Een terugkerend begrip tijdens het onderzoeksproces was *meetbaar*. Hier had ik soms moeite mee. Bij de start van het onderzoek had ik niet in de gaten hoe belangrijk het is om alles meetbaar te formuleren. Pas nu ik het hele onderzoeksproces heb doorlopen zie ik het belang hiervan in. Ik denk daarom dat deze vaardigheid, het concreet en meetbaar formuleren van de onderzoeksvraag, sterk gegroeid is tijdens dit proces. In een volgend onderzoek zou ik dit beter kunnen toepassen.

Communicatie

Leerdoel: Het houden van een presentatie over mijn meesterstuk

Als afsluiting van de opleiding heb ik mijn onderzoek gepresenteerd op de Platformdag. In de presentatie van mijn onderzoek heb ik geprobeerd zo duidelijk mogelijk te vertellen hoe mijn onderzoek eruit heeft gezien en wat de belangrijkste resultaten waren. Deze presentatie is goed verlopen.

In de uitvoering van het praktijkonderzoek kwam communicatie ook terug in de begeleiding van de leerlingen en de leerkrachten. Bij de leerlingen vond ik het soms lastig om uit te gaan van de interactiebeschrijving van Nelissen en Span (1999). In deze beschrijving geven ze aan dat het belangrijk is om het denken van de leerling te volgen en niet zelf de oplossingsmethode aan te dragen. Tijdens de begeleiding vond ik het soms lastig om in het denken van de leerling mee te gaan, als ik het idee had dat de oplossing nog ver weg was. Ik heb hier erg op gelet en ben zoveel mogelijk in het denkproces van de leerlingen meegegaan. Zij hebben mij laten zien dat ze zelf ook tot een goede oplossing komen, ook als deze anders is dan ik in mijn hoofd had. Het kostte soms een groot deel van de les om de leerlingen zelf tot een oplossing te laten komen, maar het leerrendement van zo'n les was groot. Groter dan wanneer ik de oplossing had aangedragen. De begeleiding van de leerkrachten is soepel verlopen. Ze waren enthousiast en hebben snel het compacten en verrijken een vaste plek in hun rekenles gegeven.

Leervaardigheden

Leerdoel: Het ontwikkelen van een onderzoekende houding

Ik vind het lastig om concreet te beschrijven waaruit mijn onderzoekende houding blijkt. Toch zijn er een aantal momenten tijdens het onderzoeksproces te noemen waarin ik deze houding heb laten zien. Ik vind dat ik tijdens het onderzoek me duidelijk gericht heb op een onderwerp. Ik heb mijn onderzoeksvraag voor ogen gehouden en ben hiervan niet afgeweken; ik heb tijdens het onderzoek geen zijwegen ingeslagen. De methodetriangulatie in mijn onderzoek is niet gelukt. Wel is er sprake van bronnentriangulatie. Ik gebruik de leerlingen, de leerkrachten en mijzelf als bron. Ook heb ik tijdens het trekken van de conclusies zoveel mogelijk afstand gehouden. Ik heb geprobeerd zo objectief mogelijk conclusies te trekken. Tijdens de eerste opzet van mijn onderzoek heb ik me zo breed mogelijk georiënteerd. Welke manieren van omgaan met begaafde leerlingen zijn er allemaal? Hiervoor heb ik naar onderzoeken in de literatuur gekeken en gesproken met mensen uit het werkveld. Ook uit deze brede oriëntatie op het onderwerp spreekt een onderzoekende houding.

Samenvatting

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek is:

Zorgt het structureel werken met compacten en verrijken op het gebied van rekenen voor een hoger welbevinden voor de A leerlingen in de groepen 4 van Basisschool T.?

Compacten en verrijken is de methode die wordt gebruikt om te zorgen voor een hoger welbevinden voor de A leerlingen. Compacten van de rekenstof houdt in dat de leerlingen met ongeveer 50% van de lesstof meedoen. Voor het compacten van de rekenstof wordt gebruik gemaakt van de compactingsleerlijn van het SLO. Door het compacten van de rekenstof komt er voor de A leerlingen tijd vrij. In deze tijd krijgen de leerlingen verrijkingsstof aangeboden.

Het doel van de invoering van compacten en verrijken is het ontstaan van een hoger welbevinden voor de A leerlingen. Met welbevinden wordt bedoeld dat leerlingen voldoende uitdaging ervaren in hun rekenwerk, waardoor ze leren doorzetten en hierdoor zelfvertrouwen ontwikkelen. Dat ze een goede werkhouding hebben en ze plezier beleven aan rekenen. En dat de leerlingen zich betrokken voelen bij de rekenles.

De belangrijkste functie van het onderzoek is *ontwerpen*. De onderzoeker ontwerpt de verrijkingsleerlijn voor rekenen en implementeert deze in groep 4 samen met de compactingsleerlijn. Het welbevinden van de A leerlingen wordt gemeten voor het invoeren van compacten en verrijken en wordt vergeleken met het welbevinden na de invoering. Hierdoor wordt gemeten of de invoering van deze methode effectief is en tot resultaten leidt.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de theorie van Nelissen en Span (1999). Hierin wordt beschreven dat er bepaalde kenmerken te onderscheiden zijn in de manier van denken van de begaafde leerlingen. De ontworpen verrijkingsleerlijn is op deze theorie gebaseerd.

Bij de begeleiding die de onderzoeker en de groepsleerkracht aan de leerlingen geven, wordt uitgegaan van de interactiebeschrijvingen voor leerlingen van Nelissen en Span (1999). In deze interactiebeschrijving staat dat er vooral *productieve* vragen gesteld moeten worden aan begaafde leerlingen dat de leerkracht de leerling aanspoort te reflecteren op zijn eigen denkproces.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van 3 onderzoeksinstrumenten: de SCHOBL-R, een interview en een observatie met de LBS-L. De belangrijkste resultaten en conclusies van dit onderzoek:

- De werkhouding van de groep leerlingen is licht gestegen (1,5%)
- Het zelfvertrouwen van de groep leerlingen is gelijk gebleven
- De betrokkenheid van de groep leerlingen is gestegen (5,7% gemeten door SCHOBL-R en 32% gemeten met LBS-L)
- Het doorzettingsvermogen van de groep leerlingen is gestegen (14,7%)
- Voor de interventie zeiden 5 van de 5 leerlingen de les makkelijk te vinden. Na de interventie, zeiden 4 van de 5 leerlingen de les soms moeilijk, soms makkelijk te vinden. Een leerling vond de les moeilijk.
- De plezierbeleving is gestegen. (64%)

Literatuur

Gerven, E. van, e.a. (2004). *Attent op talent. Omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma BV

Nelissen, J., Span, P. (1999). *Begaafde kinderen in de basisschool. Suggesties voor didactisch handelen*. Baarn: Bekadidact

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school*. Tilburg/Antwerpen-Apeldoorn: Fontys OSO/Garant

Leeuwen, H.M.P., van (1996). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom

Artikelen

Eijl, P.J. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C. (2005) *Het uitdagen van talent in onderwijs*. Universiteit Utrecht

Noteboom, A. & Klep, J. (2004) *Compacten in het reken-wiskundeonderwijs voor begaafde en hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. SLO Enschede

Kieboom, T. (2002) *Hoogbegaafdheid een gave of vergiftigd geschenk?* Universiteit Antwerpen, Centrum voor Begaafdheidsonderzoek

Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T., Verhoeven, L. (2004) *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen, Faculteit der Sociale Wetenschappen

Bijlage 1

Routeboekje compacten en verrijken

Routeboekje Wereld in getallen Blok 2

Maandag Taak 25

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
Juf		Optellen en aftrekken tot en met 10	meedoen met klas	
Juf		Tafel van 2 en 10	meedoen met klas	
RB	58	1. Splitsen	maken: laatste 5 opdrachten	
Klapper		Maandag		

Dinsdag Taak 25

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
RB	58	Een meer eraf	-	
Klapper		Dinsdag		

zelfstandig werken

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
RB	59	3. Vlug en goed!	maken: zo snel mogelijk	
RB	59	4. Wat komt er uit de machines?	maken	
RB	59	5. Schrijf de antwoorden op	maken	
RB	59	6. Bedenk tweemaal 5 sommen	maken	

Woensdag Taak 26

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
Juf		Start van les	meedoen met klas	
RB	60	1. Spelen met spiegelbeelden	maken	
WB	11	1. Teken de kip driemaal na	maken	
RB	61	2. Tangram-puzzel	maken	
KB	8	Tangram		

Donderdag Taak 27 Toets

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
RB	62	1. Getallen	maken	
RB	62	2. Schrijf de antwoorden op	maken	
RB	62	3. Schrijf de keersommen op	maken	
Klapper		Donderdag		

Vrijdag Taak 27 Toets

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
Juf		Klassikale honderdlang	Alleen sommen maken	
RB	63	4. Sprongen van 10	maken	
RB	63	5. Schrijf de antwoorden op	maken	
RB	63	6. Schrijf de antwoorden op	maken	
Klapper		Vrijdag		

Routeboekje Wereld in getallen Blok 2

Maandag Taak 28+

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
RB	66	1. Lange sommen	maken: derde rij	
RB	66	2. Wat is er gebeurd?	maken: laatste twee opdrachten	
RB	66	3. Geheimschrift	maken	
Klapper		Maandag		

Dinsdag

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
Klapper		Dinsdag		

Woensdag Taak 29

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
Meester		Start van les	meedoen met klas	
RB	68	1. Wegen	maken	
WB	12	1. We maken een grafiek	maken	
RB	69	2. De maanden van het jaar	maken	
RB	69	3. De maand oktober	maken	

Donderdag Taak 30+

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
RB	70	Hele taak 30+ maken	maken	
RB	71	Hele taak 30+ maken	maken	

Vrijdag

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
Klapper		Vrijdag		

zelfstandig werken

Waar?	Blz	Wat?	Doen?	OK?
RB	67	4. Lange sommen	maken: alleen derde rijtje	
RB	67	5. Tovervierkanten	maken	
RB	67	6. Hoeveel kosten de truien en broeken?	maken	

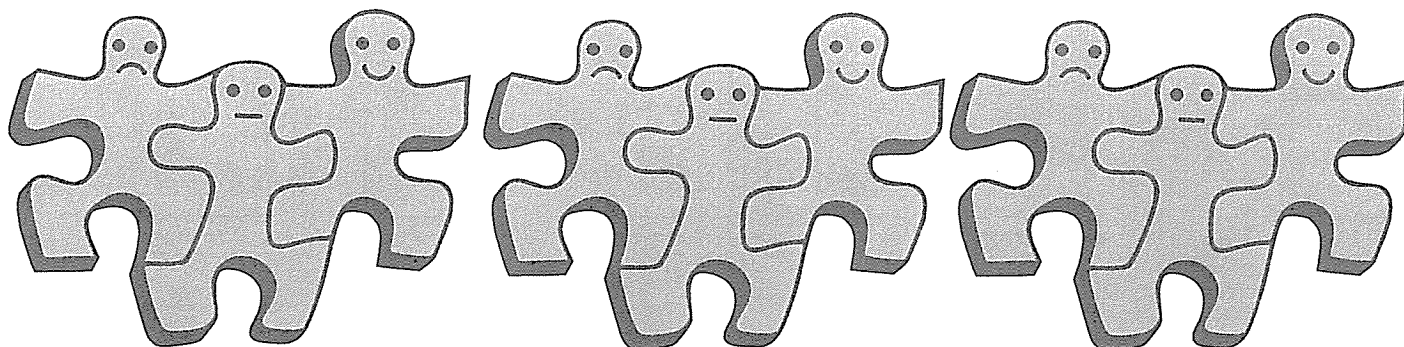
Bijlage 2

Vragenlijst SCHOBL-R

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST A

SCHOBL-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSgegevens

NAAM	EERDER ONDERZOCHT
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM JR. MND. DG.	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM JR. MND. DG.	TESTgegevens
LEEFTIJD JR. MND. DG. ....	.....
☐ MEISJE ☐ JONGEN	.....

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER KIND(EREN)	GROEP
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM A

	RUWE SCORE	NORM-SCORE		
Item 1 t/m 52				
EV			EXTRAVERSIE	
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH			WERKHOUDING	
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG	
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT	
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES				
	A	B	totaal : 2	
EV			=	EXTRAVERSIE
				INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH			=	WERKHOUDING
				NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			=	AANGENAAM GEDRAG
				ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			=	EMOTIONELE STABILITEIT
				INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE		
	A	B	totaal		
1 Og			=		TERUGHOUDEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONGEREMD
2 Vp			=		GESLOTEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VRIJPOSTIG
3 Bz			=		VOLGZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ BAZIG
4 Zo			=		ZELFONDERSCHATTEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh			=		ONGEHOORZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GEHOORZAAM
6 Gc			=		ONGECONCENTREERD ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GECONCENTREERD
7 Ab			=		GEMAKZUCHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ AMBITIEUS
8 Wo			=		IMPULSIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ WELOVERWOGEN
9 Vk			=		ONBEHOUWEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VOORKOMEND
10 Oz			=		EGOÏSTISCH ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONZELFZUCHTIG
11 Mv			=		KIL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ MEEVOELEND
12 Ob			=		ONEVENWICHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONBEWOGEN
13 Ov			=		ZWAARTILLEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONVERSCHILLIG

1	Maakt zich zorgen over alles en nog wat.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Maakt zich nergens druk om.
2	Denkt het vaak beter te weten dan anderen.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Is het altijd wel eens met wat iemand anders al gezegd heeft.
3	Is er altijd het eerst bij als er iets uitgezocht mag worden.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Laat anderen altijd voorgaan.
4	Heeft altijd aan één waarschuwing genoeg.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Moet altijd herhaaldelijk gewaarschuwd worden.
5	Je weet niet wie hij/zij aardig vindt en wie niet.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Laat altijd direct merken of hij/zij een klasgenootje aardig vindt of niet.
6	Als er iets onverwachts gebeurt, raakt hij/zij meer in de war dan de andere jongens/meisjes.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Probeer er rustig achter te komen wat er nu precies aan de hand is.
7	Doet overdreven vrolijk.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Er kan nooit een lachje af.
8	Kan een hele tijd in dezelfde houding blijven doorwerken.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Kan niet lang stilzitten.
9	Stuift onmiddellijk op bij kleine plagerijtjes.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Moet tot het uiterste getergd worden voor hij/zij opstuift.
10	Is zelfverzekerd.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Is erg onzeker.
11	Komt als hij/zij geplaagd wordt direct naar de leerkracht lopen.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Trekt zich er niets van aan als hij/zij geplaagd wordt.
12	Wacht af totdat het gegeven wordt als een ander iets heeft wat hij/zij ook wil hebben.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Pakt het zonder meer af.
13	Is zo verdiept in het werk, dat hij/zij niet merkt wat er om hem/haar heen gebeurt.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Kijkt altijd bij het minste of geringste op van zijn/haar werk.
14	Houdt er direct mee op als hij/zij merkt ergens de aandacht van de leerkracht mee te trekken.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Doet doorlopend die dingen waarvan hij/zij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken.
15	Probeer zoveel mogelijk beslag te leggen op de leerkracht.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Wacht altijd af tot de leerkracht bij hem/haar komt.
16	Je weet van te voren nooit of het werk dat hij/zij maakt goed of slecht zal zijn.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Je weet van te voren altijd al wat het resultaat van zijn/haar werk zal zijn.
17	Trekt het zich sterk aan als de leerkracht hem/haar een standje geeft.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Het laat hem/haar onverschillig.
18	Vraagt altijd om meer.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Is tevreden met 'niks'.
19	Groet de leerkracht altijd zeer verlegen.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Groet de leerkracht altijd heel amicaal.
20	Hangt altijd meer dan andere jongens/meisjes rond de leerkracht.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Probeer zoveel mogelijk uit het zicht van de leerkracht te blijven.
21	Wil niet dat anderen iets van hem/haar gebruiken.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Leent te gemakkelijk iets aan anderen uit.
22	Doet bij de minste moeilijkheid een beroep op andere kinderen.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Gaat zelfs de moeilijkste problemen helemaal alleen te lijf.
23	Raakt helemaal van streek als hij/zij door anderen geplaagd wordt.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Trekt er zich niet veel van aan.
24	Overschat zichzelf.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Onderschat zichzelf.
25	Praat overluud.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Is nauwelijks verstaanbaar.
26	Zoekt bij een traktatie altijd naar het grootste stuk.	☐ ☐ ☐ 3 2 1	☐ ☐ ☐ 1 2 3	Zal bij trakteren nooit zeggen dat hij/zij is overgeslagen.

2 A

27	Flapuit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Weegt zijn/haar woorden op een goudschaaltje.
28	Kan goed zelfstandig werken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd hulp van anderen nodig.
29	Komt met een klein wondje direct naar de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet net alsof het geen pijn doet als hij/zij zich lelijk heeft bezeerd.
30	Gaat met alle kinderen vertrouwelijk om.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is zelfs tegenover zijn/haar vriendje/vriendinnetje nog terughoudend.
31	Geeft altijd aan de opwelling van het moment gehoor.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	'Wikt en weegt' voortdurend wat hij/zij zal doen.
32	Is snel afgeleid.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat helemaal in het werk op.
33	Houdt zich altijd op de achtergrond.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Zal altijd laten merken dat hij/zij er is.
34	Is baldadig opdat de andere kinderen om hem/haar zullen lachen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert zich onopvallend te maken als hij/zij toevallig in het middelpunt van de belangstelling komt te staan.
35	Zet gauw eigen verlangens opzij als hij/zij merkt dat die niet stroken met die van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt zelden tegemoet aan de verlangens van andere klasgenootjes.
36	Is oppervlakkig in zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Werkt zeer grondig.
37	Heeft al gauw tranen in de ogen als er in een verhaal iemand iets naars overkomt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het doet hem/haar helemaal niets.
38	Houdt zich meer dan andere jongens/meisjes bezig met de fouten die hij/zij maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Reageert zeer laconiek als hij/zij zelf een fout maakt.
39	Doet het altijd net even anders dan je gezegd hebt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet precies wat je vraagt.
40	Druktemaker.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Overdreven nuchter.
41	Is opgetogen over alles wat klasgenootjes willen doen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft vaak aanmerkingen op wat klasgenootjes voorstellen.
42	Stelt te hoge eisen aan zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Stelt nauwelijks eisen aan zijn/haar werk.
43	Zijn/haar gedachten zijn een open boek.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Je merkt niet wat hij/zij van plan is.
44	Wordt boos als een klasgenootje hem/haar verbeterd.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Houdt rekening met elke aanwijzing van klasgenootje.
45	Is zeer onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.
46	Wil altijd nog iets aan zijn/haar werk doen als het tijd is.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Denkt al gauw dat zijn/haar werk af is.
47	Maakt overal een probleem van.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met alles even gemakkelijk.
48	Geeft het meestal zonder bedenkingen als iemand hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wil eerst weten wat hij/zij ervoor terugkrijgt.
49	Duwt klasgenoten opzij als hij/zij ergens bij moet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wacht af tot hij/zij er bij gelaten wordt.
50	Wacht altijd eerst af wat anderen doen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd 'haantje de voorste'.
51	Blijft doorgaan, ook wanneer iets niet direct lukt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft snel op wanneer iets niet direct lukt.
52	Komt ongevraagd aan de spulletjes van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt uit zichzelf nooit aan de spulletjes van anderen.

2

FACTORSCHALEN

Score item 27 t/m 52

EV

WH

AG

ES

Scores invullen op de scoringspagina

GEDRAGSSCHALEN

Score item 27 t/m 52

Og Vp

Bz Zo

Gh Gc

Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

Bijlage 3

Overzicht factorschalen en gedragsschalen SCHOBL-R

Tabel 3.1 Factorschalen en gedragsschalen uit de SCHOBLE-R

Factorschalen		Gedragsschalen			
EV	EXTRAVERSIE (12 uitspraken)	Og	terughoudend	-	ongeremd
		Vp	gesloten	-	vrijpostig
		Bz	volgzaam	-	hazig
		Zo	zelfonderschattend	-	zelfoverschattend
WH	WERKHOUDING (12 uitspraken)	Gh	ongehoorzaam	-	gehoorzaam
		Gc	ongeconcentreerd	-	geconcentreerd
		Ab	gemakzuchtig	-	ambitieuus
		Wo	impulsief	-	weloverwogen
AG	AANGENAAM GEDRAG (10 uitspraken)	Vk	onbehouwen	-	voorkomend
		Oz	egoïstisch	-	onzelfzuchtig
		Mv	kil	-	meevoelend
ES	EMOTIONELE STABILITEIT (8 uitspraken)	Ob	onevenwichtig	-	onbewogen
		Ov	zwaartillend	-	onverschillig

Bijlage 4

Interview uitdaging ervaren en plezierbeleving

Interview met leerlingen **implementatie compacten en verrijken**

Uitdaging binnen de rekenles

- Maakt iedereen in de klas dezelfde rekenstof?
- Wat doe je als je werk af is?
- Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?
- Krijg je het rekenwerk binnen de les af?
- Wat vind je leuk tijdens de rekenles?
- Wat vind je minder leuk tijdens de rekenles?

Plezierbeleving tijdens de rekenles

- Als je de rekenles een cijfer mag geven op een schaal van 1 tot 10, welk cijfer geef je dan en waarom? Geef een 1 als je de rekenles helemaal niet leuk vindt en een 10 als je veel plezier beleeft aan de rekenles.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Bijlage 5

Observatieformulier LBS-L

LBS-L formulier 5

**OBSERVATIE-FORMULIER BETROKKENHEID
INSCHATTING OP LEERLINGNIVEAU**

*naam leerling : *datum:
*formulier nr. :

Observatie	Tijdsinterval: van tot					
Beschrijving	1	2	3	4	5	Toelichting

Observatie	Tijdsinterval: van tot					
Beschrijving	1	2	3	4	5	Toelichting

Observatie	Tijdsinterval: van tot					
Beschrijving	1	2	3	4	5	Toelichting

Observatie	Tijdsinterval: van tot					
Beschrijving	1	2	3	4	5	Toelichting

Observatie	Tijdsinterval: van tot					
Beschrijving	1	2	3	4	5	Toelichting

Bijlage 6

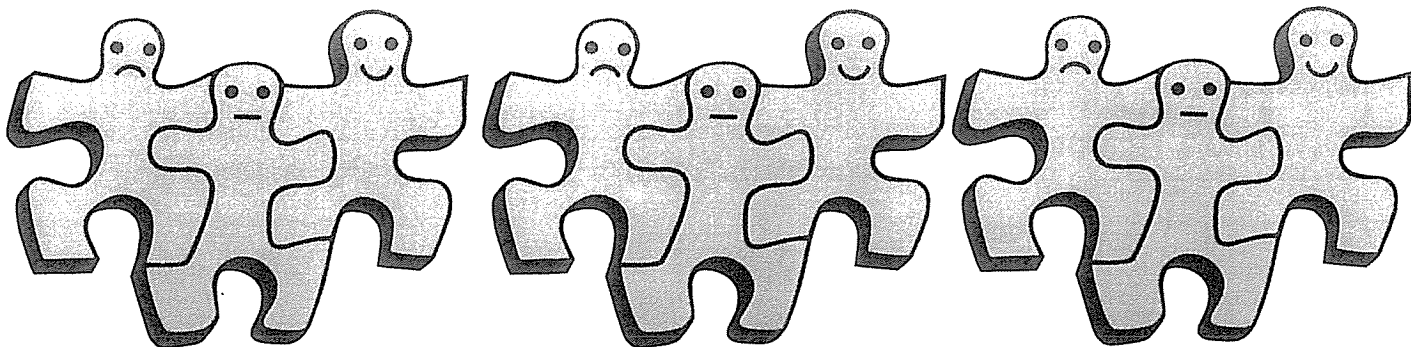
Overzicht scoring SCHOBL-R

Oktober 2009
leerling P.

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST B

SCHOOBL-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSgegevens

NAAM				EERDER ONDERZOCHT	
ADRES				MET (SOORT TEST)	
WOONPLAATS				DATUM	
ONDERZOEKSDATUM	JR.	MND.	DG.	INSTANTIE	
GEBOORTEDATUM	JR.	MND.	DG.	TESTgegevens	
LEEFTIJD	JR.	MND.	DG.		
☐ MEISJE				☐ JONGEN	

BEROEP VADER				NAAM SCHOOL	
OPLEIDING VADER				ADRES	
BEROEP MOEDER				SOORT SCHOOL	
OPLEIDING MOEDER				NAAM LEERKRACHT	
GEZIN	☐ VADER	☐ MOEDER	KIND(EREN)	GROEP	
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)				AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL	

OVERIGE INFORMATIE

FACTORSCHALEN VORM B

	RUWE SCORE	NORM- SCORE	
Item 1 t/m 52			
EV			EXTRAVERSIE
			INTROVERT (1-10) M (11-19) EXTRAVERT
WH	64	15	WERKHOUDING
			NEGATIEF (1-10) (11-15) (16-19) POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG
			ONAANGENAAM (1-10) (11-19) AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT
			INSTABIEL (1-10) (11-19) STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES				
	A	B	totaal : 2	
EV			=	EXTRAVERSIE INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH			=	WERKHOUDING NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			=	AANGENAAM GEDRAG ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			=	EMOTIONELE STABILITEIT INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES				NORM-SCORE	M		
	A	B	totaal				
1 Og			=		TERUGHOUDEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONGEREMD
2 Vp			=		GESLOTEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	VRIJPOSTIG
3 Bz			=		VOLGZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	BAZIG
4 Zo	9	10	= 19	6	ZELFONDERSCHATTEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh			=		ONGEHOORZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	GEHOORZAAM
6 Gc	26	12	= 38	0	ONGECONCENTREERD	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	GECONCENTREERD
7 Ab	16	4	= 20	7	GEMAKZUCHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	AMBITIEUS
8 Wo			=		IMPULSIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	WELOVERWOGEN
9 Vk			=		ONBEHOUWEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	VOORKOMEND
10 Oz			=		EGOÏSTISCH	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONZELFZUCHTIG
11 Mv			=		KIL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	MEEVOELEN
12 Ob			=		ONEVENWICHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONBEWOGEN
13 Ov			=		ZWAARTILLEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONVERSCHILLIG

VORM B

B 1

1	Gaat altijd direct naar de leerkracht als hij/zij zich tekort gedaan voelt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Speelt eigen rechtertje.
2	Gebruikt scheldwoorden tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft nog nooit een onbehoorlijk woord tegen een ander gebruikt.
3	Zegt dikwijls iets in de trant van 'kon ik het maar net zo goed'.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft het er dikwijls over dat hij/zij het zo goed kan.
4	Leverd altijd precies dezelfde prestaties.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Prestaties zijn wisselvallig.
5	Houdt gedachten en gevoelens altijd voor zich.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Loopt altijd te koop met wat hij/zij denkt en voelt.
6	Vertoont meer dan andere jongens/meisjes heftige emoties (boos, blij, verdrietig).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Vertoont nauwelijks gemoedsbewegingen.
7	Vindt het prachtig om voor de klas iets te vertellen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Durft voor de klas geen verhaaltje te vertellen.
8	Als hij/zij iets belooft, kun je ervan op aan dat het gebeurt.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is hij/zij het meestal de volgende dag weer vergeten.
9	Wordt vaak boos wanneer een ander hem/haar ergens mee in de weg zit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Beklaagt zich daar niet over.
10	Bijna niemand wil graag naast hem/haar zitten.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Iedereen wil graag naast hem/haar zitten.
11	Vraagt de leerkracht om hulp zodra hij/zij denkt het niet te kunnen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Gaat te lang door met een te moeilijk werkje voordat hulp van de leerkracht wordt ingeroepen.
12	Waait met alle winden mee.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is meestal in de contramine.
13	Probeer altijd meer te doen dan nodig is.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeer altijd ergens onderuit te komen.
14	Moet voortdurend voor hetzelfde gewaarschuwd worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Hoef zelden gewaarschuwd te worden.
15	Praat honderd uit tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is erg zwijgzaam.
16	Werk nu eens snel dan weer langzaam.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Werk altijd in precies hetzelfde tempo.
17	Is snel van zijn/haar stuk te brengen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is niet snel uit het evenwicht te brengen.
18	Wordt bij het minste of geringste boos.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat zich door niets opwinden.
19	Durft niets te zeggen tegen iemand die hij/zij voor het eerst ziet.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Voelt zich zelfs bij een 'vreemde' onmiddellijk op zijn/haar gemak.
20	Is eigenwijs.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft nooit een eigen mening.
21	Uit voortdurend zijn/haar ontevredenheid over de meest uiteenlopende zaken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet enthousiast, ook al vindt iedereen het vervelend.
22	Kan slechts korte tijd geconcentreerd werken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Kan lang achter elkaar geconcentreerd werken.
23	Reageert veel emotioneler dan andere jongens/meisjes (wordt boos, blij ...).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Reageert veel zakelijker.
24	Trekt zich van andermans 'lot' weinig aan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is vreselijk begaan met het lot van anderen.
25	Gaat door alsof er niets gebeurd is wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is erg gespannen als hij/zij een fout maakt.
26	Kan moeilijk ongelijk bekennen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Geeft het onmiddellijk uit zichzelf toe indien hij/zij merkt ongelijk te hebben.

1

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV

WH 27

AG

ES

Scores invullen op de scoringspagina

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

Og Vp

Bz Zo

Gh Gc

Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

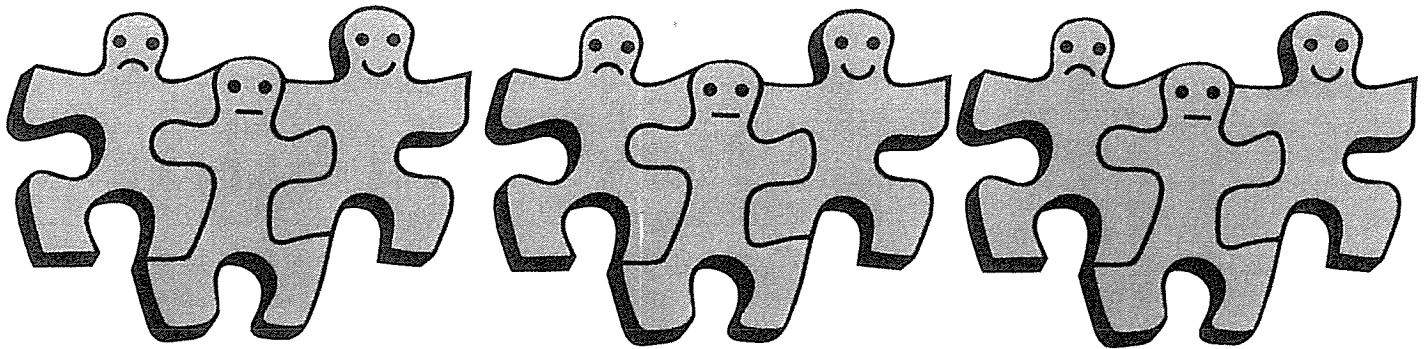
27 Zit altijd overal met de neus bovenop.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet overal met de haren bijgesleept worden.
28 Weet met de les altijd precies waar ze mee bezig zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met zijn/haar gedachten vaak elders.
29 Is erg van streek als hij/zij iets gedaan heeft wat niet mocht.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Dat laat hem/haar koud.
30 Dringt zich vóór de andere kinderen als de leerkracht iemand zoekt om iets te doen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt nooit uit zichzelf.
31 Is niet direct enthousiast als de leerkracht hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd meteen enthousiast.
32 Kiest altijd werkjes waarbij je meteen kunt zien of je het goed gedaan hebt of niet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft ook belangstelling voor iets waarvan je het resultaat pas na enige tijd ziet.
33 Komt nooit eens onverwachts uit de hoek.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd wel wat bijzonders.
34 Wordt vaak als aanvoerder gekozen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wordt nooit als aanvoerder gekozen.
35 Houdt zelden rekening met eigen belangen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is steeds uit op eigen voordeel.
36 Is gauw op iets uitgekeken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Kan lang met hetzelfde bezig zijn.
37 Als een van de andere kinderen lelijk valt is hij/zij meer van streek dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat gewoon door met spelen.
38 Wanneer hij/zij iets van klasgenootjes gedaan wil hebben verzetten ze zich.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Krijgt werkelijk alles van klasgenootjes gedaan.
39 Denkt nooit na voor hij/zij iets doet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet nooit iets voor er eerst diep over nagedacht te hebben.
40 Praat altijd voor zijn/haar beurt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet mond alleen open als hem/haar iets gevraagd wordt.
41 Vindt het volstrekt niet erg als anderen gaan strijken met de eer die hem/haar toekomt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan het niet hebben dat een ander succes heeft.
42 Als je hem/haar iets opdraagt wordt het letterlijk zo uitgevoerd, wat er ook gebeurt.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wijkt er altijd wel op een paar punten van af.
43 Begint altijd aan iets dat ver boven zijn/haar krachten gaat.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Durft nauwelijks aan iets te beginnen ook al kan hij/zij het l
44 Maakt grapjes over de fouten van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Vergoelijkt fouten van anderen.
45 Bemoeit zich vooral met eigen zaken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Bemoeit zich voortdurend met het werk van anderen.
46 Als hij/zij zomaar een verhaal vertelt kan het precies zo gebeurd zijn.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het kan nauwelijks zo gebeurd zijn.
47 Kijkt meteen of de leerkracht het wel gezien heeft als hij/zij iets goed heeft gedaan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft er geen enkele behoefte aan om beloond te worden
48 Doet nooit een vlieg kwaad.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Plaagt voortdurend andere kinderen.
49 Wil altijd de baas spelen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet altijd wat de anderen zeggen.
50 Toont nooit initiatief.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd initiatieven ook als niemand daarvan gediend i
51 Blijft altijd binnen de lijnen bij het kleuren.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kleurt altijd over de lijnen heen.
52 Scheldt even hard terug als iemand hem/haar een grote mond geeft.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat zich snel intimideren.

maand 2010
leerling P.

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST A

SCHOBLE-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSgegevens

NAAM	EERDER ONDERZocht
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM JR. MND. DG.	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM JR. MND. DG.	TESTGEGEVENS
LEEFTIJD JR. MND. DG. ....	.....
☐ MEISJE	☐ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER KIND(EREN)	GROEP
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM A

	RUWE SCORE	NORM-SCORE	Item 1 t/m 52		M	
EV				EXTRAVERSIE		
				INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH	64	15		WERKHOUDING		
				NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG				AANGENAAM GEDRAG		
				ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES				EMOTIONELE STABILITEIT		
				INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

	NORMSCORES				M	
	A	B	totaal : 2			
EV				EXTRAVERSIE		
				INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH				WERKHOUDING		
				NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG				AANGENAAM GEDRAG		
				ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES				EMOTIONELE STABILITEIT		
				INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

	RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE		M	
	A	B	totaal				
1 Og					TERUGHOUDEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONGEREMD
2 Vp					GESLOTEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	VRIJPOSTIG
3 Bz					VOLGZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	BAZIG
4 Zo	9	11	20	6	ZELFONDERSCHATTEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh					ONGEHOORZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	GEHOORZAAM
6 Gc	26	12	38	8	ONGECONCENTREERD	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	GECONCENTREERD
7 Ab	17	5	22	8	GEMAKZUCHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	AMBITIEUS
8 Wo					IMPULSIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	WELOVERWOGEN
9 Vk					ONBEHOUWEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	VOORKOMEND
10 Oz					EGOÏSTISCH	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONZELFZUCHTIG
11 Mv					KIL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	MEEVOELEN
12 Ob					ONEVENWICHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONBEWOGEN
13 Ov					ZWAARTILLEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONVERSCHILLIG

VORM A

A1

1	Maakt zich zorgen over alles en nog wat.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Maakt zich nergens druk om.
2	Denkt het vaak beter te weten dan anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is het altijd wel eens met wat iemand anders al gezegd heeft.
3	Is er altijd het eerst bij als er iets uitgezocht mag worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat anderen altijd voorgaan.
4	Heeft altijd aan één waarschuwing genoeg.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet altijd herhaaldelijk gewaarschuwd worden.
5	Je weet niet wie hij/zij aardig vindt en wie niet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat altijd direct merken of hij/zij een klasgenootje aardig vindt of niet.
6	Als er iets onverwachts gebeurt, raakt hij/zij meer in de war dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert er rustig achter te komen wat er nu precies aan de hand is.
7	Doet overdreven vrolijk.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Er kan nooit een lachje af.
8	Kan een hele tijd in dezelfde houding blijven doorwerken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan niet lang stilzitten.
9	Stuift onmiddellijk op bij kleine plagerijtjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet tot het uiterste getergd worden voor hij/zij opstuift.
10	Is zelfverzekerd.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg onzeker.
11	Komt als hij/zij geplaagd wordt direct naar de leerkracht lopen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Trekt zich er niets van aan als hij/zij geplaagd wordt.
12	Wacht af totdat het gegeven wordt als een ander iets heeft wat hij/zij ook wil hebben.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Pakt het zonder meer af.
13	Is zo verdiept in het werk, dat hij/zij niet merkt wat er om hem/haar heen gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kijkt altijd bij het minste of geringste op van zijn/haar werk.
14	Houdt er direct mee op als hij/zij merkt ergens de aandacht van de leerkracht mee te trekken.	☐ 3 ☒ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet doorlopend die dingen waarvan hij/zij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken.
15	Probeert zoveel mogelijk beslag te leggen op de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Wacht altijd af tot de leerkracht bij hem/haar komt.
16	Je weet van te voren nooit of het werk dat hij/zij maakt goed of slecht zal zijn.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Je weet van te voren altijd al wat het resultaat van zijn/haar werk zal zijn.
17	Trekt het zich sterk aan als de leerkracht hem/haar een standje geeft.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het laat hem/haar onverschillig.
18	Vraagt altijd om meer.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is tevreden met 'niks'.
19	Groet de leerkracht altijd zeer verlegen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Groet de leerkracht altijd heel amicaal.
20	Hangt altijd meer dan andere jongens/meisjes rond de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Probeert zoveel mogelijk uit het zicht van de leerkracht te blijven.
21	Wil niet dat anderen iets van hem/haar gebruiken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Leent te gemakkelijk iets aan anderen uit.
22	Doet bij de minste moeilijkheid een beroep op andere kinderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Gaat zelfs de moeilijkste problemen helemaal alleen te lijf.
23	Raakt helemaal van streek als hij/zij door anderen geplaagd wordt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Trekt er zich niet veel van aan.
24	Overschat zichzelf.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Onderschat zichzelf.
25	Praat overluide.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks verstaanbaar.
26	Zoekt bij een traktatie altijd naar het grootste stuk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Zal bij trakteren nooit zeggen dat hij/zij is overgeslagen.

1

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV

WH 27

AG

ES

Scores invullen op de scoringspagina

Og Vp

Bz Zo

Gh Gc

Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

9

11

5

2 A

27	Flapuit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Weegt zijn/haar woorden op een goudschaaltje.
28	Kan goed zelfstandig werken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd hulp van anderen nodig.
29	Komt met een klein wondje direct naar de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet net alsof het geen pijn doet als hij/zij zich lelijk heeft bezeerd.
30	Gaat met alle kinderen vertrouwelijk om.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is zelfs tegenover zijn/haar vriendje/vriendinnetje nog terughoudend.
31	Geeft altijd aan de opwelling van het moment gehoor.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	'Wikt en weegt' voortdurend wat hij/zij zal doen.
32	Is snel afgeleid.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat helemaal in het werk op.
33	Houdt zich altijd op de achtergrond.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Zal altijd laten merken dat hij/zij er is.
34	Is baldadig opdat de andere kinderen om hem/haar zullen lachen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert zich onopvallend te maken als hij/zij toevallig in het middelpunt van de belangstelling komt te staan.
35	Zet gauw eigen verlangens opzij als hij/zij merkt dat die niet stroken met die van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt zelden tegemoet aan de verlangens van andere klasgenootjes.
36	Is oppervlakkig in zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Werkt zeer grondig.
37	Heeft al gauw tranen in de ogen als er in een verhaal iemand iets naars overkomt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het doet hem/haar helemaal niets.
38	Houdt zich meer dan andere jongens/meisjes bezig met de fouten die hij/zij maakt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Reageert zeer laconiek als hij/zij zelf een fout maakt.
39	Doet het altijd net even anders dan je gezegd hebt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet precies wat je vraagt.
40	Druktemaker.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Overdreven nuchter.
41	Is opgetogen over alles wat klasgenootjes willen doen.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft vaak aanmerkingen op wat klasgenootjes voorstellen.
42	Stelt te hoge eisen aan zijn/haar werk.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Stelt nauwelijks eisen aan zijn/haar werk.
43	Zijn/haar gedachten zijn een open boek.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Je merkt niet wat hij/zij van plan is.
44	Wordt boos als een klasgenootje hem/haar verbeterd.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Houdt rekening met elke aanwijzing van klasgenootje.
45	Is zeer onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.
46	Wil altijd nog iets aan zijn/haar werk doen als het tijd is.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Denkt al gauw dat zijn/haar werk af is.
47	Maakt overal een probleem van.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met alles even gemakkelijk.
48	Geeft het meestal zonder bedenkingen als iemand hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wil eerst weten wat hij/zij ervoor terugkrijgt.
49	Duwt klasgenoten opzij als hij/zij ergens bij moet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wacht af tot hij/zij er bij gelaten wordt.
50	Wacht altijd eerst af wat anderen doen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd 'haantje de voorste'.
51	Blijft doorgaan, ook wanneer iets niet direct lukt.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft snel op wanneer iets niet direct lukt.
52	Komt ongevraagd aan de spulletjes van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt uit zichzelf nooit aan de spulletjes van anderen.

2

FACTORSCHALEN

Score item 27 t/m 52

EV
Og Vp

WH
Bz Zo

AG
Gh Gc

ES
Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

GEDRAGSSCHALEN

Score item 27 t/m 52

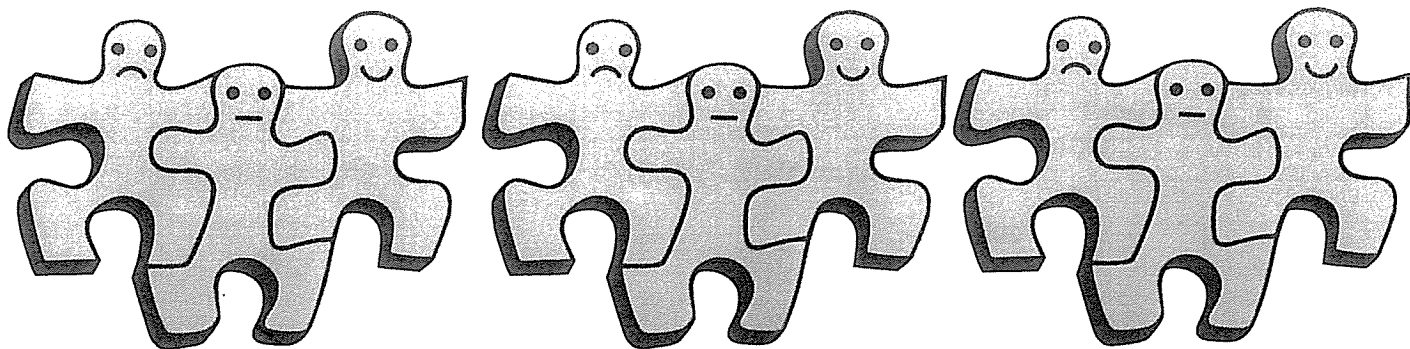
Scores invullen op de scoringspagina

Oktober 2009
leerling T

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST B

SCHOBLE-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSGEGEVENS

NAAM	EERDER ONDERZOCHT
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM .. JR. MND. DG.	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM .. JR. MND. DG.	TESTGEGEVENS
LEEFTIJD .. JR. MND. DG. ....	.....
☐ MEISJE	☐ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER KIND(EREN)	GROEP
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM B

	RUWE SCORE	NORM-SCORE		
EV			EXTRAVERSIE	
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH	61	14	WERKHOUDING	
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG	
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT	
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES				
	A	B	totaal : 2	
EV				EXTRAVERSIE
				INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH				WERKHOUDING
				NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG				AANGENAAM GEDRAG
				ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES				EMOTIONELE STABILITEIT
				INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE		
	A	B	totaal		
1 Og					TERUGHOUDEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONGEREMD
2 Vp					GESLOTEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VRIJPOSTIG
3 Bz					VOLGZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ BAZIG
4 Zo	7	12	19	6	ZELFONDERSCHATTEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh					ONGEHOORZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GEHOORZAAM
6 Gc	25	12	37	8	ONGECONCENTREERD ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GECONCENTREERD
7 Ab	17	4	21	0	GEMAKZUCHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ AMBITIEUS
8 Wo					IMPULSIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ WELOVERWOGEN
9 Vk					ONBEHOUWEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VOORKOMEND
10 Oz					EGOÏSTISCH ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONZELFZUCHTIG
11 Mv					KIL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ MEEVOELEN
12 Ob					ONEVENWICHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONBEWOGEN
13 Ov					ZWAARTILLEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONVERSCHILLIG

VORM B

B 1

1	Gaat altijd direct naar de leerkracht als hij/zij zich tekort gedaan voelt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Speelt eigen rechtertje.
2	Gebruikt scheldwoorden tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft nog nooit een onbehoorlijk woord tegen een ander gebruikt.
3	Zegt dikwijls iets in de trant van 'kon ik het maar net zo goed'.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft het er dikwijls over dat hij/zij het zo goed kan.
4	Leverd altijd precies dezelfde prestaties.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Prestaties zijn wisselvallig.
5	Houdt gedachten en gevoelens altijd voor zich.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Loopt altijd te koop met wat hij/zij denkt en voelt.
6	Vertoont meer dan andere jongens/meisjes heftige emoties (boos, blij, verdrietig).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Vertoont nauwelijks gemoedsbewegingen.
7	Vindt het prachtig om voor de klas iets te vertellen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Durft voor de klas geen verhaaltje te vertellen.
8	Als hij/zij iets belooft, kun je ervan op aan dat het gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is hij/zij het meestal de volgende dag weer vergeten.
9	Wordt vaak boos wanneer een ander hem/haar ergens mee in de weg zit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Beklaagt zich daar niet over.
10	Bijna niemand wil graag naast hem/haar zitten.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Iedereen wil graag naast hem/haar zitten.
11	Vraagt de leerkracht om hulp zodra hij/zij denkt het niet te kunnen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Gaat te lang door met een te moeilijk werkje voordat hulp van de leerkracht wordt ingeroepen.
12	Waait met alle winden mee.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is meestal in de contramine.
13	Probeert altijd meer te doen dan nodig is.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert altijd ergens onderuit te komen.
14	Moet voortdurend voor hetzelfde gewaarschuwd worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Hoeft zelden gewaarschuwd te worden.
15	Praat honderd uit tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is erg zwijgzaam.
16	Werkt nu eens snel dan weer langzaam.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Werkt altijd in precies hetzelfde tempo.
17	Is snel van zijn/haar stuk te brengen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Is niet snel uit het evenwicht te brengen.
18	Wordt bij het minste of geringste boos.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat zich door niets opwinden.
19	Durft niets te zeggen tegen iemand die hij/zij voor het eerst ziet.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Voelt zich zelfs bij een 'vreemde' onmiddellijk op zijn/haar gemak.
20	Is eigenwijs.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft nooit een eigen mening.
21	Uit voortdurend zijn/haar ontevredenheid over de meest uiteenlopende zaken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet enthousiast, ook al vindt iedereen het vervelend.
22	Kan slechts korte tijd geconcentreerd werken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Kan lang achter elkaar geconcentreerd werken.
23	Reageert veel emotioneler dan andere jongens/meisjes (wordt boos, blij ...).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Reageert veel zakelijker.
24	Trekt zich van andermans 'lot' weinig aan.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is vreselijk begaan met het lot van anderen.
25	Gaat door alsof er niets gebeurd is wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg gespannen als hij/zij een fout maakt.
26	Kan moeilijk ongelijk bekennen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft het onmiddellijk uit zichzelf toe indien hij/zij merkt ongelijk te hebben.

1

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV

WH 27

AG

ES

Scores invullen op de scoringspagina

Og Vp

Bz Zo

Gh Gc

Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

8

6

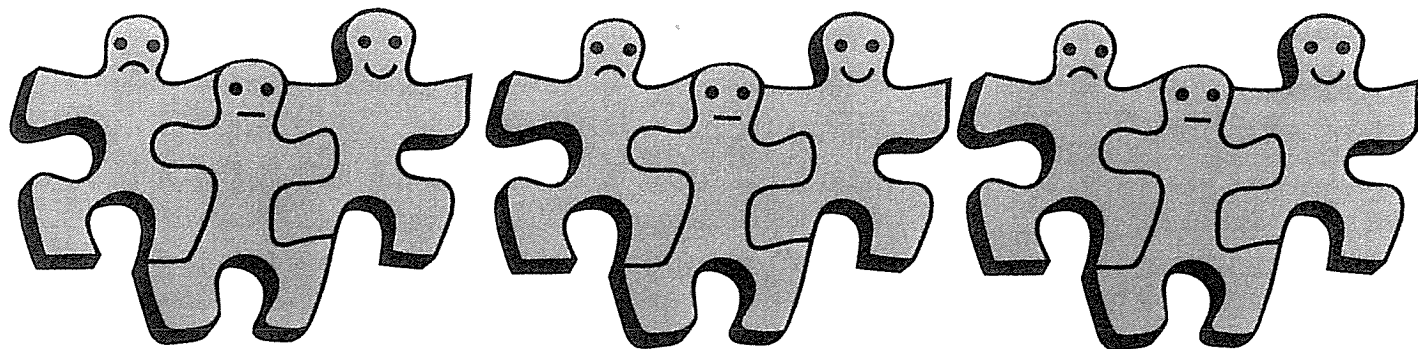
27 Zit altijd overal met de neus bovenop.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet overal met de haren bijgesleept worden.
28 Weet met de les altijd precies waar ze mee bezig zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met zijn/haar gedachten vaak elders.
29 Is erg van streek als hij/zij iets gedaan heeft wat niet mocht.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Dat laat hem/haar koud.
30 Dringt zich vóór de andere kinderen als de leerkracht iemand zoekt om iets te doen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt nooit uit zichzelf.
31 Is niet direct enthousiast als de leerkracht hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd meteen enthousiast.
32 Kiest altijd werkjes waarbij je meteen kunt zien of je het goed gedaan hebt of niet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft ook belangstelling voor iets waarvan je het resultaat pas na enige tijd ziet.
33 Komt nooit eens onverwachts uit de hoek.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd wel wat bijzonders.
34 Wordt vaak als aanvoerder gekozen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wordt nooit als aanvoerder gekozen.
35 Houdt zelden rekening met eigen belangen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is steeds uit op eigen voordeel.
36 Is gauw op iets uitgekeken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Kan lang met hetzelfde bezig zijn.
37 Als een van de andere kinderen lelijk valt is hij/zij meer van streek dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat gewoon door met spelen.
38 Wanneer hij/zij iets van klasgenootjes gedaan wil hebben verzetten ze zich.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Krijgt werkelijk alles van klasgenootjes gedaan.
39 Denkt nooit na voor hij/zij iets doet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet nooit iets voor er eerst diep over nagedacht te hebben
40 Praat altijd voor zijn/haar beurt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet mond alleen open als hem/haar iets gevraagd wordt.
41 Vindt het volstrekt niet erg als anderen gaan strijken met de eer die hem/haar toekomt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan het niet hebben dat een ander succes heeft.
42 Als je hem/haar iets opdraagt wordt het letterlijk zo uitgevoerd, wat er ook gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wijkt er altijd wel op een paar punten van af.
43 Begint altijd aan iets dat ver boven zijn/haar krachten gaat.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Durft nauwelijks aan iets te beginnen ook al kan hij/zij het b
44 Maakt grapjes over de fouten van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Vergoelijkt fouten van anderen.
45 Bemoeit zich vooral met eigen zaken.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Bemoeit zich voortdurend met het werk van anderen.
46 Als hij/zij zomaar een verhaal vertelt kan het precies zo gebeurd zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het kan nauwelijks zo gebeurd zijn.
47 Kijkt meteen of de leerkracht het wel gezien heeft als hij/zij iets goed heeft gedaan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft er geen enkele behoefte aan om beloond te worden.
48 Doet nooit een vlieg kwaad.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Plaagt voortdurend andere kinderen.
49 Wil altijd de baas spelen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet altijd wat de anderen zeggen.
50 Toont nooit initiatief.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd initiatieven ook als niemand daarvan gediend is
51 Blijft altijd binnen de lijnen bij het kleuren.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kleurt altijd over de lijnen heen.
52 Scheldt even hard terug als iemand hem/haar een grote mond geeft.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat zich snel intimideren.

maand 2010
leerling T.

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST A

SCHOBLE-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSgegevens

NAAM	EERDER ONDERZocht
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM JR. MND. DG.	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM JR. MND. DG.	TESTgegevens
LEEFTIJD JR. MND. DG. ....	.....
☐ MEISJE	☐ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
Opleiding VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
Opleiding MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER KIND(EREN)	GROEP
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM A

	RUWE SCORE	NORM-SCORE		
EV			EXTRAVERSIE	
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH	63	19	WERKHOUDING	
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG	
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT	
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

	NORMSCORES			
	A	B	totaal : 2	
EV			=	EXTRAVERSIE
				INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH			=	WERKHOUDING
				NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			=	AANGENAAM GEDRAG
				ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			=	EMOTIONELE STABILITEIT
				INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

	RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE	
	A	B	totaal		
1 Og			=		TERUGHOUDEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONGEREMD
2 Vp			=		GESLOTEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VRIJPOSTIG
3 Bz			=		VOLGZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ BAZIG
4 Zo	7	13	= 20	6	ZELFONDERSCHATTEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh			=		ONGEHOORZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GEHOORZAAM
6 Gc	25	12	= 37	8	ONGECONCENTREERD ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GECONCENTREERD
7 Ab	17	5	= 22	9	GEMAKZUCHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ AMBITIEUS
8 Wo			=		IMPULSIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ WELOVERWOGEN
9 Vk			=		ONBEHOUWEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VOORKOMEND
10 Oz			=		EGOÏSTISCH ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONZELFZUCHTIG
11 Mv			=		KIL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ MEEVOELEN
12 Ob			=		ONEVENWICHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONBEWOGEN
13 Ov			=		ZWAARTILLEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONVERSCHILLIG

1	Maakt zich zorgen over alles en nog wat.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Maakt zich nergens druk om.
2	Denkt het vaak beter te weten dan anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is het altijd wel eens met wat iemand anders al gezegd heeft.
3	Is er altijd het eerst bij als er iets uitgezocht mag worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat anderen altijd voorgaan.
4	Heeft altijd aan één waarschuwing genoeg.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet altijd herhaaldelijk gewaarschuwd worden.
5	Je weet niet wie hij/zij aardig vindt en wie niet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat altijd direct merken of hij/zij een klasgenootje aardig vindt of niet.
6	Als er iets onverwachts gebeurt, raakt hij/zij meer in de war dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Probeert er rustig achter te komen wat er nu precies aan de hand is.
7	Doet overdreven vrolijk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Er kan nooit een lachje af.
8	Kan een hele tijd in dezelfde houding blijven doorwerken.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan niet lang stilzitten.
9	Stuift onmiddellijk op bij kleine plagerijtjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Moet tot het uiterste getergd worden voor hij/zij opstuift.
10	Is zelfverzekerd.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is erg onzeker.
11	Komt als hij/zij geplaagd wordt direct naar de leerkracht lopen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Trekt zich er niets van aan als hij/zij geplaagd wordt.
12	Wacht af totdat het gegeven wordt als een ander iets heeft wat hij/zij ook wil hebben.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Pakt het zonder meer af.
13	Is zo verdiept in het werk, dat hij/zij niet merkt wat er om hem/haar heen gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kijkt altijd bij het minste of geringste op van zijn/haar werk.
14	Houdt er direct mee op als hij/zij merkt ergens de aandacht van de leerkracht mee te trekken.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet doorlopend die dingen waarvan hij/zij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken.
15	Probeert zoveel mogelijk beslag te leggen op de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Wacht altijd af tot de leerkracht bij hem/haar komt.
16	Je weet van te voren nooit of het werk dat hij/zij maakt goed of slecht zal zijn.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Je weet van te voren altijd al wat het resultaat van zijn/haar werk zal zijn.
17	Trekt het zich sterk aan als de leerkracht hem/haar een standje geeft.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het laat hem/haar onverschillig.
18	Vraagt altijd om meer.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is tevreden met 'niks'.
19	Groet de leerkracht altijd zeer verlegen.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Groet de leerkracht altijd heel amicaal.
20	Hangt altijd meer dan andere jongens/meisjes rond de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Probeert zoveel mogelijk uit het zicht van de leerkracht te blijven.
21	Wil niet dat anderen iets van hem/haar gebruiken.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Leent te gemakkelijk iets aan anderen uit.
22	Doet bij de minste moeilijkheid een beroep op andere kinderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Gaat zelfs de moeilijkste problemen helemaal alleen te lijf.
23	Raakt helemaal van streek als hij/zij door anderen geplaagd wordt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Trekt er zich niet veel van aan.
24	Overschat zichzelf.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Onderschat zichzelf.
25	Praat overluide.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is nauwelijks verstaanbaar.
26	Zoekt bij een traktatie altijd naar het grootste stuk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Zal bij trakteren nooit zeggen dat hij/zij is overgeslagen.

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV Og Vp WH Bz Zo AG Gh Gc ES Ab Wo Vk Oz Mv Ob Ov

Scores invullen op de scoringspagina

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

2 A

27	Flapuit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Weegt zijn/haar woorden op een goudschaaltje.
28	Kan goed zelfstandig werken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd hulp van anderen nodig.
29	Komt met een klein wondje direct naar de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet net alsof het geen pijn doet als hij/zij zich lelijk heeft bezeerd.
30	Gaat met alle kinderen vertrouwelijk om.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is zelfs tegenover zijn/haar vriendje/vriendinnetje nog terughoudend.
31	Geeft altijd aan de opwelling van het moment gehoor.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	'Wikt en weegt' voortdurend wat hij/zij zal doen.
32	Is snel afgeleid.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat helemaal in het werk op.
33	Houdt zich altijd op de achtergrond.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Zal altijd laten merken dat hij/zij er is.
34	Is baldadig opdat de andere kinderen om hem/haar zullen lachen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert zich onopvallend te maken als hij/zij toevallig in het middelpunt van de belangstelling komt te staan.
35	Zet gauw eigen verlangens opzij als hij/zij merkt dat die niet stroken met die van anderen.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt zelden tegemoet aan de verlangens van andere klasgenootjes.
36	Is oppervlakkig in zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Werkt zeer grondig.
37	Heeft al gauw tranen in de ogen als er in een verhaal iemand iets naars overkomt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het doet hem/haar helemaal niets.
38	Houdt zich meer dan andere jongens/meisjes bezig met de fouten die hij/zij maakt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Reageert zeer laconiek als hij/zij zelf een fout maakt.
39	Doet het altijd net even anders dan je gezegd hebt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet precies wat je vraagt.
40	Druktemaker.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Overdreven nuchter.
41	Is opgetogen over alles wat klasgenootjes willen doen.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft vaak aanmerkingen op wat klasgenootjes voorstellen.
42	Stelt te hoge eisen aan zijn/haar werk.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Stelt nauwelijks eisen aan zijn/haar werk.
43	Zijn/haar gedachten zijn een open boek.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Je merkt niet wat hij/zij van plan is.
44	Wordt boos als een klasgenootje hem/haar verbetert.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Houdt rekening met elke aanwijzing van klasgenootje.
45	Is zeer onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.
46	Wil altijd nog iets aan zijn/haar werk doen als het tijd is.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Denkt al gauw dat zijn/haar werk af is.
47	Maakt overal een probleem van.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met alles even gemakkelijk.
48	Geeft het meestal zonder bedenkingen als iemand hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wil eerst weten wat hij/zij ervoor terugkrijgt.
49	Duwt klasgenoten opzij als hij/zij ergens bij moet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wacht af tot hij/zij er bij gelaten wordt.
50	Wacht altijd eerst af wat anderen doen.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd 'haantje de voorste'.
51	Blijft doorgaan, ook wanneer iets niet direct lukt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft snel op wanneer iets niet direct lukt.
52	Komt ongevraagd aan de spulletjes van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt uit zichzelf nooit aan de spulletjes van anderen.

2

FACTORSCHALEN

Score item 27 t/m 52

EV
Og Vp

WH 37
Bz Zo

AG
Gh Gc

ES
Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

GEDRAGSSCHALEN

Score item 27 t/m 52

IS

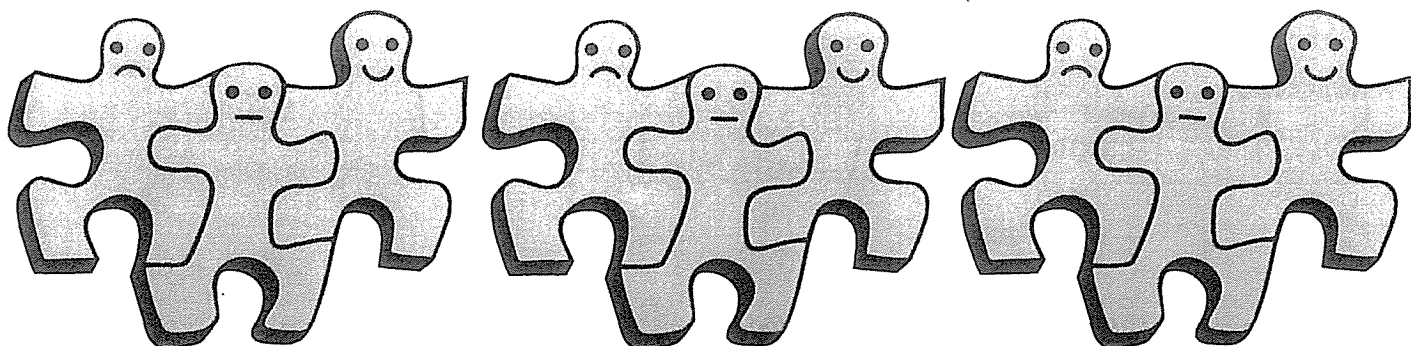
Scores invullen op de scoringspagina

Oktober 2009.
leerling S.

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST B

SCHOBL-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSGEGEVENS

NAAM	EERDER ONDERZOCHT
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM .. JR. ... MND. ... DG.	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM .. JR. ... MND. ... DG.	TESTGEGEVENS
LEEFTIJD .. JR. ... MND. ... DG.	.....
☐ MEISJE	☒ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER	GROEP
KIND(EREN)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM B

	RUWE SCORE	NORM-SCORE		
Item 1 t/m 52				
EV			EXTRAVERSIE	
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH	48	10	WERKHOUDING	
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG	
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES	35		EMOTIONELE STABILITEIT	
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES				
	A	B	totaal : 2	
EV			=	EXTRAVERSIE
				INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH			=	WERKHOUDING
				NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			=	AANGENAAM GEDRAG
				ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			=	EMOTIONELE STABILITEIT
				INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE		
	A	B	totaal		
1 Og			=		TERUGHOUDEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONGEREMD
2 Vp			=		GESLOTEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VRIJPOSTIG
3 Bz			=		VOLGZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ BAZIG
4 Zo	8	14	= 22	7	ZELFONDERSCHATTEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh			=		ONGEHOORZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GEHOORZAAM
6 Gc	17	10	= 27	5	ONGECONCENTREERD ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GECONCENTREERD
7 Ab	13	4	= 17	6	GEMAKZUCHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ AMBITIEUS
8 Wo			=		IMPULSIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ WELOVERWOGEN
9 Vk			=		ONBEHOUWEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VOORKOMEND
10 Oz			=		EGOÏSTISCH ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONZELFZUCHTIG
11 Mv			=		KIL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ MEEVOELEN
12 Ob			=		ONEVENWICHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONBEWOGEN
13 Ov			=		ZWAARTILLEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONVERSCHILLIG

1	Gaat altijd direct naar de leerkracht als hij/zij zich tekort gedaan voelt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Speelt eigen rechtertje.
2	Gebruikt scheldwoorden tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft nog nooit een onbehoorlijk woord tegen een ander gebruikt.
3	Zegt dikwijls iets in de trant van 'kon ik het maar net zo goed'.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft het er dikwijls over dat hij/zij het zo goed kan.
4	Leverd altijd precies dezelfde prestaties.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Prestaties zijn wisselvallig.
5	Houdt gedachten en gevoelens altijd voor zich.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Loopt altijd te koop met wat hij/zij denkt en voelt.
6	Vertoont meer dan andere jongens/meisjes heftige emoties (boos, blij, verdrietig).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Vertoont nauwelijks gemoedsbewegingen.
7	Vindt het prachtig om voor de klas iets te vertellen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Durft voor de klas geen verhaaltje te vertellen.
8	Als hij/zij iets belooft, kun je ervan op aan dat het gebeurt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is hij/zij het meestal de volgende dag weer vergeten.
9	Wordt vaak boos wanneer een ander hem/haar ergens mee in de weg zit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Beklaagt zich daar niet over.
10	Bijna niemand wil graag naast hem/haar zitten.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Iedereen wil graag naast hem/haar zitten.
11	Vraagt de leerkracht om hulp zodra hij/zij denkt het niet te kunnen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Gaat te lang door met een te moeilijk werkje voordat hulp van de leerkracht wordt ingeroepen.
12	Waait met alle winden mee.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is meestal in de contramine.
13	Probeerde altijd meer te doen dan nodig is.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeerde altijd ergens onderuit te komen.
14	Moet voortdurend voor hetzelfde gewaarschuwd worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Hoefde zelden gewaarschuwd te worden.
15	Praat honderd uit tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg zwijgzaam.
16	Werkt nu eens snel dan weer langzaam.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Werkt altijd in precies hetzelfde tempo.
17	Is snel van zijn/haar stuk te brengen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is niet snel uit het evenwicht te brengen.
18	Wordt bij het minste of geringste boos.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat zich door niets opwinden.
19	Durft niets te zeggen tegen iemand die hij/zij voor het eerst ziet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Voelt zich zelfs bij een 'vreemde' onmiddellijk op zijn/haar gemak.
20	Is eigenwijs.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft nooit een eigen mening.
21	Uit voortdurend zijn/haar ontevredenheid over de meest uiteenlopende zaken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet enthousiast, ook al vindt iedereen het vervelend.
22	Kan slechts korte tijd geconcentreerd werken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Kan lang achter elkaar geconcentreerd werken.
23	Reageert veel emotioneler dan andere jongens/meisjes (wordt boos, blij ...).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Reageert veel zakelijker.
24	Trekt zich van andermans 'lot' weinig aan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is vreselijk begaan met het lot van anderen.
25	Gaat door alsof er niets gebeurd is wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg gespannen als hij/zij een fout maakt.
26	Kan moeilijk ongelijk bekennen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft het onmiddellijk uit zichzelf toe indien hij/zij merkt ongelijk te hebben.

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV 17

WH 19

AG 23

ES 21

Scores invullen op de scoringspagina

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

Og Vp

Bz Zo

Gh Gc

Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

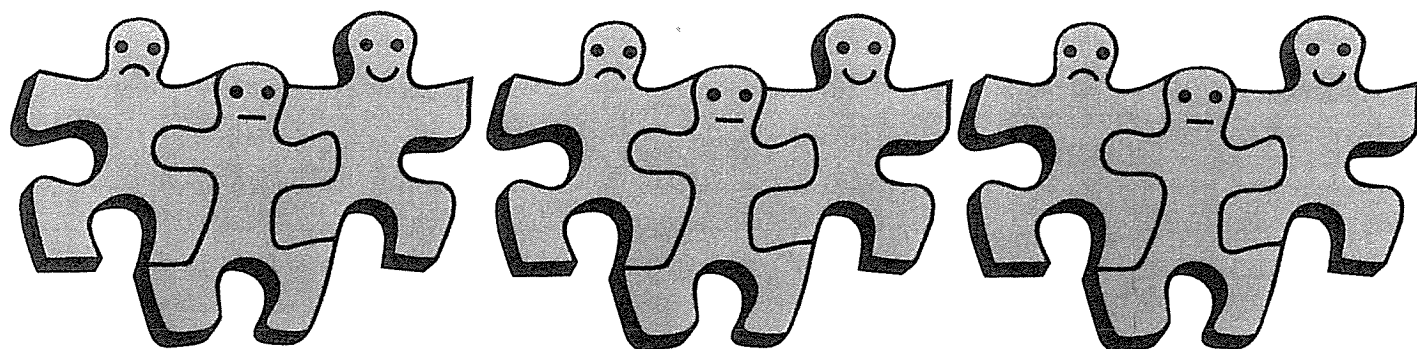
27	Zit altijd overal met de neus bovenop.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet overal met de haren bijgesleept worden.
28	Weet met de les altijd precies waar ze mee bezig zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met zijn/haar gedachten vaak elders.
29	Is erg van streek als hij/zij iets gedaan heeft wat niet mocht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Dat laat hem/haar koud.
30	Dringt zich vóór de andere kinderen als de leerkracht iemand zoekt om iets te doen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt nooit uit zichzelf.
31	Is niet direct enthousiast als de leerkracht hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd meteen enthousiast.
32	Kiest altijd werkjes waarbij je meteen kunt zien of je het goed gedaan hebt of niet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft ook belangstelling voor iets waarvan je het resultaat pas na enige tijd ziet.
33	Komt nooit eens onverwachts uit de hoek.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd wel wat bijzonders.
34	Wordt vaak als aanvoerder gekozen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wordt nooit als aanvoerder gekozen.
35	Houdt zelden rekening met eigen belangen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is steeds uit op eigen voordeel.
36	Is gauw op iets uitgekeken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Kan lang met hetzelfde bezig zijn.
37	Als een van de andere kinderen lelijk valt is hij/zij meer van streek dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Gaat gewoon door met spelen.
38	Wanneer hij/zij iets van klasgenootjes gedaan wil hebben verzetten ze zich.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Krijgt werkelijk alles van klasgenootjes gedaan.
39	Denkt nooit na voor hij/zij iets doet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet nooit iets voor er eerst diep over nagedacht te hebben
40	Praat altijd voor zijn/haar beurt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet mond alleen open als hem/haar iets gevraagd wordt.
41	Vindt het volstrekt niet erg als anderen gaan strijken met de eer die hem/haar toekomt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan het niet hebben dat een ander succes heeft.
42	Als je hem/haar iets opdraagt wordt het letterlijk zo uitgevoerd, wat er ook gebeurt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wijkt er altijd wel op een paar punten van af.
43	Begint altijd aan iets dat ver boven zijn/haar krachten gaat.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Durft nauwelijks aan iets te beginnen ook al kan hij/zij het b
44	Maakt grapjes over de fouten van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Vergoelijkt fouten van anderen.
45	Bemoeit zich vooral met eigen zaken.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Bemoeit zich voortdurend met het werk van anderen.
46	Als hij/zij zomaar een verhaal vertelt kan het precies zo gebeurd zijn.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het kan nauwelijks zo gebeurd zijn.
47	Kijkt meteen of de leerkracht het wel gezien heeft als hij/zij iets goed heeft gedaan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft er geen enkele behoefte aan om beloond te worden.
48	Doet nooit een vlieg kwaad.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Plaagt voortdurend andere kinderen.
49	Wil altijd de baas spelen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet altijd wat de anderen zeggen.
50	Toont nooit initiatief.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd initiatieven ook als niemand daarvan gediend is
51	Blijft altijd binnen de lijnen bij het kleuren.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kleurt altijd over de lijnen heen.
52	Scheldt even hard terug als iemand hem/haar een grote mond geeft.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat zich snel intimideren.

maart 2010
leerling S.

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST A

SCHOBL-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSgegevens

NAAM	EERDER ONDERZocht
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM	TESTgegevens
LEEFTIJD .....	.....
☐ MEISJE	☐ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER	GROEP
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM A

	RUWE SCORE	NORM-SCORE		
EV			EXTRAVERSIE	
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH	52	12	WERKHOUDING	
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ 12 ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG	
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT	
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES				
	A	B	totaal : 2	
EV			=	EXTRAVERSIE
				INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH			=	WERKHOUDING
				NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			=	AANGENAAM GEDRAG
				ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			=	EMOTIONELE STABILITEIT
				INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE		
	A	B	totaal		
1 Og			=		TERUGHOUDEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONGEREMD
2 Vp			=		GESLOTEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VRIJPOSTIG
3 Bz			=		VOLGZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ BAZIG
4 Zo	10	13	= 23	7	ZELFONDERSCHATTEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ 7 ⑧ ⑨ ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh			=		ONGEHOORZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GEHOORZAAM
6 Gc	18	11	= 29	6	ONGECONCENTREERD ① ② ③ ④ ⑤ 6 ⑦ ⑧ ⑨ GECONCENTREERD
7 Ab	16	5	= 21	8	GEMAKZUCHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ 8 ⑨ AMBITIEUS
8 Wo			=		IMPULSIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ WELOVERWOGEN
9 Vk			=		ONBEHOUWEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VOORKOMEND
10 Oz			=		EGOÏSTISCH ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONZELFZUCHTIG
11 Mv			=		KIL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ MEEVOELEND
12 Ob			=		ONEVENWICHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONBEWOGEN
13 Ov			=		ZWAARTILLEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONVERSCHILLIG

VORM A

A 1

1	Maakt zich zorgen over alles en nog wat.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Maakt zich nergens druk om.
2	Denkt het vaak beter te weten dan anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is het altijd wel eens met wat iemand anders al gezegd heeft.
3	Is er altijd het eerst bij als er iets uitgezocht mag worden.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat anderen altijd voorgaan.
4	Heeft altijd aan één waarschuwing genoeg.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet altijd herhaaldelijk gewaarschuwd worden.
5	Je weet niet wie hij/zij aardig vindt en wie niet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat altijd direct merken of hij/zij een klasgenootje aardig vindt of niet.
6	Als er iets onverwachts gebeurt, raakt hij/zij meer in de war dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert er rustig achter te komen wat er nu precies aan de hand is.
7	Doet overdreven vrolijk.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Er kan nooit een lachje af.
8	Kan een hele tijd in dezelfde houding blijven doorwerken.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan niet lang stilzitten.
9	Stuift onmiddellijk op bij kleine plagerijtjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet tot het uiterste getergd worden voor hij/zij opstuift.
10	Is zelfverzekerd.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg onzeker.
11	Komt als hij/zij geplaagd wordt direct naar de leerkracht lopen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Trekt zich er niets van aan als hij/zij geplaagd wordt.
12	Wacht af totdat het gegeven wordt als een ander iets heeft wat hij/zij ook wil hebben.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Pakt het zonder meer af.
13	Is zo verdiept in het werk, dat hij/zij niet merkt wat er om hem/haar heen gebeurt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kijkt altijd bij het minste of geringste op van zijn/haar werk.
14	Houdt er direct mee op als hij/zij merkt ergens de aandacht van de leerkracht mee te trekken.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet doorlopend die dingen waarvan hij/zij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken.
15	Probeert zoveel mogelijk beslag te leggen op de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Wacht altijd af tot de leerkracht bij hem/haar komt.
16	Je weet van te voren nooit of het werk dat hij/zij maakt goed of slecht zal zijn.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Je weet van te voren altijd al wat het resultaat van zijn/haar werk zal zijn.
17	Trekt het zich sterk aan als de leerkracht hem/haar een standje geeft.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het laat hem/haar onverschillig.
18	Vraagt altijd om meer.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is tevreden met 'niks'.
19	Groet de leerkracht altijd zeer verlegen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Groet de leerkracht altijd heel amicaal.
20	Hangt altijd meer dan andere jongens/meisjes rond de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert zoveel mogelijk uit het zicht van de leerkracht te blijven.
21	Wil niet dat anderen iets van hem/haar gebruiken.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Leent te gemakkelijk iets aan anderen uit.
22	Doet bij de minste moeilijkheid een beroep op andere kinderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat zelfs de moeilijkste problemen helemaal alleen te lijf.
23	Raakt helemaal van streek als hij/zij door anderen geplaagd wordt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Trekt er zich niet veel van aan.
24	Overschat zichzelf.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Onderschat zichzelf.
25	Praat overluide.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks verstaanbaar.
26	Zoekt bij een traktatie altijd naar het grootste stuk.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Zal bij trakteren nooit zeggen dat hij/zij is overgeslagen.

1

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV
Og Vp

WH 23
Bz Zo

AG
Gh Gc

ES
Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob Ov

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

10

7

5

Scores invullen op de scoringspagina

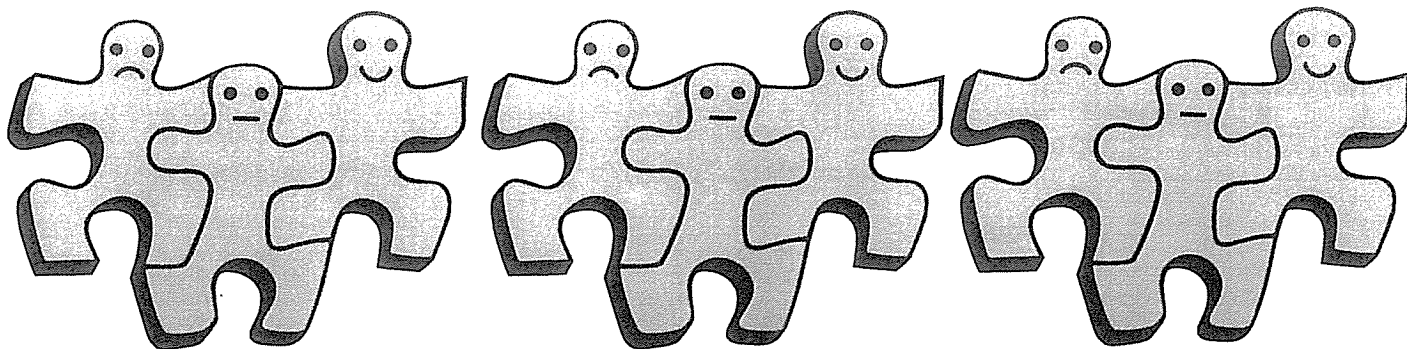
27	Flapuit.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Weegt zijn/haar woorden op een goudschaaltje.
28	Kan goed zelfstandig werken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd hulp van anderen nodig.
29	Komt met een klein wondje direct naar de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☒ 3	Doet net alsof het geen pijn doet als hij/zij zich lelijk heeft bezeerd.
30	Gaat met alle kinderen vertrouwelijk om.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is zelfs tegenover zijn/haar vriendje/vriendinnetje nog terughoudend.
31	Geeft altijd aan de opwelling van het moment gehoor.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	'Wikt en weegt' voortdurend wat hij/zij zal doen.
32	Is snel afgeleid.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat helemaal in het werk op.
33	Houdt zich altijd op de achtergrond.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Zal altijd laten merken dat hij/zij er is.
34	Is baldadig opdat de andere kinderen om hem/haar zullen lachen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert zich onopvallend te maken als hij/zij toevallig in het middelpunt van de belangstelling komt te staan.
35	Zet gauw eigen verlangens opzij als hij/zij merkt dat die niet stroken met die van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt zelden tegemoet aan de verlangens van andere klasgenootjes.
36	Is oppervlakkig in zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Werkt zeer grondig.
37	Heeft al gauw tranen in de ogen als er in een verhaal iemand iets naars overkomt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het doet hem/haar helemaal niets.
38	Houdt zich meer dan andere jongens/meisjes bezig met de fouten die hij/zij maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Reageert zeer laconiek als hij/zij zelf een fout maakt.
39	Doet het altijd net even anders dan je gezegd hebt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet precies wat je vraagt.
40	Druktemaker.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Overdreven nuchter.
41	Is opgetogen over alles wat klasgenootjes willen doen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft vaak aanmerkingen op wat klasgenootjes voorstellen.
42	Stelt te hoge eisen aan zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Stelt nauwelijks eisen aan zijn/haar werk.
43	Zijn/haar gedachten zijn een open boek.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Je merkt niet wat hij/zij van plan is.
44	Wordt boos als een klasgenootje hem/haar verbeterd.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Houdt rekening met elke aanwijzing van klasgenootje.
45	Is zeer onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.
46	Wil altijd nog iets aan zijn/haar werk doen als het tijd is.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Denkt al gauw dat zijn/haar werk af is.
47	Maakt overal een probleem van.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met alles even gemakkelijk.
48	Geeft het meestal zonder bedenkingen als iemand hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wil eerst weten wat hij/zij ervoor terugkrijgt.
49	Duwt klasgenoten opzij als hij/zij ergens bij moet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wacht af tot hij/zij er bij gelaten wordt.
50	Wacht altijd eerst af wat anderen doen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd 'haantje de voorste'.
51	Blijft doorgaan, ook wanneer iets niet direct lukt.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft snel op wanneer iets niet direct lukt.
52	Komt ongevraagd aan de spulletjes van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt uit zichzelf nooit aan de spulletjes van anderen.

Oktober 2009
leerling G.

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST B

SCHOBLE-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSGEGEVENS

NAAM	EERDER ONDERZOCHT
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM	TESTGEGEVENS
LEEFTIJD .....	.....
☐ MEISJE	☐ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER	GROEP
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM B

	RUWE SCORE	NORM-SCORE		
EV			EXTRAVERSIE	
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH	56	13	WERKHOUDING	
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG	
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT	
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES				
	A	B	totaal : 2	
EV				EXTRAVERSIE
				INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH				WERKHOUDING
				NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG				AANGENAAM GEDRAG
				ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES				EMOTIONELE STABILITEIT
				INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE		
	A	B	totaal		
1 Og					TERUGHOUDEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONGEREMD
2 Vp					GESLOTEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VRIJPOSTIG
3 Bz					VOLGZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ BAZIG
4 Zo	9	13	22	7	ZELFONDERSCHATTEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh					ONGEHOORZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GEHOORZAAM
6 Gc	22	11	33	7	ONGECONCENTREERD ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GECONCENTREERD
7 Ab	14	5	19	7	GEMAKZUCHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ AMBITIEUS
8 Wo					IMPULSIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ WELOVERWOGEN
9 Vk					ONBEHOUWEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VOORKOMEND
10 Oz					EGOÏSTISCH ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONZELFZUCHTIG
11 Mv					KIL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ MEEVOELEN
12 Ob					ONEVENWICHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONBEWOGEN
13 Ov					ZWAARTILLENDE ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONVERSCHILLIG

1	Gaat altijd direct naar de leerkracht als hij/zij zich tekort gedaan voelt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Speelt eigen rechtertje.
2	Gebruikt scheldwoorden tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft nog nooit een onbehoorlijk woord tegen een ander gebruikt.
3	Zegt dikwijls iets in de trant van 'kon ik het maar net zo goed'.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft het er dikwijls over dat hij/zij het zo goed kan.
4	Leverd altijd precies dezelfde prestaties.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Prestaties zijn wisselvallig.
5	Houdt gedachten en gevoelens altijd voor zich.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Loopt altijd te koop met wat hij/zij denkt en voelt.
6	Vertoont meer dan andere jongens/meisjes heftige emoties (boos, blij, verdrietig).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Vertoont nauwelijks gemoedsbewegingen.
7	Vindt het prachtig om voor de klas iets te vertellen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Durft voor de klas geen verhaaltje te vertellen.
8	Als hij/zij iets belooft, kun je ervan op aan dat het gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is hij/zij het meestal de volgende dag weer vergeten.
9	Wordt vaak boos wanneer een ander hem/haar ergens mee in de weg zit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Beklaagt zich daar niet over.
10	Bijna niemand wil graag naast hem/haar zitten.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Iedereen wil graag naast hem/haar zitten.
11	Vraagt de leerkracht om hulp zodra hij/zij denkt het niet te kunnen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat te lang door met een te moeilijk werkje voordat hulp van de leerkracht wordt ingeroepen.
12	Waait met alle winden mee.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is meestal in de contramine.
13	Probeert altijd meer te doen dan nodig is.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert altijd ergens onderuit te komen.
14	Moet voortdurend voor hetzelfde gewaarschuwd worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Hoeft zelden gewaarschuwd te worden.
15	Praat honderd uit tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg zwijgzaam.
16	Werkt nu eens snel dan weer langzaam.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Werkt altijd in precies hetzelfde tempo.
17	Is snel van zijn/haar stuk te brengen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is niet snel uit het evenwicht te brengen.
18	Wordt bij het minste of geringste boos.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat zich door niets opwinden.
19	Durft niets te zeggen tegen iemand die hij/zij voor het eerst ziet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Voelt zich zelfs bij een 'vreemde' onmiddellijk op zijn/haar gemak.
20	Is eigenwijs.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft nooit een eigen mening.
21	Uit voortdurend zijn/haar ontevredenheid over de meest uiteenlopende zaken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet enthousiast, ook al vindt iedereen het vervelend.
22	Kan slechts korte tijd geconcentreerd werken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Kan lang achter elkaar geconcentreerd werken.
23	Reageert veel emotioneler dan andere jongens/meisjes (wordt boos, blij ...).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Reageert veel zakelijker.
24	Trekt zich van andermans 'lot' weinig aan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is vreselijk begaan met het lot van anderen.
25	Gaat door alsof er niets gebeurd is wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg gespannen als hij/zij een fout maakt.
26	Kan moeilijk ongelijk bekennen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft het onmiddellijk uit zichzelf toe indien hij/zij merkt ongelijk te hebben.

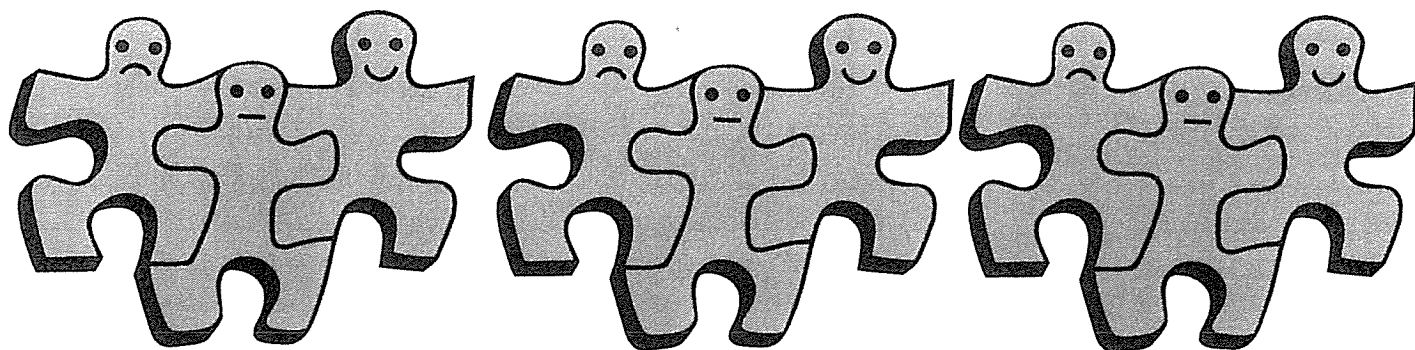
27 Zit altijd overal met de neus bovenop.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet overal met de haren bijgesleept worden.
28 Weet met de les altijd precies waar ze mee bezig zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met zijn/haar gedachten vaak elders.
29 Is erg van streek als hij/zij iets gedaan heeft wat niet mocht.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Dat laat hem/haar koud.
30 Dringt zich vóór de andere kinderen als de leerkracht iemand zoekt om iets te doen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt nooit uit zichzelf.
31 Is niet direct enthousiast als de leerkracht hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd meteen enthousiast.
32 Kiest altijd werkjes waarbij je meteen kunt zien of je het goed gedaan hebt of niet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft ook belangstelling voor iets waarvan je het resultaat pas na enige tijd ziet.
33 Komt nooit eens onverwachts uit de hoek.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd wel wat bijzonders.
34 Wordt vaak als aanvoerder gekozen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wordt nooit als aanvoerder gekozen.
35 Houdt zelden rekening met eigen belangen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is steeds uit op eigen voordeel.
36 Is gauw op iets uitgekeken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Kan lang met hetzelfde bezig zijn.
37 Als een van de andere kinderen lelijk valt is hij/zij meer van streek dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat gewoon door met spelen.
38 Wanneer hij/zij iets van klasgenootjes gedaan wil hebben verzetten ze zich.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Krijgt werkelijk alles van klasgenootjes gedaan.
39 Denkt nooit na voor hij/zij iets doet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet nooit iets voor er eerst diep over nagedacht te hebben.
40 Praat altijd voor zijn/haar beurt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet mond alleen open als hem/haar iets gevraagd wordt.
41 Vindt het volstrekt niet erg als anderen gaan strijken met de eer die hem/haar toekomt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan het niet hebben dat een ander succes heeft.
42 Als je hem/haar iets opdraagt wordt het letterlijk zo uitgevoerd, wat er ook gebeurt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wijkt er altijd wel op een paar punten van af.
43 Begint altijd aan iets dat ver boven zijn/haar krachten gaat.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Durft nauwelijks aan iets te beginnen ook al kan hij/zij het t
44 Maakt grapjes over de fouten van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Vergoelijkt fouten van anderen.
45 Bemoeit zich vooral met eigen zaken.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Bemoeit zich voortdurend met het werk van anderen.
46 Als hij/zij zomaar een verhaal vertelt kan het precies zo gebeurd zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het kan nauwelijks zo gebeurd zijn.
47 Kijkt meteen of de leerkracht het wel gezien heeft als hij/zij iets goed heeft gedaan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft er geen enkele behoefte aan om beloond te worden.
48 Doet nooit een vlieg kwaad.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Plaagt voortdurend andere kinderen.
49 Wil altijd de baas spelen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet altijd wat de anderen zeggen.
50 Toont nooit initiatief.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd initiatieven ook als niemand daarvan gediend is
51 Blijft altijd binnen de lijnen bij het kleuren.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kleurt altijd over de lijnen heen.
52 Scheldt even hard terug als iemand hem/haar een grote mond geeft.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat zich snel intimideren.

maart 2010
leerling G

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST A

SCHOBL-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSGEGEVENS

NAAM	EERDER ONDERZOCHT
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM	TESTGEGEVENS
LEEFTIJD .....	.....
☐ MEISJE	☐ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER	GROEP
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL

OVERIGE INFORMATIE

FACTORSCHALEN VORM A

	RUWE SCORE	NORM-SCORE			
EV			EXTRAVERSIE		
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	EXTRAVERT
WH	56	12	WERKHOUDING		
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG		
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT		
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES					
	A	B	totaal : 2		
EV				EXTRAVERSIE	
				INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱
WH				WERKHOUDING	
				NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱
AG				AANGENAAM GEDRAG	
				ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱
ES				EMOTIONELE STABILITEIT	
				INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES			NORM-SCORE		
	A	B	totaal		
1 Og				TERUGHOUDEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
2 Vp				GESLOTEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
3 Bz				VOLGZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
4 Zo	9	14	23	ZELFONDERSCHATTEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
5 Gh				ONGEHOORZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
6 Gc	23	11	34	ONGECONCENTREERD	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
7 Ab	16	5	21	GEMAKZUCHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
8 Wo				IMPULSIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
9 Vk				ONBEHOUWEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
10 Oz				EGOÏSTISCH	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
11 Mv				KIL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
12 Ob				ONEVENWICHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
13 Ov				ZWAARTILLEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨

1	Maakt zich zorgen over alles en nog wat.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Maakt zich nergens druk om.
2	Denkt het vaak beter te weten dan anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is het altijd wel eens met wat iemand anders al gezegd heeft.
3	Is er altijd het eerst bij als er iets uitgezocht mag worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat anderen altijd voorgaan.
4	Heeft altijd aan één waarschuwing genoeg.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet altijd herhaaldelijk gewaarschuwd worden.
5	Je weet niet wie hij/zij aardig vindt en wie niet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat altijd direct merken of hij/zij een klasgenootje aardig vindt of niet.
6	Als er iets onverwachts gebeurt, raakt hij/zij meer in de war dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Probeert er rustig achter te komen wat er nu precies aan de hand is.
7	Doet overdreven vrolijk.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Er kan nooit een lachje af.
8	Kan een hele tijd in dezelfde houding blijven doorwerken.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan niet lang stilzitten.
9	Stuift onmiddellijk op bij kleine plagerijtjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Moet tot het uiterste getergd worden voor hij/zij opstuift.
10	Is zelfverzekerd.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg onzeker.
11	Komt als hij/zij geplaagd wordt direct naar de leerkracht lopen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Trekt zich er niets van aan als hij/zij geplaagd wordt.
12	Wacht af totdat het gegeven wordt als een ander iets heeft wat hij/zij ook wil hebben.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Pakt het zonder meer af.
13	Is zo verdiept in het werk, dat hij/zij niet merkt wat er om hem/haar heen gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kijkt altijd bij het minste of geringste op van zijn/haar werk.
14	Houdt er direct mee op als hij/zij merkt ergens de aandacht van de leerkracht mee te trekken.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet doorlopend die dingen waarvan hij/zij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken.
15	Probeert zoveel mogelijk beslag te leggen op de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Wacht altijd af tot de leerkracht bij hem/haar komt.
16	Je weet van te voren nooit of het werk dat hij/zij maakt goed of slecht zal zijn.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Je weet van te voren altijd al wat het resultaat van zijn/haar werk zal zijn.
17	Trekt het zich sterk aan als de leerkracht hem/haar een standje geeft.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het laat hem/haar onverschillig.
18	Vraagt altijd om meer.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is tevreden met 'niks'.
19	Groet de leerkracht altijd zeer verlegen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Groet de leerkracht altijd heel amicaal.
20	Hangt altijd meer dan andere jongens/meisjes rond de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Probeert zoveel mogelijk uit het zicht van de leerkracht te blijven.
21	Wil niet dat anderen iets van hem/haar gebruiken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Leent te gemakkelijk iets aan anderen uit.
22	Doet bij de minste moeilijkheid een beroep op andere kinderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Gaat zelfs de moeilijkste problemen helemaal alleen te lijf.
23	Raakt helemaal van streek als hij/zij door anderen geplaagd wordt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Trekt er zich niet veel van aan.
24	Overschat zichzelf.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Onderschat zichzelf.
25	Praat overluide.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks verstaanbaar.
26	Zoekt bij een traktatie altijd naar het grootste stuk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Zal bij trakteren nooit zeggen dat hij/zij is overgeslagen.

2 A

27	Flapuit.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Weegt zijn/haar woorden op een goudschaaltje.
28	Kan goed zelfstandig werken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd hulp van anderen nodig.
29	Komt met een klein wondje direct naar de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet net alsof het geen pijn doet als hij/zij zich lelijk heeft bezeerd.
30	Gaat met alle kinderen vertrouwelijk om.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is zelfs tegenover zijn/haar vriendje/vriendinnetje nog terughoudend.
31	Geeft altijd aan de opwelling van het moment gehoor.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	'Wikt en weegt' voortdurend wat hij/zij zal doen.
32	Is snel afgeleid.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Gaat helemaal in het werk op.
33	Houdt zich altijd op de achtergrond.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Zal altijd laten merken dat hij/zij er is.
34	Is baldadig opdat de andere kinderen om hem/haar zullen lachen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert zich onopvallend te maken als hij/zij toevallig in het middelpunt van de belangstelling komt te staan.
35	Zet gauw eigen verlangens opzij als hij/zij merkt dat die niet stroken met die van anderen.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Komt zelden tegemoet aan de verlangens van andere klasgenootjes.
36	Is oppervlakkig in zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Werkt zeer grondig.
37	Heeft al gauw tranen in de ogen als er in een verhaal iemand iets naars overkomt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het doet hem/haar helemaal niets.
38	Houdt zich meer dan andere jongens/meisjes bezig met de fouten die hij/zij maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Reageert zeer laconiek als hij/zij zelf een fout maakt.
39	Doet het altijd net even anders dan je gezegd hebt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet precies wat je vraagt.
40	Druktemaker.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Overdreven nuchter.
41	Is opgetogen over alles wat klasgenootjes willen doen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft vaak aanmerkingen op wat klasgenootjes voorstellen.
42	Stelt te hoge eisen aan zijn/haar werk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Stelt nauwelijks eisen aan zijn/haar werk.
43	Zijn/haar gedachten zijn een open boek.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Je merkt niet wat hij/zij van plan is.
44	Wordt boos als een klasgenootje hem/haar verbetert.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Houdt rekening met elke aanwijzing van klasgenootje.
45	Is zeer onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.
46	Wil altijd nog iets aan zijn/haar werk doen als het tijd is.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Denkt al gauw dat zijn/haar werk af is.
47	Maakt overal een probleem van.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is met alles even gemakkelijk.
48	Geeft het meestal zonder bedenkingen als iemand hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wil eerst weten wat hij/zij ervoor terugkrijgt.
49	Duwt klasgenoten opzij als hij/zij ergens bij moet.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Wacht af tot hij/zij er bij gelaten wordt.
50	Wacht altijd eerst af wat anderen doen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd 'haantje de voorste'.
51	Blijft doorgaan, ook wanneer iets niet direct lukt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft snel op wanneer iets niet direct lukt.
52	Komt ongevraagd aan de spulletjes van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Komt uit zichzelf nooit aan de spulletjes van anderen.

2

FACTORSCHALEN

Score item 27 t/m 52

EV	
Og	Vp

WH	31
Bz	Zo

AG	
Gh	Gc

ES	
Ab	Wo

Scores invullen op de scoringspagina

GEDRAGSSCHALEN

Score item 27 t/m 52

--	--

	0
--	---

	13
--	----

	11
--	----

--	--

--	--

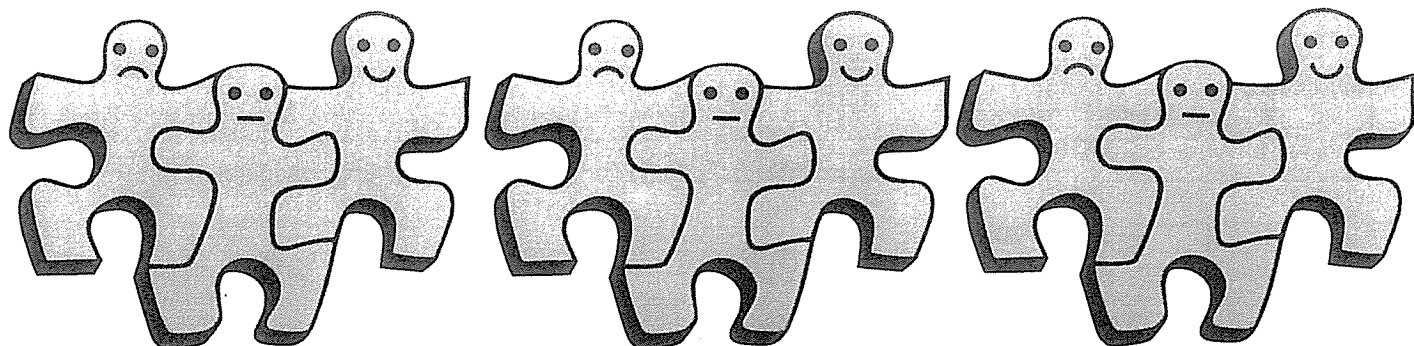
--	--

Oktober 2009
leerling R

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST B

SCHOBLE-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSgegevens

NAAM				EERDER ONDERZOCHT	
ADRES				MET (SOORT TEST)	
WOONPLAATS				DATUM	
ONDERZOEKSDATUM	JR.	MND.	DG.	INSTANTIE	
GEBOORTEDATUM	JR.	MND.	DG.	TESTgegevens	
LEEFTIJD	JR.	MND.	DG.		
☐ MEISJE	☐ JONGEN				

BEROEP VADER				NAAM SCHOOL	
OPLEIDING VADER				ADRES	
BEROEP MOEDER				SOORT SCHOOL	
OPLEIDING MOEDER				NAAM LEERKRACHT	
GEZIN	☐ VADER	☐ MOEDER	KIND(EREN)	GROEP	
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)				AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL	

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM B

	RUWE SCORE	NORM- SCORE		
Item 1 t/m 52				
EV			EXTRAVERSIE	
			INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH	58	13	WERKHOUDING	
			NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			AANGENAAM GEDRAG	
			ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			EMOTIONELE STABILITEIT	
			INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES				
	A	B	totaal : 2	
EV			=	EXTRAVERSIE
				INTROVERT ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ EXTRAVERT
WH			=	WERKHOUDING
				NEGATIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ POSITIEF
AG			=	AANGENAAM GEDRAG
				ONAANGENAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ AANGENAAM
ES			=	EMOTIONELE STABILITEIT
				INSTABIEL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES			NORM- SCORE		
	A	B	totaal		
1 Og			=		TERUGHOUDEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONGEREMD
2 Vp			=		GESLOTEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VRIJPOSTIG
3 Bz			=		VOLGZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ BAZIG
4 Zo	6	10	= 16	4	ZELFONDERSCHATTEND ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh			=		ONGEHOORZAAM ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GEHOORZAAM
6 Gc	24	11	= 35	7	ONGECONCENTREERD ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ GECONCENTREERD
7 Ab	12	5	= 17	6	GEMAKZUCHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ AMBITIEUS
8 Wo			=		IMPULSIEF ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ WELOVERWOGEN
9 Vk			=		ONBEHOUWEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ VOORKOMEND
10 Oz			=		EGOÏSTISCH ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONZELFZUCHTIG
11 Mv			=		KIL ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ MEEVOELEN
12 Ob			=		ONEVENWICHTIG ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONBEWOGEN
13 Ov			=		ZWAARTILLEN ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ONVERSCHILLIG

VORM B

B 1

1	Gaat altijd direct naar de leerkracht als hij/zij zich tekort gedaan voelt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Speelt eigen rechtertje.
2	Gebruikt scheldwoorden tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft nog nooit een onbehoorlijk woord tegen een ander gebruikt.
3	Zegt dikwijls iets in de trant van 'kon ik het maar net zo goed'.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft het er dikwijls over dat hij/zij het zo goed kan.
4	Leverd altijd precies dezelfde prestaties.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Prestaties zijn wisselvallig.
5	Houdt gedachten en gevoelens altijd voor zich.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Loopt altijd te koop met wat hij/zij denkt en voelt.
6	Vertoont meer dan andere jongens/meisjes heftige emoties (boos, blij, verdrietig).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Vertoont nauwelijks gemoedsbewegingen.
7	Vindt het prachtig om voor de klas iets te vertellen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Durft voor de klas geen verhaaltje te vertellen.
8	Als hij/zij iets belooft, kun je ervan op aan dat het gebeurt.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is hij/zij het meestal de volgende dag weer vergeten.
9	Wordt vaak boos wanneer een ander hem/haar ergens mee in de weg zit.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Beklaagt zich daar niet over.
10	Bijna niemand wil graag naast hem/haar zitten.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Iedereen wil graag naast hem/haar zitten.
11	Vraagt de leerkracht om hulp zodra hij/zij denkt het niet te kunnen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Gaat te lang door met een te moeilijk werkje voordat hulp van de leerkracht wordt ingeroepen.
12	Waait met alle winden mee.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is meestal in de contramine.
13	Probeert altijd meer te doen dan nodig is.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert altijd ergens onderuit te komen.
14	Moet voortdurend voor hetzelfde gewaarschuwd worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Hoeft zelden gewaarschuwd te worden.
15	Praat honderd uit tegen klasgenootjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Is erg zwijgzaam.
16	Werkt nu eens snel dan weer langzaam.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Werkt altijd in precies hetzelfde tempo.
17	Is snel van zijn/haar stuk te brengen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is niet snel uit het evenwicht te brengen.
18	Wordt bij het minste of geringste boos.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat zich door niets opwinden.
19	Durft niets te zeggen tegen iemand die hij/zij voor het eerst ziet.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Voelt zich zelfs bij een 'vreemde' onmiddellijk op zijn/haar gemak.
20	Is eigenwijs.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft nooit een eigen mening.
21	Uit voortdurend zijn/haar ontevredenheid over de meest uiteenlopende zaken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet enthousiast, ook al vindt iedereen het vervelend.
22	Kan slechts korte tijd geconcentreerd werken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Kan lang achter elkaar geconcentreerd werken.
23	Reageert veel emotioneler dan andere jongens/meisjes (wordt boos, blij ...).	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Reageert veel zakelijker.
24	Trekt zich van andermans 'lot' weinig aan.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is vreselijk begaan met het lot van anderen.
25	Gaat door alsof er niets gebeurd is wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg gespannen als hij/zij een fout maakt.
26	Kan moeilijk ongelijk bekennen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Geeft het onmiddellijk uit zichzelf toe indien hij/zij merkt ongelijk te hebben.

1

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV

WH 24

AG

ES

Scores invullen op de scoringspagina

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

Og Vp

Bz Zo

Gh Gc

Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

27	Zit altijd overal met de neus bovenop.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet overal met de haren bijgesleept worden.
28	Weet met de les altijd precies waar ze mee bezig zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is met zijn/haar gedachten vaak elders.
29	Is erg van streek als hij/zij iets gedaan heeft wat niet mocht.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Dat laat hem/haar koud.
30	Dringt zich vóór de andere kinderen als de leerkracht iemand zoekt om iets te doen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Komt nooit uit zichzelf.
31	Is niet direct enthousiast als de leerkracht hem/haar iets vraagt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is altijd meteen enthousiast.
32	Kiest altijd werkjes waarbij je meteen kunt zien of je het goed gedaan hebt of niet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Heeft ook belangstelling voor iets waarvan je het resultaat pas na enige tijd ziet.
33	Komt nooit eens onverwachts uit de hoek.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd wel wat bijzonders.
34	Wordt vaak als aanvoerder gekozen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Wordt nooit als aanvoerder gekozen.
35	Houdt zelden rekening met eigen belangen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is steeds uit op eigen voordeel.
36	Is gauw op iets uitgekeken.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Kan lang met hetzelfde bezig zijn.
37	Als een van de andere kinderen lelijk valt is hij/zij meer van streek dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat gewoon door met spelen.
38	Wanneer hij/zij iets van klasgenootjes gedaan wil hebben verzetten ze zich.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Krijgt werkelijk alles van klasgenootjes gedaan.
39	Denkt nooit na voor hij/zij iets doet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Doet nooit iets voor er eerst diep over nagedacht te hebben.
40	Praat altijd voor zijn/haar beurt.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Doet mond alleen open als hem/haar iets gevraagd wordt.
41	Vindt het volstrekt niet erg als anderen gaan strijken met de eer die hem/haar toekomt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan het niet hebben dat een ander succes heeft.
42	Als je hem/haar iets opdraagt wordt het letterlijk zo uitgevoerd, wat er ook gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wijkt er altijd wel op een paar punten van af.
43	Begint altijd aan iets dat ver boven zijn/haar krachten gaat.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Durft nauwelijks aan iets te beginnen ook al kan hij/zij het t
44	Maakt grapjes over de fouten van anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Vergoelijkt fouten van anderen.
45	Bemoeit zich vooral met eigen zaken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Bemoeit zich voortdurend met het werk van anderen.
46	Als hij/zij zomaar een verhaal vertelt kan het precies zo gebeurd zijn.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het kan nauwelijks zo gebeurd zijn.
47	Kijkt meteen of de leerkracht het wel gezien heeft als hij/zij iets goed heeft gedaan.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☒ 3	Heeft er geen enkele behoefte aan om beloond te worden.
48	Doet nooit een vlieg kwaad.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Plaagt voortdurend andere kinderen.
49	Wil altijd de baas spelen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Doet altijd wat de anderen zeggen.
50	Toont nooit initiatief.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Heeft altijd initiatieven ook als niemand daarvan gediend i
51	Blijft altijd binnen de lijnen bij het kleuren.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kleurt altijd over de lijnen heen.
52	Scheldt even hard terug als iemand hem/haar een grote mond geeft.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☒ 2 ☐ 3	Laat zich snel intimideren.

FACTORSCHALEN

Score item 27 t/m 52

EV
Og VpWH
Bz ZoAG
Gh GcES
Ab WoVk Oz Mv
Ob Scores invullen
de scoringspa

GEDRAGSSCHALEN

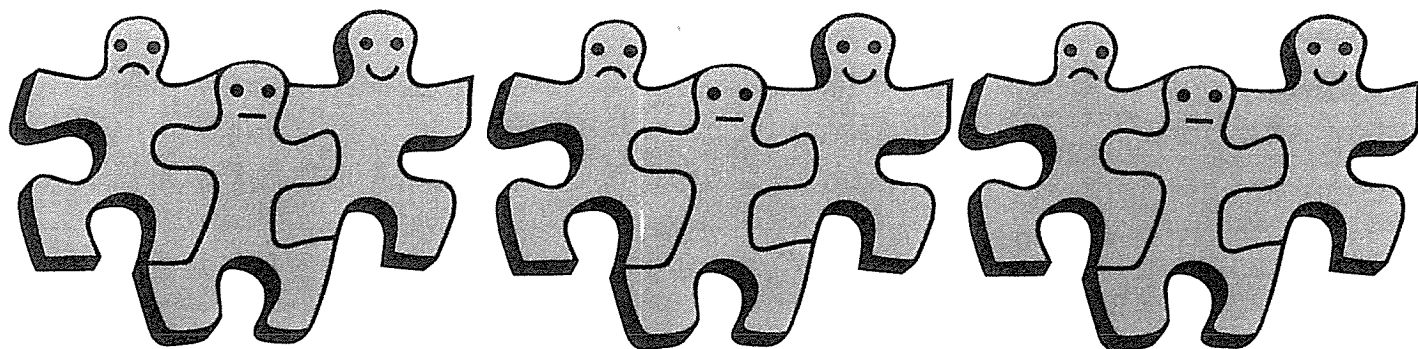
Score item 27 t/m 52

mei 2010
leerling R.

SCHOOLGEDRAG BEOORDELINGSLIJST A

SCHOBL-R

Nico Bleichrodt / Wilma C.M. Resing / Jac N. Zaal



PERSOONSgegevens

NAAM	EERDER ONDERZocht
ADRES	MET (SOORT TEST)
WOONPLAATS	DATUM
ONDERZOEKSDATUM	INSTANTIE
GEBOORTEDATUM	TESTGEGEVENS
LEEFTIJD .....	.....
☐ MEISJE	☐ JONGEN

BEROEP VADER	NAAM SCHOOL
OPLEIDING VADER	ADRES
BEROEP MOEDER	SOORT SCHOOL
OPLEIDING MOEDER	NAAM LEERKRACHT
GEZIN ☐ VADER ☐ MOEDER	GROEP
KIND(EREN)	AANTAL JAREN / MAANDEN OP SCHOOL
RANGORDE (1 = OUDSTE KIND)	

OVERIGE INFORMATIE

SCORING

FACTORSCHALEN VORM A

	RUWE SCORE	NORM-SCORE	Item 1 t/m 52		M	
EV				EXTRAVERSIE		
				INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	EXTRAVERT
WH	59	13		WERKHOUDING		
				NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	POSITIEF
AG				AANGENAAM GEDRAG		
				ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	AANGENAAM
ES				EMOTIONELE STABILITEIT		
				INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	STABIEL

FACTORSCHALEN VORM A en B

NORMSCORES					M	
	A	B	totaal : 2			
EV			=	EXTRAVERSIE		
				INTROVERT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	EXTRAVERT
WH			=	WERKHOUDING		
				NEGATIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	POSITIEF
AG			=	AANGENAAM GEDRAG		
				ONAANGENAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	AANGENAAM
ES			=	EMOTIONELE STABILITEIT		
				INSTABIEL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱	STABIEL

GEDRAGSSCHALEN VORM A en B

RUWE SOMSCORES				NORM-SCORE		M	
	A	B	totaal				
1 Og			=		TERUGHOUDEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONGEREMD
2 Vp			=		GESLOTEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	VRIJPOSTIG
3 Bz			=		VOLGZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	BAZIG
4 Zo	7	9	= 16	4	ZELFONDERSCHATTEND	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ZELFOVERSCHATTEND
5 Gh			=		ONGEHOORZAAM	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	GEHOORZAAM
6 Gc	26	12	= 38	8	ONGECONCENTREERD	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	GECONCENTREERD
7 Ab	13	5	= 18	6	GEMAKZUCHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	AMBITIEUS
8 Wo			=		IMPULSIEF	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	WELOVERWOGEN
9 Vk			=		ONBEHOUWEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	VOORKOMEND
10 Oz			=		EGOÏSTISCH	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONZELFZUCHTIG
11 Mv			=		KIL	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	MEEVOELEN
12 Ob			=		ONEVENWICHTIG	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONBEWOGEN
13 Ov			=		ZWAARTILLEN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨	ONVERSCHILLIG

1	Maakt zich zorgen over alles en nog wat.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Maakt zich nergens druk om.
2	Denkt het vaak beter te weten dan anderen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is het altijd wel eens met wat iemand anders al gezegd heeft.
3	Is er altijd het eerst bij als er iets uitgezocht mag worden.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat anderen altijd voorgaan.
4	Heeft altijd aan één waarschuwing genoeg.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet altijd herhaaldelijk gewaarschuwd worden.
5	Je weet niet wie hij/zij aardig vindt en wie niet.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Laat altijd direct merken of hij/zij een klasgenootje aardig vindt of niet.
6	Als er iets onverwachts gebeurt, raakt hij/zij meer in de war dan de andere jongens/meisjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert er rustig achter te komen wat er nu precies aan de hand is.
7	Doet overdreven vrolijk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Er kan nooit een lachje af.
8	Kan een hele tijd in dezelfde houding blijven doorwerken.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kan niet lang stilzitten.
9	Stuift onmiddellijk op bij kleine plagerijtjes.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Moet tot het uiterste getergd worden voor hij/zij opstuift.
10	Is zelfverzekerd.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is erg onzeker.
11	Komt als hij/zij geplaagd wordt direct naar de leerkracht lopen.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Trekt zich er niets van aan als hij/zij geplaagd wordt.
12	Wacht af totdat het gegeven wordt als een ander iets heeft wat hij/zij ook wil hebben.	☒ 3 ☐ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Pakt het zonder meer af.
13	Is zo verdiept in het werk, dat hij/zij niet merkt wat er om hem/haar heen gebeurt.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Kijkt altijd bij het minste of geringste op van zijn/haar werk.
14	Houdt er direct mee op als hij/zij merkt ergens de aandacht van de leerkracht mee te trekken.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Doet doorlopend die dingen waarvan hij/zij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken.
15	Probeert zoveel mogelijk beslag te leggen op de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Wacht altijd af tot de leerkracht bij hem/haar komt.
16	Je weet van te voren nooit of het werk dat hij/zij maakt goed of slecht zal zijn.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Je weet van te voren altijd al wat het resultaat van zijn/haar werk zal zijn.
17	Trekt het zich sterk aan als de leerkracht hem/haar een standje geeft.	☐ 3 ☒ 2 ☐ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Het laat hem/haar onverschillig.
18	Vraagt altijd om meer.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is tevreden met 'niks'.
19	Groet de leerkracht altijd zeer verlegen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Groet de leerkracht altijd heel amicaal.
20	Hangt altijd meer dan andere jongens/meisjes rond de leerkracht.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Probeert zoveel mogelijk uit het zicht van de leerkracht te blijven.
21	Wil niet dat anderen iets van hem/haar gebruiken.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Leent te gemakkelijk iets aan anderen uit.
22	Doet bij de minste moeilijkheid een beroep op andere kinderen.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Gaat zelfs de moeilijkste problemen helemaal alleen te lijf.
23	Raakt helemaal van streek als hij/zij door anderen geplaagd wordt.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Trekt er zich niet veel van aan.
24	Overschat zichzelf.	☐ 3 ☐ 2 ☒ 1	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3	Onderschat zichzelf.
25	Praat overluide.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Is nauwelijks verstaanbaar.
26	Zoekt bij een traktatie altijd naar het grootste stuk.	☐ 3 ☐ 2 ☐ 1	☒ 1 ☐ 2 ☐ 3	Zal bij trakteren nooit zeggen dat hij/zij is overgeslagen.

FACTORSCHALEN

Score item 1 t/m 26

EV

WH 25

AG

ES

Scores invullen op de scoringspagina

GEDRAGSSCHALEN

Score item 1 t/m 26

Og Vp

Bz Zo

Gh Gc

Ab Wo

Vk Oz

Mv Ob

Ov

27	Flapuit.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Weegt zijn/haar woorden op een goudschaaltje.
28	Kan goed zelfstandig werken.	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	Heeft altijd hulp van anderen nodig.
29	Komt met een klein wondje direct naar de leerkracht.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Doet net alsof het geen pijn doet als hij/zij zich lelijk heeft bezeerd.
30	Gaat met alle kinderen vertrouwelijk om.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Is zelfs tegenover zijn/haar vriendje/vriendinnetje nog terughoudend.
31	Geeft altijd aan de opwelling van het moment gehoor.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	'Wikt en weegt' voortdurend wat hij/zij zal doen.
32	Is snel afgeleid.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Gaat helemaal in het werk op.
33	Houdt zich altijd op de achtergrond.	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	Zal altijd laten merken dat hij/zij er is.
34	Is baldadig opdat de andere kinderen om hem/haar zullen lachen.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Probeert zich onopvallend te maken als hij/zij toevallig in het middelpunt van de belangstelling komt te staan.
35	Zet gauw eigen verlangens opzij als hij/zij merkt dat die niet stroken met die van anderen.	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	Komt zelden tegemoet aan de verlangens van andere klasgenootjes.
36	Is oppervlakkig in zijn/haar werk.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Werkt zeer grondig.
37	Heeft al gauw tranen in de ogen als er in een verhaal iemand iets naars overkomt.	☐ ☒ ☐	☐ ☐ ☐	Het doet hem/haar helemaal niets.
38	Houdt zich meer dan andere jongens/meisjes bezig met de fouten die hij/zij maakt.	☐ ☒ ☐	☐ ☐ ☐	Reageert zeer laconiek als hij/zij zelf een fout maakt.
39	Doet het altijd net even anders dan je gezegd hebt.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Doet precies wat je vraagt.
40	Druktemaker.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Overdreven nuchter.
41	Is opgetogen over alles wat klasgenootjes willen doen.	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	Heeft vaak aanmerkingen op wat klasgenootjes voorstellen.
42	Stelt te hoge eisen aan zijn/haar werk.	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	Stelt nauwelijks eisen aan zijn/haar werk.
43	Zijn/haar gedachten zijn een open boek.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Je merkt niet wat hij/zij van plan is.
44	Wordt boos als een klasgenootje hem/haar verbetert.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Houdt rekening met elke aanwijzing van klasgenootje.
45	Is zeer onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.	☐ ☒ ☐	☐ ☐ ☐	Is nauwelijks onder de indruk wanneer hij/zij een fout maakt.
46	Wil altijd nog iets aan zijn/haar werk doen als het tijd is.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Denkt al gauw dat zijn/haar werk af is.
47	Maakt overal een probleem van.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Is met alles even gemakkelijk.
48	Geeft het meestal zonder bedenkingen als iemand hem/haar iets vraagt.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Wil eerst weten wat hij/zij ervoor terugkrijgt.
49	Duwt klasgenoten opzij als hij/zij ergens bij moet.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Wacht af tot hij/zij er bij gelaten wordt.
50	Wacht altijd eerst af wat anderen doen.	☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	Is altijd 'haantje de voorste'.
51	Blijft doorgaan, ook wanneer iets niet direct lukt.	☐ ☒ ☐	☐ ☐ ☐	Geeft snel op wanneer iets niet direct lukt.
52	Komt ongevraagd aan de spulletjes van anderen.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐	Komt uit zichzelf nooit aan de spulletjes van anderen.

Bijlage 7

Overzicht scores per leerling en per aspect van welbevinden

	Werkhouding SCHOBL-R		Zelfvertrouwen SCHOBL-R		Betrokkenheid SCHOBL-R		Doorzettings vermogen SCHOBL-R		Plezier beleving Interview		Betrokkenheid LBS-L	
	oktober 2009	maart 2010	oktober 2009	maart 2010	oktober 2009	maart 2010	oktober 2009	maart 2010	oktober 2009	maart 2010	oktober 2009	maart 2010
S.	10	12	7	7	5	6	6	8	6	10	1,5	2,5
R.	13	13	4	4	7	8	6	6	8	9	1,5	3,5
G.	13	12	7	7	7	7	7	8	3	9	3,5	4
T.	14	14	6	6	8	8	8	9	6	9	3	3
P.	15	15	6	6	8	8	7	8	5	9	3	3,5
Gemiddelde	13	13,2	6	6	7	7,4	6,8	7,8	5,6	9,2	2,5	3,3

Bijlage 8

Volledige interviews leerlingen

Het interview is zowel voor als na de implementatie van compacten en verrijken afgenomen

Interview R.

- ***Maakt iedereen in de klas dezelfde rekenstof?***

Oktober 2009: Ja, we doen allemaal samen in de klas.

Maart 2010: Nee, wij werken met het routeboekje.

- ***Wat doe je als je werk af is?***

Oktober 2009: Ik werk in de klapper, maar dat vind ik niet zo leuk. Ik werk dan meestal niet meer echt hard. Je mag dan ook iets stil voor jezelf doen. Dat doe ik dan meestal.

Maart 2010: Ik heb het rekenen meestal niet veel eerder af. Ik werk de hele les wel aan de werkbladen van het routeboekje.

- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***

Oktober 2009: Best wel makkelijk. Ik weet de meeste sommen wel. Soms heb ik hulp nodig van de juf, maar meestal niet.

Maart 2010: Soms wel moeilijk. Ik vind de sommen heel leuk, maar af en toe weet ik niet hoe ze moeten.

- ***Krijg je het rekenwerk binnen de les af?***

Oktober 2009: Ja, dat heb ik altijd af.

Maart 2010: Nee, ik heb het niet altijd af. Maar dan werk ik er later aan verder en dat mag ook.

- ***Wat vind je leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: Ik vind splitsen heel leuk om te doen. Vooral de grote getallen.

Maart 2010: Ik vind de werkbladen heel leuk om te doen. Samen in het groepje werken is fijn. Ik vind het rustig hier en we kunnen samendoen. In de klas is het druk, omdat de juf dan uitleg aan het geven is.

- ***Wat vind je minder leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: Ik vind de werkbladen uit de klapper helemaal niet leuk. Dat zijn altijd dezelfde sommen. Dat is best wel saai na een tijdje.

Maart 2010: Ik weet soms niet wat ik moet precies moet maken van het routeboekje. Maar dan vraag ik aan de andere en die weten het wel.

Interview G.

- ***Maakt iedereen in de klas dezelfde rekenstof?***

Oktober 2009: Ja.

Maart 2010: Nee, wij maken het routeboekje met andere werkbladen.

- ***Wat doe je als je werk af is?***

Oktober 2009: Ik ga meestal kleuren of zelfstandig werken uit de klapper. In de klapper zitten van taal en rekenen allerlei werkbladen.

Maart 2010: Ik ben meestal wel de hele les bezig met rekenen, maar als ik eerder klaar ben werk ik uit de klapper of ga ik kleuren.

- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***

Oktober 2009: Heel makkelijk vind ik de les. Ik vind het soms wel saai, dan let ik ook niet altijd op tijdens de uitleg. Ik begin dan gewoon alvast met sommen maken.

Maart 2010: Allebei, moeilijker dan vroeger met de klas. Maar sommige sommen vind ik nog steeds makkelijk. De rekencirkels vind ik niet echt moeilijk om te doen.

- ***Krijg je het rekenwerk binnen de les af?***

Oktober 2009: Ja.

Maart 2010: Ja.

- ***Wat vind je leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: De klok. Hiervan wist ik soms vragen niet en dat vind ik dan leuk om te leren.

Maart 2010: In het groepje werken. Maar ik werk ook wel graag alleen. Soms gaan de andere kinderen de hele tijd zitten praten. De rekenwerkbladen zijn veel leuker.

- ***Wat vind je minder leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: Van groot naar klein zetten. Dat is eigenlijk heel makkelijk, maar soms lette ik niet goed op en dan zette ik ze juist van groot naar klein. Ik vind ook het minder leuk dat we geen moeilijke sommen krijgen.

Maart 2010: Niks. Vind alles leuk nu. Het is perfect.

Interview T.

- ***Maakt iedereen in de klas dezelfde rekenstof?***

Oktober 2009: Ja, we krijgen uitleg en dan gaan we voor onszelf rekenen.

Maart 2010: Wij werken uit het routeboekje, de rest doet mee met de juf.

- ***Wat doe je als je werk af is?***

Oktober 2009: Ik werk uit de klapper, ik ga kleuren of een boekje lezen.

Maart 2010: Ik werk uit de klapper.

- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***

Oktober 2009: Makkelijk. Alle sommen kan ik maken.

Maart 2010: Moeilijker. De werkbladen zijn best wel lastige sommen.

- ***Krijg je het rekenwerk binnen de les af?***

Oktober 2009: Ja.

Maart 2010: Niet altijd, dan maak ik het de rest van de dag ergens af.

- ***Wat vind je leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: Ik vind geheimtaal leuke sommen.

Maart 2010: Ik vind de werkbladen heel leuk. Ze zijn moeilijker, maar we hoeven niet alles te maken. Oktober 2009: We krijgen nu veel minder rekenen dan de rest van de klas. Ik vind samen op de gang zitten fijn, dat is veel rustiger. De uitleg die we krijgen is nu veel korter.

- ***Wat vind je minder leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: De uitleg van de juf is soms wel lang.

Maart 2010: Ik weet niks dat ik niet leuk vind.

Interview P.

- ***Maakt iedereen in de klas dezelfde rekenstof?***

Oktober 2009: Ja, iedereen maakt altijd hetzelfde.

Maart 2010: Nee, wij gaan met het routeboekje in het groepje werken.

- ***Wat doe je als je werk af is?***

Oktober 2009: Eigenlijk in de klapper. De juf zorgt iedere week voor nieuwe bladen. Maar ik heb ze snel af en dan moet ik toch taal gaan maken, terwijl ik liever reken.

Maart 2010: Ik werk uit de klapper.

- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***

Oktober 2009: Heel makkelijk. Alles is heel makkelijk.

Maart 2010: Moeilijker. De rekenwerkbladen zijn soms best moeilijk. Die som van de boeren vond ik moeilijk.

- ***Krijg je het rekenwerk binnen de les af?***

Oktober 2009: Ja, makkelijk.

Maart 2010: Ja, dat lukt meestal

- ***Wat vind je leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: De erbijsommen met de inktvisjes. De juf zegt dan de som en je moest dan het antwoord geven.

Maart 2010: Ik vind het nu veel leuker. In het groepje werken is fijn. Op de gang werken vind ik soms druk. Er zitten veel kinderen achter de computer.

- ***Wat vind je minder leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: De sommen tot 10 zijn saai. Zoals $4 + 5 = 9$. Dat is echt veel te makkelijk. Ik vind het ook saai dat we altijd samen met de juf de getallenlijn moeten doen bij iedere som. Ik wil dat niet iedere keer oefenen. Ik wil moeilijke keersommen graag maken.

Maart 2010: Soms is het wel te druk op de gang.

Interview S.

- ***Maakt iedereen in de klas dezelfde rekenstof?***

Oktober 2009: Ja, iedereen doet mee met de les. De juf geeft uitleg en dan gaan we sommen maken.

Maart 2010: Nee. Wij werken met het routeboekje aan andere rekensommen. De rest van de klas werkt met de juffrouw zoals vroeger.

- ***Wat doe je als je werk af is?***

Oktober 2009: Ik ben altijd heel snel klaar en moet dan in de klapper werken. Maar als ik alle rekenbladen in de klapper af heb, maak ik taalbladen. Daar begin ik op dinsdag meestal aan.

Maart 2010: Ik werk uit de klapper. Hier zitten moeilijke werkbladen in, met grote rekensommen.

- ***Vind je de rekenles moeilijk of makkelijk; welke onderdelen zijn moeilijk en welke makkelijk?***

Oktober 2009: Makkelijk. Ik heb de sommen altijd snel af. We maken heel vaak hetzelfde. Dan moeten we weer dezelfde sommen maken.

Maart 2010: Soms makkelijk, soms moeilijk. De sommen zijn veel leuker. Sommige werkbladen zijn eigenlijk pas voor groep 5. Heel leuk. Sommige werkbladen zijn ook wel een beetje makkelijk. Die heb ik zo af. Ik vind het meten van het land van de boeren leuk om te doen. Ik had ze allemaal goed. De andere vonden ze best wel moeilijk.

- ***Krijg je het rekenwerk binnen de les af?***

Oktober 2009: Ja, ik ben altijd al veel eerder klaar. Soms werk ik dan ook vooruit. (S. *begint dan aan de taak voor de volgende dag*)

Maart 2010: Meestal wel. Soms niet dan zijn er veel werkbladen op 1 dag. Maar dan mag je later op de dag, bijvoorbeeld na taal, altijd nog werken aan rekenen. Dan heb ik het aan het einde toch allemaal af.

- ***Wat vind je leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: Ik vind het leuk als de juf rekenspelletjes met ons doet. Je mag dan zelf een hele moeilijke som bedenken. Tafeltjes boven de 10 soms. Echt moeilijk.

Maart 2010: Ik vind de werkbladen echt leuk. Ik vind het samen op de gang werken ook heel leuk. Als ik iets niet weet vraag ik dat aan G. Het is ook leuker om zelf op een oplossing te komen. De uitleg die de juf gaf wist ik altijd al.

- ***Wat vind je minder leuk tijdens de rekenles?***

Oktober 2009: De uitleg is vaak saai. Dan weet ik al hoe de som moet, maar ik moet dan blijven luisteren tot we de sommen gaan maken.

Maart 2010: Vragen stellen aan de juf is wel fijn. Dat gaat nu niet altijd. Ik vind het wel jammer als we nu soms toch mee moeten doen met de klas. Dat is dan zo saai. (*De leerkracht is een week ziek geweest. Bij de invalleerkrachten ging het werken met het routeboekje soms mis*).

Over de werkbladen van de klapper hoeft eigenlijk geen uitleg gegeven te worden. Daar komen we altijd wel zelf uit.

Bijlage 9

POP

Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP)

Naam student: Evelyn Jongen

Leerjaar: 1

Leerroute: RT-PO

Begeleidend docent: Inge Straaten

Deel 1. Persoonlijke leerdoelen die volgen uit de sterkte-zwakte-analyse in relatie tot de Dublin-descriptoren en de hierbij beschreven competenties

1	Dublin Descriptor A Praktijkonderzoek opzetten en uitvoeren.
2	Dublin Descriptor B Zorgen voor voldoende diepgang in mijn meesterstuk
3	Dublin Descriptor C Naar aanleiding van mijn onderzoeksgegevens in mijn meesterstuk op een kritische wijze conclusies trekken
4	Dublin Descriptor D Het houden van een presentatie over mijn meesterstuk
5	Dublin Descriptor E Het ontwikkelen van een onderzoekende houding

<i>Deel 2. Persoonlijke leerdoelen die volgen uit de sterkte-zwakte analyse in relatie tot de leerroutespecifieke competenties, zoals die in de kennislijn aan de orde komen.</i>	
1	Mijn pedagogisch en didactisch handelen afstemmen op de hulpvragen van alle leerlingen.
2	Op basis van de individuele behoefte van een leerling een handelingsplan maken
3	Het handelingsplan evalueren en zonnodig bijstellen, voor een individuele leerling of de hele groep.
4	Meer kennis en inzicht in de vakgebieden, zoals rekenen, spelling, begrijpend lezen en technisch lezen.
5	Meer kennis en inzicht in het begeleiden van leerlingen met een speciale hulpvraag

Kies uiteindelijk minimaal drie leerdoelen, waaraan je wilt gaan werken

Bijlage 10

PAP

Persoonlijk Activiteitenplan (PAP)

Naam student: Evelyn Jongen

Leerjaar: 1

Leerroute: RT-PO

Begeleidend docent: Inge Straaten

Deel 1. Uitwerking ontwikkelingsdoelen in relatie tot de Dublin Descriptoren en de hierbij beschreven competenties.

<i>Ontwikkelingsdoel</i>	A Meer kennis en inzicht in de vakgebieden rekenen, spelling, begrijpend lezen en technisch lezen.
<i>Concrete ontwikkelingsactiviteiten</i>	• Het volgen van de blokken rekenen, spelling, begrijpend lezen en technisch lezen. • Het lezen van achtergrond literatuur over deze vakgebieden. • Het maken van een handelingsplan voor de vakken spelling, begrijpend lezen en technisch lezen. • Het implementeren van compacten en verrijken op het gebied van rekenen.
<i>Gewenste resultaten</i>	Meer kennis en inzicht in de vakgebieden rekenen, spelling, begrijpend lezen en technisch lezen.
<i>Planning</i>	Eerste jaar opleiding: • Volgen blokken en lezen achtergrondinformatie • Afronden van het vak technisch lezen in de eerste casus. De vakken spelling en begrijpend lezen in de tweede casus. • Hoofdstuk 1 t/m 5 van het meesterstuk op het vakgebied rekenen Tweede jaar opleiding: • Afronden van het meesterstuk

<i>Bewijzen voor behaalde resultaten</i>	• Het afronden van de blokken: Handelingsplan technisch lezen in casus 1 Handelingsplan spelling en begrijpend lezen in casus 2 De implementatie van compacten en verrijken op het gebied van rekenen in het meesterstuk • De gelezen achtergrond literatuur zal zowel in de casussen als het meesterstuk terug te vinden zijn. Bijvoorbeeld door verwijzingen in de tekst, het theoretisch kader en de gebruikte methoden in de handelingsplannen.
<i>Ontwikkelingsdoel</i>	B Meer kennis en inzicht in het begeleiden van leerlingen met een speciale hulpvraag
<i>Concrete ontwikkelingsactiviteiten</i>	• Een leerling begeleiden op het gebied van technisch lezen. • Een leerling begeleiden op het gebied van spelling, begrijpend lezen en NT2. • Het volgen van de kennisblokken • Het krijgen van feedback van critical friends
<i>Gewenste resultaten</i>	Meer kennis en inzicht in het begeleiden van leerlingen met een speciale hulpvraag
<i>Planning</i>	Eerste jaar opleiding • Het volgen van de kennisblokken • In mei afronden casus 1, begeleiding op het gebied van technisch lezen • In juli afronden casus 2, begeleiding op het gebied van spelling, begrijpend lezen en NT2.
<i>Bewijzen voor behaalde resultaten</i>	• Casus 1 en 2

<i>Ontwikkelingsdoel</i>	C Een oordeel formuleren op grond van beperkte of onvolledige informatie
<i>Concrete ontwikkelingsactiviteiten</i>	• Inventariseren wat mijn stageschool wilt op het gebied van uitdaging voor de goede rekenaars. Vervolgens op basis van deze inventarisatie een beslissing nemen over de beste methode voor deze goede rekenaars. • Lezen van literatuur over bieden van uitdaging aan goede rekenaars
<i>Gewenste resultaten</i>	• Een methode die aansluit bij de wensen van mijn stageschool
<i>Planning</i>	Eerste jaar opleiding • Maken inventarisatie van wensen school • Lezen van literatuur over bieden van uitdaging aan goede rekenaars • Kiezen methode Tweede jaar opleiding • Invoeren methode en evalueren of de juiste methode gekozen is
<i>Bewijzen voor behaalde resultaten</i>	In het meesterstuk

Uitwerking ontwikkelingsdoelen in relatie tot de leerroutespecifieke competenties, zoals die in de kennislijn aan de orde komen.

<i>Ontwikkelingsdoel</i>	A Op basis van de individuele behoefte van een leerling een handelingsplan maken
<i>Concrete ontwikkelingsactiviteiten</i>	• Een leerling begeleiden op het gebied van technisch lezen. • Een leerling begeleiden op het gebied van spelling, begrijpend lezen en NT2. • Het volgen van de kennisblokken
<i>Gewenste resultaten</i>	Op basis van de individuele behoeften van een leerling een handelingsplan maken
<i>Planning</i>	Eerste jaar opleiding • Het volgen van de kennisblokken • In mei afronden casus 1, begeleiding op het gebied van technisch lezen In juli afronden casus 2, begeleiding op het gebied van spelling, begrijpend lezen en NT2.
<i>Bewijzen voor behaalde resultaten</i>	Casus 1 en 2

<i>Ontwikkelingsdoel</i>	B Mijn pedagogisch en didactisch handelen afstemmen op de hulpvragen van alle leerlingen
<i>Concrete ontwikkelingsactiviteiten</i>	• Het geven van adviezen over pedagogisch en didactisch handelen aan de groepsleerkrachten van mijn casussen. • Begeleiden van leerlingen bij het werken met compacten en verrijken bij rekenen
<i>Gewenste resultaten</i>	• Bij het begeleiden van de leerlingen op het gebied van rekenen wil ik dat mijn pedagogisch en didactisch handelen is afgestemd op hun hulpvraag (meer uitdaging op het gebied van rekenen) • Bij het geven van adviezen aan de groepsleerkrachten hoop ik hun pedagogisch en didactisch handelen beter af te stemmen op de hulpvraag van mijn casusleerling.
<i>Planning</i>	Eerste jaar opleiding: • Geven van adviezen aan groepsleerkrachten van casus 1 en 2 Tweede jaar opleiding • Begeleiden van leerlingen bij het werken met compacten en verrijken bij rekenen
<i>Bewijzen voor behaalde resultaten</i>	• In casus 1 en 2 adviezen voor zorgniveau 1 en 2 • Reflectie in casus 1 en 2 • Beschrijving in meesterstuk van de gegeven begeleiding en de reflectie hiervan

<i>Ontwikkelingsdoel</i>	C Het handelingsplan evalueren en zo nodig bijstellen, voor een individuele leerling of de hele groep
<i>Concrete ontwikkelingsactiviteiten</i>	• Het maken van 3 handelingsplannen en de evaluatie hiervan • Het tussentijds evalueren en bijstellen van een handelingsplan
<i>Gewenste resultaten</i>	Het kunnen evalueren en zonnodig bijstellen van een handelingsplan
<i>Planning</i>	Eerste jaar: • Het maken van 3 handelingsplannen en de eindevaluatie hiervan: - technisch lezen/ICT - spelling - begrijpend lezen/NT2 • Het tussentijds evalueren bij deze handelingsplannen en indien nodig het bijstellen van het plan.
<i>Bewijzen voor behaalde resultaten</i>	• De handelingsplannen en de evaluatie in casussen 1 en 2 • De reflectie in de casussen 1 en 2