Liever executiever

Masteronderzoek naar het verbeteren van de executieve functies van plusklasleerlingen

Annet Krebbekx studentnummer 2392615

April 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting 14

Hoofdstuk 1 aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding 15
1.2 Probleemstelling 16
1.3 Onderzoeksvraag 17

Hoofdstuk 2 theoretisch kader

2.1 hoogbegaafdheid 18
2.2 verrijken 20
2.3 executieve functies 22
2.4 het verbeteren van de executieve functies; de rol van de leerkracht 23
2.5 oplossingsgericht werken 23
2.6 (inter)nationaal onderzoek naar executieve functies, verrijking en oplossingsgericht werken 25
2.7 conclusies en gevolgen met betrekking tot mijn onderzoek 25

Hoofdstuk 3 onderzoeksmethodologie

3.1 context 27
3.2 onderzoeksstrategie 28
3.3 respondenten 28
3.4 methode van onderzoek 29
3.5 kwaliteit van onderzoek 30
3.6 de interventies 31
3.7 ethische aspecten 32
3.8 na het onderzoek 32

Hoofdstuk 4 data-analyse en resultaten

4.1 deelvraag 1 33
4.2 interventies 34
4.3 deelvraag 2 37
4.4 deelvraag 3 37

Hoofdstuk 5 conclusies en discussie

5.1 conclusies per leerling 39
5.2 conclusie onderzoeksvraag 42
5.3 kritische reflectie op de methodologie 44
5.4 discussie 45

Hoofdstuk 6 evaluatie en reflectie 46

Literatuurlijst 47

Bijlagen:

Bijlage 1 Doelstellingen plusklas 50
Bijlage 2 Signaleringslijst plusklas 52
Bijlage 3 Vragenlijsten 2.4 en 2.5 Dawson en Guare 55
Bijlage 4 Logboek 57
Bijlage 5 Planning interventies 59
Bijlage 6 Figuren 1 t/m 5: beginmeting n.a.v. de vragenlijsten 60
Bijlage 7 Gevalsbeschrijvingen 63
Bijlage 8 Rubrics blanco 65
Bijlage 9a Planningsformulier Dawson en Guare 67
Bijlage 9b Planningsformulier van de onderzoeker 68
Bijlage 10 semigestructureerd interview eindmeting 69

Samenvatting

In de plusklas waar ik werkzaam ben zie ik in de aanpak van verrijkingswerk leerlingen worstelen; de executieve functies lijken onvoldoende ontwikkeld te zijn. Deze functies zijn het meest noodzakelijk in het kader van complexe taken (verrijking), waarvoor creatieve of unieke oplossingen en probleemoplossingsvaardigheden nodig zijn (Dawson en Guare, 2010). Daarnaast onderstreept Renzulli (2012) het belang van de ontwikkeling van executieve functies met het oog op de 21e eeuw: de ontwikkeling van goede executieve functies is een betere voorspeller van goede cijfers dan het IQ. Uit de beginmeting van dit onderzoek blijkt inderdaad dat er (plusklas)leerlingen zijn met onvoldoende ontwikkelde executieve functies. Na interventies met een oplossingsgerichte aanpak gericht op taakinitiatie en planning, blijkt bij de eindmeting dat bij leerlingen die het zelf als een probleem ervaren dat deze functies onvoldoende ontwikkeld zijn er een verbetering is opgetreden ten opzichte van de beginmeting.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 aanleiding

In februari 2013 ben ik, leerkracht op een basisschool in Hoeven, uitgenodigd om mee te werken aan de start van een plusklas voor (hoog)begaafde leerlingen van de beide scholen in Hoeven. Na enkele maanden zijn mijn plusklascollega en ik door het bovenschools management gevraagd om op basis van de ervaringen in de pilot beleid te ontwikkelen voor de aanpak van (hoog)begaafde leerlingen binnen de stichting Borgesius. In dit beleid hebben wij onze visie op het onderwijs aan (hoog)begaafden als volgt omschreven:

"In het kader van passend onderwijs voor alle leerlingen en het stimuleren van excellentie willen we bereiken dat (hoog)begaafde kinderen hun specifieke leer- en persoonlijkheidseigenschappen effectief leren inzetten om op hun eigen niveau te kunnen functioneren. Dit doen we door het principe van 'denken, doen en voelen' te hanteren."

Voor de uitwerking van dit principe zie bijlage 1 op bladzijde 50.

Omdat uit onderzoek van het CPS (2011) blijkt dat plusklassen vaak experimenteel worden uitgevoerd en niet worden geëvalueerd, hebben wij besloten de resultaten van een tussentijdse evaluatie mee te nemen in ons beleid. In onze evaluatie (april 2014) hebben wij de vraagstelling afgestemd op de in het beleid vastgestelde doelen. Een factor die niet is onderzocht in het onderzoek van het CPS is de afstemming op de reguliere groep van de leerling. Hoe verhouden de doelen en het aanbod van de plusklas zich met het programma in de reguliere groep? Het onderzoeksrapport van GION (2010) beschrijft dat de afstemming tussen de betrokken leerkrachten soms achterwege blijft waardoor het aanbod in de plusgroep het risico loopt vrij los te staan van het aanbod dat de leerlingen tijdens de verdere lessen wordt aangeboden. In het Vindplaatsonderzoek (2012/2013) wordt gesteld dat de transfer van geleerde vaardigheden in de plusklas naar de reguliere klas wordt bemoeilijkt als er geen afstemming plaatsvindt tussen de betrokken leerkrachten. Als één van de uitkomsten van de tussentijdse evaluatie bij onze plusklasleerlingen wordt genoemd dat ze het als lastig en demotiverend ervaren dat er geen eenduidige afspraken bij de groepsleerkrachten zijn over het te maken plusklaswerk in de eigen groep; er is in de klas soms te weinig tijd waardoor ze nauwelijks aan leren toekomen. Daarmee voldoen wij niet aan de in het beleid vastgestelde visie met het principe van 'denken, doen en voelen'. In 'doen' willen wij de kinderen vaardigheden aanleren om een doel te bereiken en om gedrag aan te sturen (de zogenaamde executieve functies). Wij vinden dit juist voor deze leerlingen erg belangrijk omdat ze dit in de –voor hen vaak simpele- basisstof niet leren.

In het najaar van 2014 gaan we op beide scholen in de groepen 5 t/m 8 van start met compacten zodat er tijd vrijkomt voor verrijking. Hierbij zijn afspraken gemaakt over de wijze van compacten, de in te zetten verrijkingsmaterialen en de te geven instructie en feedback door de leerkracht. De gereserveerde tijd en aanpak voor verrijking in de klas is daarom geen onderwerp van dit onderzoek geworden.
Omdat mijn plusklascollega en ik in de plusklas daarnaast zien dat er leerlingen zijn die worstelen met de uitvoering van verrijkende taken die een beroep doen op hun executieve functies, vragen wij ons af hoe wij hen hierin kunnen begeleiden. In dit onderzoek richt ik me op het vinden van een aanpak als plusklasleerkracht in de begeleiding van deze leerlingen zodat ik met de uitkomsten van dit onderzoek in de toekomst collega's kan ondersteunen. Dit sluit mooi aan bij de invoering van het compacten en verrijken op de beide scholen.

1.2 probleemstelling

Ik heb ervoor gekozen de ontwikkeling van executieve functies in de aanpak van verrijking door (hoog)begaafden als uitgangspunt te nemen voor de probleemstelling van mijn onderzoek. Naast de praktische relevantie voor de beide scholen in Hoeven en de noodzaak om vanuit de gedachte van 'passend onderwijs' tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafden, is er een maatschappelijke relevantie omdat het onderwerp 'excelleren van begaafden' hoog op de politieke agenda staat (Dekker, 2013).

Renzulli (2012) onderstreept het belang van de ontwikkeling van executieve functies met het oog op de 21^{e} eeuw. Hij stelt dat de ontwikkeling van goede executieve functies een betere voorspeller is van goede cijfers dan het IQ. Volgens hem is de grootste uitdaging in onderwijs aan begaafden het loslaten van onze traditionele focus op de productie van het intellectuele en creatieve deel maar ons evenveel focussen op de ontwikkeling van de executieve vaardigheden. Het belang van metacognitieve vaardigheden die leerlingen het lerend vermogen geven kritisch en actief te participeren in de toekomstige samenleving, worden onvoldoende onderstreept in het huidige onderwijs (SLO, 2014). Zelfregulering (het kunnen realiseren van doelgericht en passend gedrag) wordt ook door de SLO als één van de 21-eeuwse vaardigheden genoemd.

De <u>probleemstelling</u> van mijn onderzoek is dat sommige plusklaskinderen moeite hebben met de aanpak van het verrijkingswerk: ze tonen weinig taakgerichtheid, hebben moeite om de aandacht vast te houden en vragen snel om hulp; de executieve functies lijken onvoldoende ontwikkeld te zijn. Deze functies zijn het meest noodzakelijk in het kader van complexe taken (verrijking), waarvoor probleemoplossingsvaardigheden en creatieve of unieke oplossingen nodig zijn (Dawson en Guare, 2010).

In de module OGC heb ik een opdracht uitgevoerd met oplossingsgericht werken. Deze was gericht op de aanpak van een verrijkingstaak door een plusklasleerling. Ik vond dit een erg fijne en werkzame methode omdat het gericht is op de toekomst en op het oplossen van problemen *samen* met de leerling; de manier waarop ik als leerkracht en collega altijd te werk ga. Ik wil weten hoe oplossingsgericht werken kan helpen om de leerlingen in de aanpak van het verrijkingswerk executieve functies aan te leren.

1.3 onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

"Hoe kan ik er als plusklasleerkracht voor zorgen dat ik met een oplossingsgerichte aanpak de executieve functies van plusklasleerlingen in de aanpak van het verrijkingswerk verbeter?"

Deze onderzoeksvraag bestaat uit de volgende deelvragen:

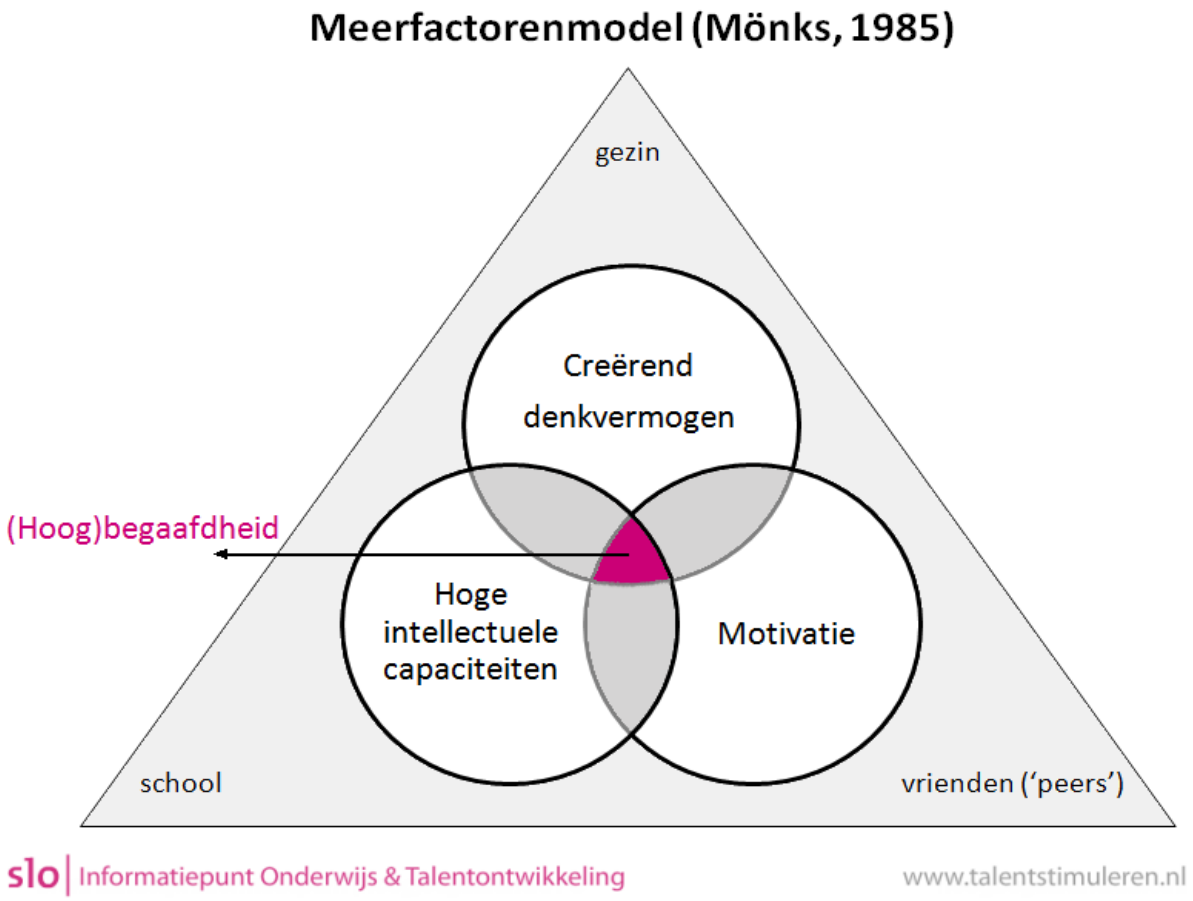
- *Welke executieve functies beheersen de plusklasleerlingen in onvoldoende mate bij de aanpak van verrijkingswerk?*
- *Hoe kan ik ervoor zorgen dat de oplossingsgerichte aanpak de leerlingen helpt de executieve functies te ontwikkelen?*
- *Wat is het effect van de oplossingsgerichte aanpak op de executieve functies die in onvoldoende mate worden beheerst?*

Kernbegrippen in mijn onderzoek zijn: (hoog)begaafdheid, verrijken, executieve functies, oplossingsgericht werken.

Hoofdstuk 2 theoretisch kader

2.1 (hoog)begaafdheid

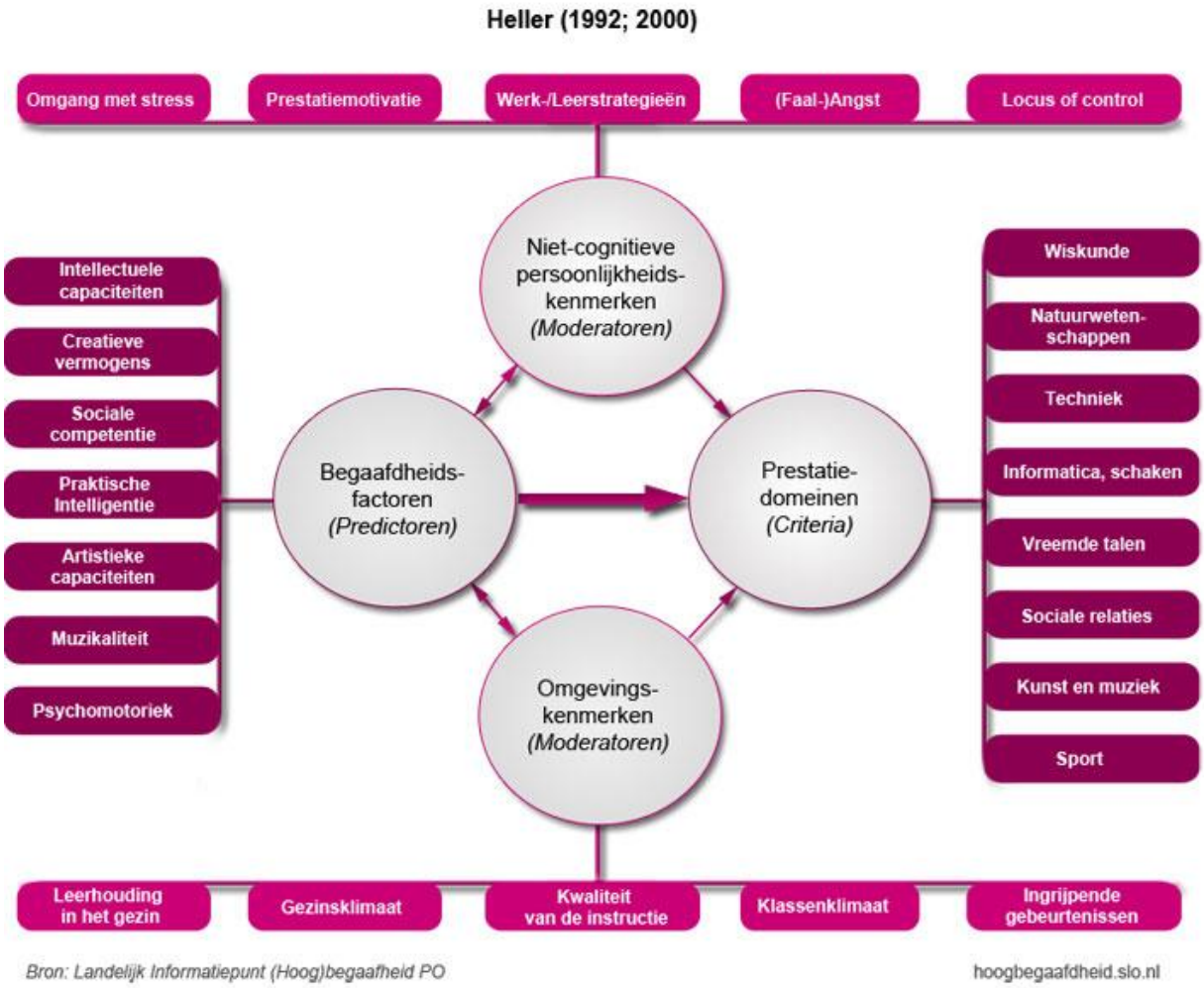
Welke mensen kunnen we (hoog)begaafd noemen? Intelligentie is geen garantie voor begaafdheid, andere factoren die ook meespelen zijn een creatief denkvermogen, doorzettingsvermogen en taakgerichtheid (Tromp, 2012). Deze factoren worden geschaard onder de noemer 'persoonskenmerken'. Hier zou ik aan toe willen voegen eigenschappen als rechtvaardigheidsgevoel, perfectionisme en kritische instelling (Buijsen-Duran, 2013). In de plusklas waar ik werkzaam ben zie ik dat veel leerlingen zich juist door deze eigenschappen onderscheiden van andere leerlingen.
In de moderne West-Europese landen wordt in de praktijk gekozen voor een opvatting van begaafdheid waarin aanleg een rol speelt, maar persoon en omgeving zijn verantwoordelijk voor het eindresultaat (Van Gerven, 2011).



Figuur 1. Het meerfactorenmodel van Mönks. Verkregen op 3-10-'14 via talentstimuleren.nl

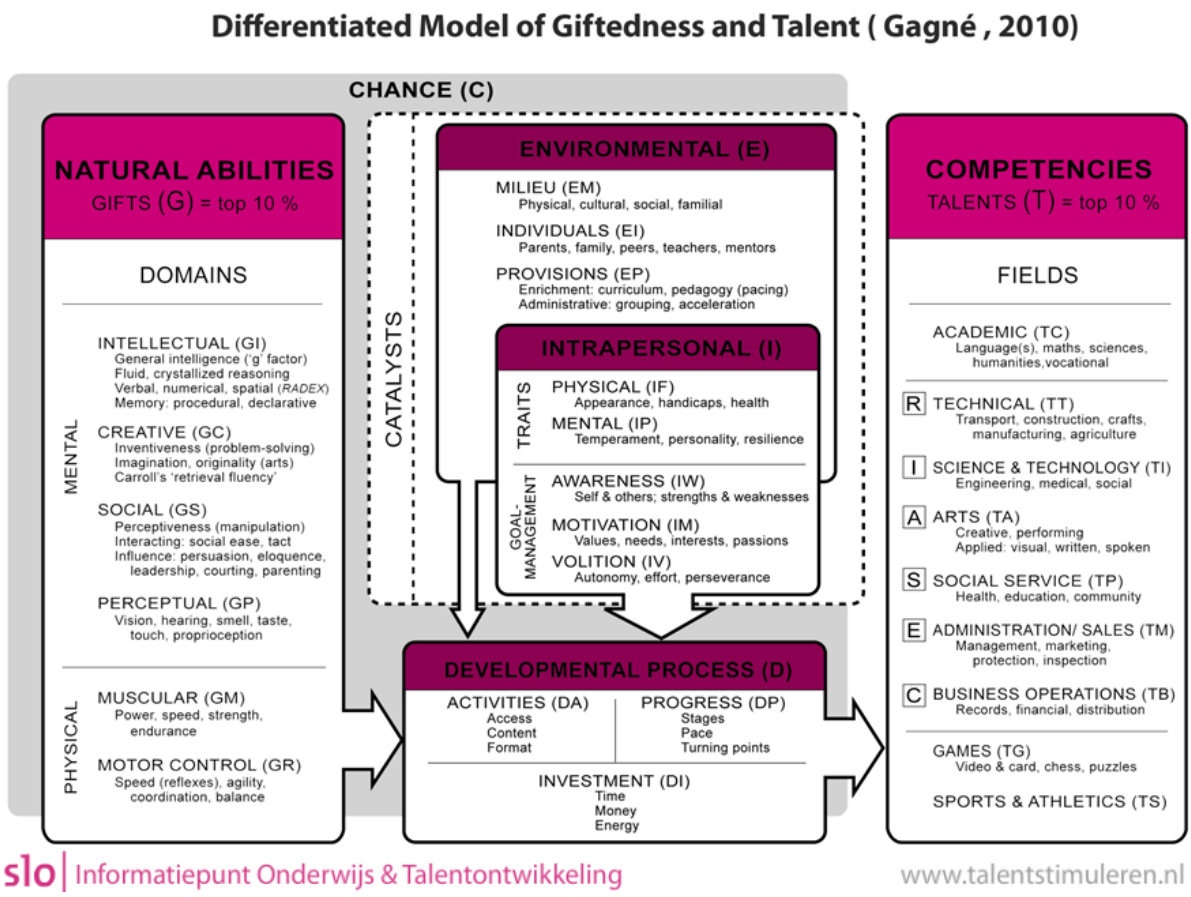
Dit model helpt mij om in te zien welke omgevingskenmerken (school, vrienden en gezin) de begaafdheid kunnen beïnvloeden maar zegt me niets over de mate waarin en de wijze

waarop dat gebeurt. Het Munich Model van Heller (1991; 2000) geeft hier meer inzicht in en noemt als schoolse omgevingskenmerken ‘kwaliteit van de instructie’ en ‘klassenklimaat’. Dit vind ik te beperkt, het gaat mijns inziens ook om de inzet van verrijkende lesstof en de didactische aanpak van de leerkracht hierin. Als één van de persoonlijkheidskenmerken worden werk- en leerstrategieën genoemd. Ik ben het ermee eens dat deze strategieën voortkomen uit aanleg maar wat ik mis is de toevoeging dat de ontwikkeling van deze aanleg sterk afhankelijk is van de omgeving en de mogelijkheid die je aangereikt krijgt om deze strategieën te ontwikkelen.



Figuur 2. Munich model of giftedness, Heller. Verkregen op 3-10-’14 via hoogbegaafdheid.slo.nl

Het model van Gagné (2010) is completer omdat het weergeeft waar het om gaat: enrichment (verrijking). Door te verrijken vanuit ‘curriculum’ en ‘pedagogy’ kan er in de school een omgeving worden geschapen waarin de begaafdheid ontplooid kan worden.

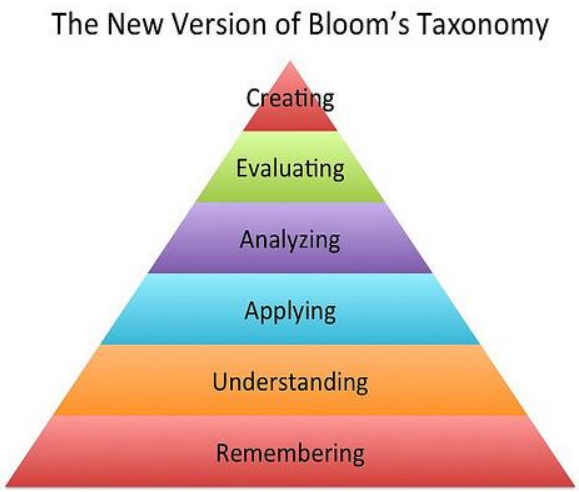


Figuur 3. Differentiated Model of Giftedness and Talent, Gagné, 2010. Verkregen op 16-11-'14 via talentstimuleren.nl.

Ik vind het een compleet model omdat het bovendien in beeld brengt dat het samenspel van omgevingskenmerken (environmental catalysts), persoonskenmerken (intrapersonal) en natuurlijke aanleg (natural abilities) van invloed is op het ontwikkelingsproces.

2.2 verrijken

De laatste jaren worden wij er steeds meer van doordrongen dat het een noodzaak is om aan de specifieke onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen tegemoet te komen (CPS 2011). We moeten op zoek naar een curriculum dat dieper en breder is dan het algemene curriculum. Om hier inzicht in te verkrijgen is de (vernieuwde) taxonomie van Bloom (2001) onmisbaar:



Figuur 4. The New Version of Bloom's Taxonomy. Verkregen op 10-11-'14 via www.livebinders.com

Veel methodes en scholen leggen de nadruk op eenvoudige dimensies: van feiten kennen tot en met concepten toepassen. Er valt winst te behalen als zij erin slagen om stof aan te bieden op complexere dimensies: als leerlingen kunnen analyseren, evalueren en creëren (CPS, 2011). Het is noodzakelijk dat de leerkracht aan de hoogbegaafde leerling uitlegt dat hij zich moet leren inspannen en daarom gedifferentieerde taken krijgt aangereikt: het verrijken (Kieboom, 2003), het 'enrichment' volgens Gagné (2010). Als er wordt verrijkt dan is de kans het grootst dat ook deze leerlingen zich hebben leren inspannen en hebben leren falen. Om succesvol en gelukkig te zijn in de verdere school- en professionele loopbaan zijn deze strategieën onontbeerlijk. Wanneer leerlingen aan het einde van het basisonderwijs niet al voldoende positieve kennis en houding hebben opgebouwd over hun eigen talentontwikkeling, wordt het moeilijker om deze beeldvorming in het voortgezet onderwijs nog bij te sturen (School aan Zet, 2013).

Van Gerven (2011) verstaat onder verrijken het opvullen van de ontstane ruimte in tijd met *zinvolle onderwijsactiviteiten* die aansluiten op de brede ontwikkeling van de leerling en die aanzetten tot het ontwikkelen van zowel aanvullende kennis als het ontwikkelen van 'kunnis' (metacognitieve vaardigheden). In de verrijkingstijd gaan de leerlingen van presteren naar leren. Leren is het proces waarin je je ontwikkelt van bewust onbekwaam naar bewust bekwaam (Van Gerven 2013b in Van Gerven 2014). In dit proces reik je naar de zone van naastgelegen ontwikkeling waardoor je tot beheersing op hoger niveau komt dan voorheen (Van Gerven, 2014). De respondenten uit mijn onderzoek zijn (hoog)begaafde leerlingen uit de plusklas van groep 6 t/m 8. Zij zijn voor de plusklas geselecteerd op basis van LOVS (met oog voor onderpresteren), specifieke leer- en persoonlijkheidskenmerken van (hoog)begaafden volgens de signaleringslijst plusklas (Buijsen-Duran 2013, zie bijlage 2),

gesprekken met de leerkracht, ouders en het kind zelf. In de plusklas zorgen wij naast verbreding in de vorm van Spaans en filosofie voor verdieping met een thema-gerichte manier van werken volgens de hoogste niveaus van Bloom (verbreding en verdieping). Aan de hand van een door ons gekozen thema bedenken de kinderen een onderzoeksvraag waarna ze zelf op zoek gaan naar het antwoord. Door het aanbieden van open taken, het doen van een beroep op het probleemoplossend vermogen en hogere denkvaardigheden komen we tegemoet aan de leereigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen (Drent en Van Gerven, 2012). Omdat zij dit niet gewend zijn kunnen ze hier moeite mee hebben want het doet een beroep op hun executieve functies die ze eerder nog nauwelijks hebben hoeven aanspreken.

2.3 executieve functies

Verrijken gaat verder dan het aanbieden van zinvolle onderwijsactiviteiten; de bedoeling is niet alleen het verwerven van kennis maar ook inzicht krijgen in *hoe* je die kennis verwerft. Dawson en Guare (2010) spreken van elf 'executieve functies', een neuropsychologisch concept dat verwijst naar de hogere cognitieve processen die nodig zijn om activiteiten te plannen en te sturen:

- de vaardigheden om een <u>doel</u> te bereiken: planning, organisatie, time-management, werkgeheugen, metacognitie.
- de vaardigheden om <u>gedrag</u> aan te sturen: reactie-inhibitie, emotieregulatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie, flexibiliteit en doelgericht doorzettingsvermogen.

Deze executieve functies zijn aangeboren en de mate waarin ze worden ontwikkeld is afhankelijk van de natuurlijke ontwikkeling van het brein in combinatie met instructies en oefenmogelijkheden (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Zij spreken van acht executieve functies opgedeeld in twee categorieën; 'koude' vermogens die over denken gaan en 'warme' vermogens die over gedrag en emotie gaan. De door hen gebruikte terminologie is anders, ik mis bij hen 'metacognitie'; inzicht in het eigen leren. Hun kijk op executieve functies wil ik wel meenemen in mijn onderzoek omdat ik niet zonder meer wil uitgaan van één bron. Gagné (2010) spreekt niet van executieve functies maar als ik ze in het model moet plaatsen passen ze bij 'awareness' (bewustzijn). Volgens Dawson en Guare (2010) echter zijn de executieve functies aangeboren en zouden ze dus onder 'natural abilities' vallen. Omdat de ontwikkeling van de executieve functies sterk wordt beïnvloed door omgevingskenmerken snap ik de plaats binnen de interpersoonlijke kenmerken van Gagné (2010) zeker. Wat heb je aan aanleg als je niet de kans krijgt het te ontwikkelen?
Het bewustzijn wordt volgens hem beïnvloed door de intrapersoonlijke kenmerken motivatie en volharding. Het is voor mij duidelijk dat je zonder de juiste motivatie en volharding minder kans maakt op een goede uitvoering van de executieve functies. Volgens Cooper-Kahn en

Foster (2014) zijn het de ‘warme’ vermogens die zorgen voor de motivatie om het doel te bereiken. Volgens Dawson en Guare (2010) moeten de interventies bij kinderen met zwakke executieve functies gericht zijn op het motiveren van kinderen om deze te gebruiken. Voor mijn onderzoek betekent dit dat de respondenten gemotiveerd moeten zijn om hun executieve functies daadwerkelijk te verbeteren. Dat betekent dat zij doordrongen moeten zijn van het belang ervan (gesprek voorafgaande aan de interventie) en dat ik ervoor moet zorgen dat ze gemotiveerd blijven (het belang van een goede aanpak; zie 2.4 en 2.5).

2.4 het verbeteren van de executieve functies; de rol van de leerkracht

Om de executieve functies te verbeteren zijn er interventies nodig. Volgens Dawson en Guare (2010) dient hierbij rekening te worden gehouden met twee principes:

- ✓ de ontwikkeling gaat van buiten naar binnen
- ✓ de omgeving en het niveau van het individu dient aangepast te worden

In de plusklas waar ik werk is de omgeving gedeeltelijk aangepast door het geven van verrijkend lesmateriaal. Gedurende de interventies zal blijken wat er nog meer nodig is.
Het gaat er om dat het niveau (de executieve functies) wordt aangepast. Hierbij leren we de leerlingen om hun vaardigheden te gebruiken door hen te motiveren deze verder te ontwikkelen en te gebruiken bij het uitvoeren van taken en het realiseren van doelen (Dawson en Guare, 2010). Weer wordt hier de factor ‘motivatie’ genoemd. In onze plusklas werken we thema-gericht, dus met open taken. Deze vragen heel ander begeleidingsgedrag dan gesloten taken (Van Gerven, 2014). Je wijst hierbij de leerlingen vooral de weg door vragen te stellen over het proces en de grote lijn van het handelen. Ook Dawson en Guare (2010) spreken over het stellen van vragen om de leerlingen aan het denken te zetten over een effectiever gebruik van executieve functies. Janson (2014) stelt dat het stellen van vragen inderdaad belangrijk is als de leerkracht de leerling coacht, maar de wijze waarop de vragen worden gesteld is minstens zo belangrijk!

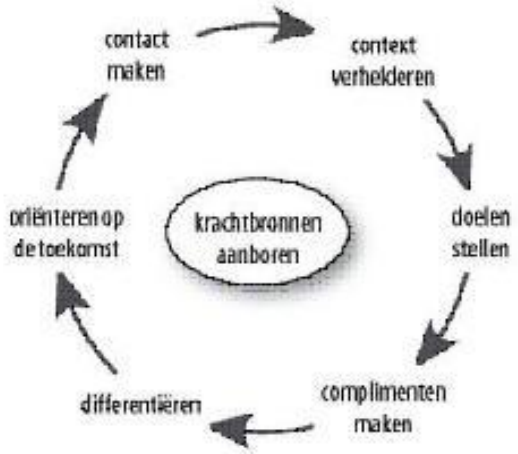
2.5 oplossingsgericht werken

Een manier van begeleiden waarbij het stellen van vragen een belangrijk onderdeel is, is het oplossingsgericht werken. Het oplossingsgericht werken is een coachingsvaardigheid welke gericht is op een gewenste toekomst met als doel problemen op te lossen (Buijsen-Duran, 2013). Zij heeft een oplossingsgerichte methode voor hoogbegaafden ontwikkeld waarbij ze vier pijlers heeft opgesteld:

- Een respectvolle communicatie

- Een duidelijke doelstelling
- Het bijzonder denkvermogen
- Een passende feedback

De zevenstappendans (Caufmann, 2010) vind ik door het bieden van kleine stappen duidelijker en concreter:



Figuur 5. De zevenstappendans van Caufmann. Verkregen op 21-11-'14 via www.dickjvandijk.nl

Door de stappen te volgen en het stellen van de juiste vragen zal de leerling getriggerd worden zijn 'probleem' op te lossen. Buijsen-Duran (2013) stelt dat de oplossingsgerichte methode specifiek het hoogbegaafde kind vele voordelen biedt waardoor het effect van de begeleiding meer kans op slagen heeft. Met de speciale begeleidingsbehoeften van het hoogbegaafde kind zoals beschreven in het boek 'hoogbegaafde kinderen opvoeden' van d'Hondt en Van Rossen (2012) wordt in de oplossingsgerichte methodiek in het algemeen al rekening gehouden. Van Swet stelt in Van Gerven (2009) dat echte participatie van leerlingen zeker bij hoogbegaafde kinderen past omdat zij vaak heel gevoelig zijn voor een democratische benadering en omdat ze graag gehoord willen worden en willen meepraten, vooral als het henzelf betreft. Van Swet stelt dat als het zou lukken om oplossingsgericht te werken met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs, dat een ingrijpende en duurzame betekenis zou kunnen hebben voor de betreffende leerlingen.

2.6 (inter)nationaal onderzoek naar executieve functies, verrijking en oplossingsgericht werken

In de Balans Magazine van 2009 verscheen een artikel getiteld ‘executieve functies; hype of handvat?’ Hierin staat dat er veel wordt geschreven over executieve functies maar dat er nog weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan is naar het verbeteren van die functies. Omdat het inmiddels 2014 is ben ik op zoek gegaan naar onderzoek waarbij manieren worden beschreven om de executieve functies te verbeteren.
In 2011 deden Snyder et al onderzoek naar hoogbegaafdheid en meta-cognitie. In dit onderzoek wordt geen verschil gevonden tussen gemiddeld begaafde en begaafde studenten in hun ‘metacognitive awareness’. Als verklaring hiervoor wordt gegeven het feit dat de studenten geen complexe lesstof kregen aangeboden. Dit zou betekenen dat (hoog)begaafde leerlingen juist in de verrijkende lesstof meer metacognitieve vaardigheden ontwikkelen dan in de basisstof, precies wat Wientjes (2008) stelt.

Op master-niveau is er in Nederland kleinschalig onderzoek op dit gebied uitgevoerd. Van Dijk (2011) heeft onderzoek gedaan naar de methode Kids’ Skills (een methode voor oplossingsgericht werken met kinderen) in de ontwikkeling van de executieve functies. Zij concludeert dat deze methode bevorderend werkt in de ontwikkeling van deze functies. In het onderzoek van Segers (2010) over het gebruik van Kids’ Skills in de aanpak van werkhouding wordt geconcludeerd dat leerkrachtgedrag essentieel is om verbetering in werkhouding te kunnen bewerkstelligen.

2.7 conclusies en gevolgen met betrekking tot mijn onderzoek

Er zijn verschillende instrumenten om te bepalen of en hoe de executieve functies ontwikkeld zijn. Omdat wij in ons plusklasbeleid uitgaan van de executieve functies zoals geformuleerd door Dawson en Guare (2010), maak ik van hun vragenlijsten (zie bijlage 3) gebruik in mijn onderzoek.
Ik heb geen onderzoek gevonden naar de effecten van een oplossingsgerichte aanpak in de ontwikkeling van de executieve functies specifiek in de aanpak van verrijkende lesstof van (hoog)begaafden. Wel vond ik zoals verwacht indicaties voor het feit dat juist verrijkende lesstof bij (hoog)begaafden belangrijk is in de ontwikkeling van de executieve functies (Snyder et al, 2010). Hierbij worden ze door de moeilijkheidsgraad immers meer gedwongen om te reflecteren dan bij de (voor hen) eenvoudige basisstof. Het valt me op dat er vaak onderzoek wordt gedaan naar één of slechts enkele executieve functies. Ik wil me niet op

voorhand daartoe beperken omdat ik vanuit de leerlingen te werk wil gaan; wat hebben *zij* nodig om tot leren te komen?
De methode Kids' Skills biedt volgens Van Dijk (2011) goede mogelijkheden om de executieve functies te verbeteren. Omdat ik op voorhand niet kan zeggen wat voor welk kind werkt, de zevenstappendans of Kids' Skills, zal ik bij de tussentijdse interventies moeten bekijken wat werkt voor de respondenten en voor mij.
Naast de positieve effecten van de oplossingsgerichte aanpak genoemd in de literatuur en beschreven in onderzoeken, wil ik deze gebruiken omdat ik de kracht van de oplossingsgerichte aanpak zie; het past in mijn kindgerichte benadering zoals beschreven in mijn POP: *Ik straal dit ("de leerling kan op de leraar rekenen") uit door de tijd voor ze te nemen, naar ze te luisteren en gericht te handelen.* Bovendien ga ik –zonder problemen uit de weg te gaan- van nature op zoek naar toekomstgerichte oplossingen; dit past bij mijn leerstijl (beslisser).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In mijn onderzoek hanteer ik de ‘gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO’ (2010) door respectvol, integer en zorgvuldig te zijn en door de gemaakte keuzes in het onderzoek te verantwoorden.

Het doel in mijn onderzoek is helder te krijgen of ik door het inzetten van oplossingsgericht werken executieve functies van plusklasleerlingen in de aanpak van verrijkingsmateriaal kan verbeteren.

Het doel van mijn onderzoek is door het verbeteren van de executieve functies meer tegemoet te komen aan de invulling van onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen op de scholen in Hoeven. Met het vinden van de juiste aanpak voor het verbeteren van de executieve functies bij verrijking in de plusklas hoop ik in de toekomst collega’s te kunnen ondersteunen als deze leerlingen in de klas aan de slag gaan met verrijking. Hierdoor wordt de transfer van het geleerde (executieve functies) van plusklas naar eigen groep bevorderd waardoor de afstand tussen de plusklas en de eigen groep kleiner wordt.

Dit onderzoek ligt binnen het domein ‘leren’ van (hoog)begaafde leerlingen en wordt gedaan aan de hand van een kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma (De Lange et al, 2012). Het doel van kennisverwerving is het blootleggen van verborgen structuren om daarmee de weg vrij te maken voor de emancipatie van minderheden, in dit geval (hoog)begaafde leerlingen. Het handelen in dit paradigma wordt naast emancipatie geïnspireerd door reflectie. Dit zorgt ervoor dat ik kritisch naar mijn onderzoek en mijn handelen blijf kijken en er ook naar zal handelen.

Ook in dit onderzoek zit een valkuil; misschien vind ik in mijn onderzoek onvoldoende antwoord op de onderzoeksvragen. Ik ben me ervan bewust dat het doen van onderzoek altijd met zich mee kan brengen dat resultaten kunnen tegenvallen. In dat geval zie ik dat niet als een persoonlijke tegenslag maar als een leermoment.

3.1 context

Het onderzoek wordt afgenomen in een plusklas, welke een samenwerkingsverband is tussen twee basisscholen te Hoeven. In deze klas zitten in het schooljaar 2014/2015 achttien (hoog)begaafde leerlingen uit groep 6 t/m 8. De plusklasleerlingen zijn afkomstig van beide scholen in Hoeven, inmiddels zijn er twee leerlingen aangesloten afkomstig van andere scholen binnen de stichting. De leerlingen gaan één ochtend per week naar de plusklas. Samen met een collega van de andere basisschool geef ik in deze groep les. Ze krijgen

vanuit de plusklas (verrijkend) werk mee om te maken in de klas. In de groepen 5 t/m 8 wordt vanaf november 2014 gestart met een programma voor compacten en verrijken zodat ze hier daadwerkelijk tijd voor hebben (één van de genoemde punten van de probleemstelling in hoofdstuk 1). Er zijn afspraken gemaakt met betrekking tot het signaleren van de kinderen met wie gecompact/verrijkt gaat worden en over de wijze van compacten. In november maken we verdere afspraken over de inzet van verrijkingsmateriaal om zo een doorlopende lijn te krijgen. Voor de leerkrachten wordt de komende tijd een experimentele fase in die zin dat ze nog geen concrete handvatten hebben als het gaat om de begeleiding van de leerlingen. Wel hebben we afgesproken dat de kinderen regelmatig feedback krijgen en dat zowel het product als het proces beoordeeld wordt; het mag geen bezigheidstherapie zijn.

3.2 onderzoeksstrategie

Ik ga een praktijkgericht actieonderzoek uitvoeren waarmee ik me richt op het verbeteren van het onderwijs aan plusklasleerlingen. Actieonderzoek kenmerkt zich door het uitproberen en ontwikkelen van een nieuwe aanpak van de onderzoeker samen met betrokkenen. De resultaten worden geëvalueerd en er vindt reflectie plaats (De Bruïne et al, 2011). Door het doen van actieonderzoek hoop ik te bereiken dat ik een aanpak vind die werkt in het verbeteren van executieve functies bij plusklasleerlingen, zodat mijn collega's dit in de toekomst in hun klas zelf kunnen doen. Hiermee hoop ik dat dit actieonderzoek leidt tot meer invloed van docenten op hun eigen onderwijs en het onderwijs van anderen in de school en dat docenten zo meer gemotiveerd raken om verantwoordelijkheid te nemen voor onderwijsverbeteringen (Smeets en Ponte, 2008).

3.3 respondenten

Mijn onderzoek is gericht op de volgende respondenten:

- De plusklasleerlingen (leerlingen van groep 6, 7 en/of 8 van vier verschillende scholen) die één of meerdere executieve functies in onvoldoende mate beheersen in de aanpak van verrijkingswerk. Ik neem bij alle plusklasleerlingen (18), hun ouders en de plusklasleerkracht bij de beginmeting een vragenlijst af (Dawson en Guare 2010, vragenlijst over executieve functies). Aan de hand hiervan worden kinderen met mogelijk onvoldoende ontwikkelde executieve functies geïnterviewd. Vervolgens wordt in kaart gebracht om welke kinderen en welke executieve functies het gaat en wordt er geclusterd.
- hun ouders en de plusklasleerkracht. Zij vullen bij de begin- en eindmeting dezelfde vragenlijst in.

Ik ben me bewust van het feit dat ik zelf deel uitmaak van het onderzoek dus dat ik moet proberen objectief te blijven. Dit doe ik door de voortgang van het onderzoek wekelijks te delen met mijn plusklascollega en mijn critical friends. Interventies pas ik aan waar nodig. Eén van mijn critical friends vraagt zich af waarom ik de groepsleerkrachten niet bij het onderzoek betrek. Ik wilde dit oorspronkelijk wel maar heb ervoor bewust voor gekozen dit uiteindelijk niet te doen om het onderzoek niet te breed te maken: het gaat immers om het werken in de plusklas en niet in de eigen klas.

Voor mijn onderzoek is het belangrijk dat alle respondenten, met name de leerlingen, bereid zijn om hun medewerking eraan te verlenen en er de noodzaak van inzien. Hiervoor zal ik in eerste instantie de ouders toestemming moeten vragen en vervolgens de leerlingen. Ik wil hen goed bij het onderzoek betrekken door met ze te praten over de rol en het belang van executieve functies, die mogelijkheid is er in de plusklas. Het voordeel van het werken met kinderen van deze leeftijd is dat zij –over het algemeen- al goed in staat zijn op zichzelf en hun leerproces te reflecteren. Aan de andere kant ben ik me ervan bewust dat kinderen van deze leeftijd ook een nonchalante of onverschillige houding kunnen hebben.

3.4 methode van onderzoek

Mijn onderzoeksvraag heb ik opgesplitst in drie deelvragen, bij elke deelvraag past een andere methode van onderzoek. In het schema op bladzijde 30 staat per deelvraag vermeld hoe ik de data verzamel, bij wie, hoe ik alles analyseer en een planning in de tijd. De deelvragen luiden als volgt:

Deelvraag 1*: Welke executieve functies beheersen de plusklasleerlingen in onvoldoende mate bij de aanpak van verrijkingswerk?*

Deelvraag 2: *Hoe kan ik ervoor zorgen dat het oplossingsgericht werken de leerlingen helpt de executieve functies te ontwikkelen?*

Deelvraag 3: *Wat is het effect van het gebruik van de aanpak oplossingsgericht werken op de executieve functies die in onvoldoende mate worden beheerst?*

vraag	Onderzoeksmiddel/acties onderzoeker	respondenten	afname	data	analyse
1	Nulmeting: vragenlijst 2.4 Dawson and Guare vragenlijst 2.5 Dawson and Guare semi-gestructureerd interview met leerlingen naar aanleiding van de vragenlijst **Actie:** Vaststellen aanpak; clusteren respondenten op ef's/interventies bepalen. Bespreken met plusklascollega en leerlingen met onv ef	Ouders/plusklascollega alle plusklasleerlingen leerlingen met onvold ontwikkelde ef's	dec dec dec dec	kwantitatief kwantitatief kwalitatief	Tabellen/grafieken Tabellen/grafieken beschrijven
2	**Actie:** Start interventies m.b.v. ogw Tussenmeting: evalueer de interventie a.h.v. stappen Dawson en Guare: observeren in de plusklas a.h.v. figuur 2.1 blz 27 Dawson en Guare + bevragen Zelfreflectie m.b.t. interventies + ogw **Actie:** Interventies aanpassen en bespreken met plusklascollega en leerlingen met onv ef	Plusklascollega en leerlingen met onvold ontwikkelde ef's Check door plusklascollega	febr febr	kwalitatief	beschrijven
3	**Actie:** (Aangepaste) interventies m.b.v. ogw Eindmeting: vragenlijsten 2.4 Dawson and Guare vragenlijst 2.5 Dawson and Guare Observeren in de plusklas a.h.v. figuur 2.1 blz 27 Dawson en Guare Semi-gestructureerd interview a.h.v. gegevens vragenlijst/observaties **Actie:** Terugkoppeling onderzoeksgegevens leerlingen/ouders/collega's	Leerlingen/ouders/ plusklascollega Leerlingen Leerlingen	febr/mrt April April Mei	kwantitatief Kwalitatief kwalitatief	Staafdiagram 2.4/2.5 per ef beschrijven beschrijven

3.5 kwalititeit van onderzoek

In mijn onderzoek bevorder ik de betrouwbaarheid door uitgebreid te rapporteren, door critical friends in te zetten in de vorm van studiegenoten en collega's (dialoog), consistent te

zijn in het gebruik van de onderzoeksinstrumenten en de verkregen data op de juiste wijze te analyseren. Het belang van de dialoog voor de kwaliteit van reflectie is door verschillende auteurs benadrukt (Luken, 2010).
De analyse wil ik laten controleren door mijn plusklascollega en critical friends. In de verslaglegging is de definitieve structuur zichtbaar, kan de onderzoeker afstand nemen van de praktijksituatie en reflecteren op het proces, uitkomsten en ontwikkelingen (De Bruïne et al, 2011). Van het begin tot en met het eind houd ik daarom een logboek (zie bijlage 4) bij.

Mijn onderzoek is valide omdat ik gebruik maak van instrumenten die meten wat ze moeten meten, namelijk de executieve functies. De vragenlijsten van Dawson en Guare zijn bij meerdere onderzoeken gebruikt en de ervaringen zijn positief. Ik verzamel kwalitatieve data door middel van interviews en observaties en kwantitatieve data door de afname van vragenlijsten. Bij de beginmeting is het heel belangrijk om zicht te krijgen op de juiste executieve functies waarbij de leerlingen begeleid dienen te worden, vandaar het verzamelen van data op verschillende manieren (triangulatie). Ik neem een vragenlijst af, een interview en ik observeer. Ik reflecteer steeds op mijn onderzoek met mijn critical friends en mijn plusklascollega en ik deel de voortgang met de leerlingen; het is immers hun leerproces!

Voor de interventies maak ik gebruik van voorbeelden uit de boeken van Dawson en Guare (2010) en/of Cooper-Kahn en Foster (2014). Voor de coaching van de kinderen maak ik gebruik van verschillende bronnen: boeken over oplossingsgericht werken (Wolters 2011 en Cauffman & Van Dijk 2010) en het Kids' Skillsvaardighedenboek van Ben Furman (2009). Bij actieonderzoek dient immers gebruik te worden gemaakt van diverse theoretische inzichten (Bier et al 2011 in De Bruïne et al 2011).
De uitkomsten van mijn onderzoek zijn in eerste instantie bruikbaar voor de begeleiding van plusklasleerlingen (groep 6/7/8) met onvoldoende ontwikkelde executieve functies. Daarnaast kunnen ze ook ingezet worden bij de coaching van begaafde leerlingen die niet naar de plusklas gaan maar wel verrijkende lesstof aangeboden krijgen en hierin ook problemen hebben met hun executieve functies.

Tijdens het onderzoek wordt steeds duidelijker wat de structuur is en welke activiteiten hieruit voortkomen (De Bruïne et al, 2011). Dit is bij mij het geval omdat ik op voorhand niet weet om welke leerlingen, executieve functies en interventies het zal gaan.

3.6 de interventies

Naar aanleiding van de verzamelde data bij de beginmeting wordt een plan van aanpak voor elk van de respondenten opgesteld. Hierbij ga ik uit van onvoldoende ontwikkelde executieve

functies die we één voor één in de interventie gaan proberen te verbeteren. Dawson en Guare (2010) geven suggesties om vaardigheden aan te leren; bijvoorbeeld het splitsen van taken in deeltaken en/of het maken van een werkplan. Na het eerste deel van de interventie volgt een tussenmeting waarna eventuele aanpassingen in de interventies en/of de gesprekstechnieken plaatsvinden. Dan volgt het tweede deel van de interventie afgesloten met de eindmeting. Voor de leerling is het belangrijk dat de groepsleerkracht weet waar de leerling aan werkt; de belangstelling kan een positieve uitwerking hebben op zijn/haar motivatie om de executieve vaardigheden toe te passen in de plusklas en wellicht ook in de eigen groep.

3.7 ethische aspecten

Praktijkgericht onderzoek is kwetsbaar (De Lange et al, 2012), je werkt immers met personen. Het is belangrijk dat er een klimaat van veiligheid is waarin de respondenten kunnen aangeven wat ze ergens van vinden. In dit onderzoek is dat mogelijk omdat de respondenten en ik elkaar kennen en omdat wij het in de plusklas stimuleren dat de leerlingen hun eigen gefundeerde mening geven. Een ethisch dilemma ligt hier voor mij; ik zal er voor moeten waken dat ik dwang ten opzichte van de leerlingen vermijd en dat ik hen ten allen tijde informeer over de wijze van handelen. Het gaat om hun leerproces; bij het observeren kan ik verbetering zien maar voelen ze dat zelf ook zo? Het recht op privacy zal ik waarborgen en ik zal zuiver en transparant handelen door de voortgang van het onderzoek ook zoveel mogelijk te delen met critical friends en collega's. Steeds zal ik me kritisch afvragen of ik de juiste data op de juiste manier verzamel en of ik toewerk naar het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Voor de respondenten moet duidelijk zijn en blijven wat het belang is van het onderzoek en waarom juist zij er aan meedoen.

3.8 na het onderzoek

Na het onderzoek en de analyse van de data start ik met het schrijven van de conclusies en aanbevelingen. De conclusies deel ik met de leerlingen en hun ouders. Hierbij geef ik de leerlingen aanbevelingen met betrekking tot de uitvoering van de executieve functies in de plusklas en in de eigen groep voor nu en in de toekomst. De conclusies en aanbevelingen deel ik eerst met mijn plusklascollega en vervolgens in een bovenbouwoverleg (groep 5 t/m 8) met alle groepsleerkrachten, zij zijn immers dan al bezig met compacten en verrijken in de klas. De groepsleerkrachten geef ik naar aanleiding van de uitkomsten van het onderzoek handelingsadviezen over de aanpak van verrijking en dan met name de begeleiding van de leerlingen. Omdat ik bovenbouwcoördinator ben kan ik in dit proces goed een vinger aan de pols houden.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 deelvraag 1

Met deze deelvraag wordt onderzocht welke executieve functies de plusklasleerlingen in onvoldoende mate beheersen bij de aanpak van verrijkingswerk. Hiertoe hebben zij de 'vragenlijst over executieve functies' (Dawson & Guare, 2010) ingevuld. De ouders van alle plusklasleerlingen en mijn plusklascollega hebben dezelfde vragenlijst ingevuld. In deze periode hebben we oudergesprekken en een presentatie-avond van de plusklas en spreek ik enkele ouders over het onderzoek. Ze zijn geïnteresseerd en zien de noodzaak ervan in, alle vragenlijsten komen dan ook ingevuld retour. Uit de scores wordt geconcludeerd dat zeven van de achttien leerlingen (38,9%) op één of meer executieve functies een gemiddelde score behalen van onder de 9. Dit getal gebruik ik als richtlijn omdat dit wil zeggen dat er op de 3 items per executieve functie (zie bijlage 3) gemiddeld een 3 is gescoord. Dit houdt in dat het item door henzelf, de plusklasleerkracht en hun ouders als een 'gemiddeld ernstig probleem' wordt gezien (er kan gescoord worden van 1 = zeer ernstig probleem t/m 5 = geen probleem). Hoe lager de scores hoe groter het dus als een probleem wordt ervaren. De leerlingen A, C, F, J en N vallen op vanwege lage scores: zij worden dan ook geselecteerd voor mijn onderzoek.

Tabel 1 *gemiddelde scores per executieve functie van leerling+ouders+plusklasleerkracht*

	Reactie-inhibitie	Werk-geheugen	Zelf-regulatie	Volgeh. aandacht	taakinitiatie	planning	organisatie	Time-management	flexibiliteit
A	**9,3**	**6,7**	**7**	**5**	**5,3**	**8,3**	**7**	**10,7**	**10,3**
B	13,7	12,3	14	12,3	11	12	12,7	12,3	12
C	**8,3**	**10,3**	**7,7**	**9**	**8,7**	**8**	**11**	**10**	**6,3**
D	12,7	10,3	12	11,7	7	11	7,3	12,7	12
E	13,7	11,3	12	10,7	10	11,3	10,7	14	11,7
F	**8,7**	**7,3**	**13,7**	**9,7**	**7,3**	**8,7**	**6,7**	**7,7**	**11,7**
G	15	11	11,3	12,3	11,7	12	12,7	11,3	10,7
H	13	10,7	11,3	10,3	11,3	11	11	10,7	12,3
I	13,3	11,7	10	12,7	10,3	11	12,7	12,7	10,3
J	**9,3**	**11,3**	**7,3**	**7**	**6,3**	**6,7**	**11**	**9**	**6,7**
K	13,7	13,3	12,3	13	11,3	11	13	13,7	11,7
L	15	13,7	14,3	13,7	11,7	13,3	12,3	14,3	14,3
M	15	14	12,7	13,3	13	11,7	13	12,7	13,3
N	**13,7**	**7,7**	**8,7**	**9**	**7,3**	**8**	**11**	**8**	**10,7**
O	14	12	12	12,7	10,7	13,7	12,3	11,7	13,3
P	14,3	11	10,7	11	9,3	10,3	11	11,7	11
Q	8,3	11,7	11	11	10,3	10	9,3	11,7	12,3
R	13,7	10,3	11	12,3	11,3	11	12,3	12,3	9

min. score = 3, max. score = 15

In tabel 2 is zichtbaar hoe er gescoord is door de leerling, ouders en plusklasleerkracht. Deze scores zijn steeds de scores van drie items per executieve functie bij elkaar.

Tabel 2 *gemiddelde scores per executieve functie uitgesplitst naar score van leerling, ouders en plusklasleerkracht*

	Reactie-inhibitie	Werk-geheugen	Zelf-regulatie	Volgeh. aandacht	taakinitiatie	planning	organisatie	Time-management	flexibiliteit
A	9 12 7	4 10 6	6 7 8	4 5 6	4 5 7	7 10 8	12 3 6	10 10 12	12 12 7
B	12 15 14	10 13 14	14 15 13	11 13 13	9 12 12	12 13 11	13 12 13	12 13 12	13 11 12
C	10 11 4	12 12 7	11 6 6	12 8 7	15 7 4	15 6 3	14 12 7	15 10 5	9 6 4
D	13 14 11	10 9 12	15 9 12	12 12 11	4 7 10	15 7 11	11 5 6	15 13 10	14 12 10
E	12 14 15	13 13 8	13 10 13	11 12 9	10 11 9	10 12 12	14 9 9	13 14 15	12 12 11
F	13 8 5	13 5 4	15 12 14	9 13 7	11 4 7	15 4 7	12 5 3	14 5 4	13 15 7
G	15 15 15	13 9 11	12 12 11	13 10 14	14 9 12	13 15 8	13 14 11	14 9 11	10 13 9
H	11 14 14	10 13 9	9 13 12	8 14 9	12 13 9	11 14 8	9 12 12	8 14 10	12 15 10
I	13 12 15	11 9 15	9 8 13	15 10 13	8 10 13	13 10 10	14 12 12	14 12 12	13 10 8
J	8 11 9	15 13 6	7 8 7	4 10 7	4 7 8	5 9 6	11 13 9	6 12 9	5 8 7
K	15 15 11	15 15 10	15 11 11	14 15 10	12 12 10	14 13 6	15 15 9	15 15 11	14 14 7
L	15 15 15	12 14 15	14 15 14	13 15 13	12 11 12	14 15 11	14 11 12	15 15 13	14 15 14
M	15 15 15	12 15 13	11 14 13	11 15 14	12 15 12	10 15 10	13 14 12	11 15 12	13 15 12
N	14 12 15	14 3 6	12 3 11	14 3 10	11 3 8	14 3 7	15 12 6	14 4 6	14 9 9
O	15 15 12	13 9 14	13 10 13	11 13 14	13 7 12	14 12 15	14 11 12	13 8 14	14 13 13
P	15 15 13	11 13 9	11 12 9	10 12 11	6 12 10	11 12 8	10 14 9	10 12 10	11 12 10
Q	10 7 8	14 12 9	10 13 10	11 13 9	10 12 9	9 10 11	11 9 8	13 11 11	13 14 10
R	14 15 12	12 10 9	13 6 14	12 14 11	12 12 10	13 14 6	15 13 9	14 15 8	11 9 9

Rood = score van de leerling Groen=score van de ouder Oranje= score van de plusklasleerkracht

In bijlage 6 is dit grafisch weergegeven voor de vijf respondenten in de figuren 1 tot en met 5. De uitslagen op de beginmeting bevestigen wat mijn plusklascollega en ik zien in de plusklas tijdens het maken van verrijkingswerk en bevestigt de probleemstelling zoals beschreven in hoofdstuk 1: bijna 40% van de plusklasleerlingen heeft onvoldoende ontwikkelde executieve functies wat problemen oplevert bij het maken van verrijkingswerk.

Onder de vijf leerlingen zijn er twee die zichzelf hoge scores geven op alle executieve functies; ze zien geen problemen. Zij worden toch in het onderzoek meegenomen omdat de plusklasleerkracht en hun ouders hen wel onvoldoende scores geven op bepaalde executieve functies. In bijlage 7 wordt per respondent een gevalsbeschrijving gegeven teneinde de interventies nog beter individueel af te kunnen stemmen.

4. 2 interventies

Naar aanleiding van de verzamelde data bij de beginmeting en de informatie verkregen uit de literatuur (Dawson en Guare, 2010) worden er interventies gepland en deze worden besproken met de leerlingen (zie bijlage 5). Volgehouden aandacht (A, C), taakinitiatie (allen) en planning (F, J, N) worden aangepakt. Bij een enkeling is lager gescoord op andere

executieve functies maar het is niet haalbaar om met vijf leerlingen te werken aan meerdere executieve functies. De aan te pakken executieve functies worden door Dawson en Guare (2010) als volgt beschreven:

volgehouden aandacht: de vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling (A,C)

Aanpassingen in de omgeving:

- ✓ begin- en eindtijden van de verrijkingsopdracht bepalen
- ✓ taken in deeltaken onderverdelen

De vaardigheid aanleren:

- ✓ zich bewust worden van het concentratievermogen
- ✓ aanleren hoe je een taak in deeltaken kan onderverdelen
- ✓ helpen met het maken van een werkplan; inzetten motivationele strategieën: hoe maak ik de taak actiever en interessanter?

*Taakinitiatie: het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op een efficiënte wijze (*alle vijf)

Aanpassingen in de omgeving:

- ✓ het kind verbaal aansporen om te beginnen
- ✓ wijs op begin- en eindtijden
- ✓ werken met een rubric

De vaardigheid aanleren:

- ✓ Een plan leren schrijven voor de uitvoering van (deel)taken: taak in deeltaken onderverdelen, tijden bepalen

Planning: het vermogen om een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien (C,J,N)

Aanpassingen in de omgeving:

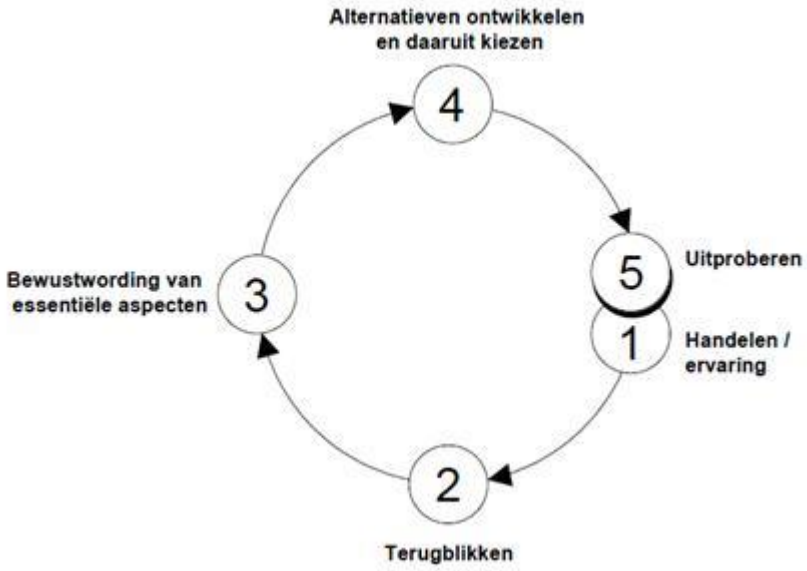
- ✓ Samen het planningsproces doorlopen
- ✓ Taken in deeltaken opsplitsen en deadlines opstellen
- ✓ werken met een rubric

De vaardigheid aanleren:

- ✓ Zelf een plan van aanpak kunnen maken aan de hand van een planningsformulier/routekaart

De interventie start op dinsdag 20 januari wat goed uitkomt omdat de leerlingen die dag aan de slag gaan met het nieuwe thema ‘water’. Het oplossingsgericht werken pas ik voorafgaande aan de interventies toe door de zevenstappendans aan te houden. Voordat de leerlingen met het themagericht werken aan de slag gaan vertel ik waar we ook weer mee bezig zijn en waarom (contact leggen & context verhelderen), we stellen het doel van de bijeenkomst vast (wat wil ik vandaag aan het thema gedaan hebben?), ik benadruk de sterke kanten van de leerling en wat er vorige keer goed ging (krachtbronnen aanboren) en tussentijds geef ik complimenten. De leerlingen vullen vervolgens het planningsformulier in, na afloop van het werken bekijken we of hun planning haalbaar was en proberen we de planning voor de week erop al globaal in te vullen (toekomstoriëntatie). Als tijdens het werken blijkt dat een leerling vastloopt/niet doorwerkt (taakinitiatie) wordt er gerefereerd aan de eerder gelopen stappen van de dans.

Na twee interventies blijkt dat dit met vijf leerlingen en drie executieve functies niet haalbaar is. In overleg met mijn plusklascollega en na zelfreflectie aan de hand van het model van Korthagen (figuur 6), wordt besloten om met alle kinderen aan de executieve functies ‘taakinitiatie’ en ‘planning’ te gaan werken.



.

Figuur 6 Het reflectiemodel van Korthagen. Verkregen op 16-3-’15 via https://www.leernetwerkeducatie.nl/

Dit betekent dat er met C en A in plaats van ‘volgehouden aandacht’ aan ‘planning’ wordt gewerkt. Volgens de eerder verzamelde data scoren zij ook hier laag op. Dit wordt met hen besproken en zij geven vervolgens aan dat ‘volgehouden aandacht’ toch meer een probleem is in de eigen klas dan in de plusklas wegens een veelvoud aan prikkels.

4.3 deelvraag 2

De deelvraag luidt: *Hoe kan ik ervoor zorgen dat het oplossingsgericht werken de leerlingen helpt de executieve functies te ontwikkelen?*

Door de stappen van de zevenstappendans aan te houden pas ik het oplossingsgericht werken toe. Bij de tussenmeting worden samen de rubrics ‘taakinitiatie’ en ‘planning’ (zie bijlage 8) ingevuld om te meten hoe de leerlingen zich inschatten op taakinitiatie en planning. Zo blijft het leven bij de leerlingen en wordt een beeld verkregen van de ontwikkeling van de executieve functies wat waardevol is voor mij als onderzoeker en voor de leerlingen zelf. Rubrics vormen een krachtig onderwijsleermiddel omdat het leerlingen inzicht geeft in welke criteria van belang zijn voor adequaat handelen (APS, 2007). De rubrics worden positiever ingevuld dan de vragenlijst maar het is te vroeg om te concluderen dat dit door de interventies komt. Als met de vijf leerlingen de interventie wordt besproken (het planningsformulier van Dawson en Guare, zie bijlage 9a) geven ze allemaal aan dat ze het formulier lastig vinden om in te vullen; er staat teveel informatie op en het is niet overzichtelijk. Het formulier wordt dan ook aangepast zodat het beter bruikbaar is (zie bijlage 9b). De zevenstappendans geeft houvast en biedt de kinderen duidelijkheid; de ingeslagen weg wordt dan ook voortgezet. Mijn plusklascollega beaamt dit na observatie en gaat deze werkwijze in het vervolg toepassen. Ik merk wel dat het heel belangrijk is om te differentiëren hierin; de ene leerling heeft meer behoefte aan feedback dan de andere.

4.4 deelvraag 3

Deze vraag luidt als volgt: *Wat is het effect van het gebruik van de aanpak oplossingsgericht werken op de executieve functies die in onvoldoende mate worden beheerst?*

Deze vraag wordt beantwoord door middel van de eindmeting: de vragenlijst van Dawson en Guare wordt nogmaals afgenomen bij de vijf leerlingen en mijn plusklascollega. Ik vraag hen hierbij enkel de vragen in te vullen die corresponderen met ‘taakinitiatie’ en ‘planning’. Alle uitslagen worden met de leerlingen besproken in een semigestructureerd interview (zie bijlage 10). De lijst wordt bij de nameting niet aan de ouders voorgelegd omdat het onderzoek zich richt op leergedrag in de plusklas. Om ouders er wel bij te betrekken wordt er via de mail gevraagd naar mogelijke effecten thuis in de aanpak van huiswerk. Drie ouders

(A, J en N) reageren hier op, zie hoofdstuk 5. De scores van de begin- en eindmeting zijn opgenomen in hoofdstuk 5: in de figuren 6 t/m 10 staan per leerling de scores op ‘taakinitiatie’ en ‘planning’ van henzelf en de plusklasleerkracht voor en na de interventie.

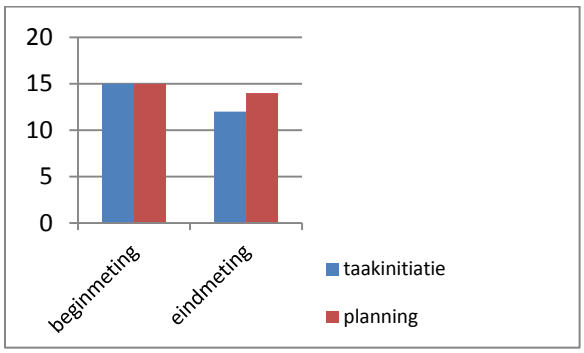
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk wordt eerst beschreven welke conclusies per leerling kunnen worden getrokken op basis van de scores op de vragenlijsten, observaties en het interview bij de eindmeting. Vervolgens worden conclusies per deelvraag getrokken. Aan het einde van dit hoofdstuk wordt de uitvoering van dit onderzoek ter discussie gesteld. De a-figuren in 5.1 zijn de totaalscores op taakinitiatie en planning van de leerling, de b-figuren de scores van de plusklasleerkracht. De minimale score is 3 en de maximale 15, hoe lager de score hoe groter het probleem.

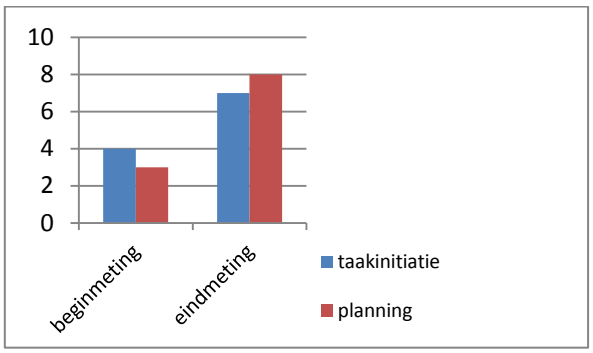
5.1 conclusies per leerling

C

Figuur 6a *Begin- en eindmeting volgens C*



Figuur 6b *Begin- en eindmeting volgens plusklasleerkracht*

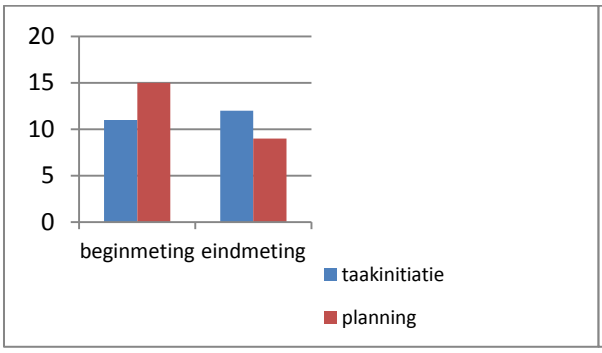


Bij C valt op dat hij zichzelf bij de begin- en eindmeting hoge scores geeft. De scores op de eindmeting zijn iets lager dan op de beginmeting. Op de beginmeting is niets een probleem en op de nameting scoort hij een 3 (gemiddeld ernstig probleem) op de items ‘ik stel huiswerk tot het laatst toen uit’ en ‘ik raak snel overweldigd door lange termijnprojecten of grote huiswerkopdrachten’ van de executieve functie planning. Dit valt op omdat hij hier bij de beginmeting positiever over was (score 5). Als de eindmeting met hem wordt besproken wordt dit niet verklaard: hij zegt dat hij alles afmaakt en dat hij uit de interventies heeft geleerd om een systeem te bedenken om zijn spullen niet kwijt te raken (op vaste momenten in/uit tas halen). Uit de scores wordt afgeleid dat dit onderzoek voor hemzelf niet of nauwelijks effect heeft gehad op de verbetering van zijn executieve functies, volgens de plusklasleerkracht is er wel verbetering bij planning: bij het verrijkingswerk in de plusklas plant hij en is in staat om beter zelfstandig door te werken. Aan de andere kant weet hij zichzelf niet uit te dagen en is moeilijk stuurbaar. Waarschijnlijk speelt het feit dat hij ADHD heeft hem hierbij parten; kinderen met ADHD blijken significant meer problemen te hebben met executieve functies dan kinderen zonder ADHD (Dawson en Guare, 2010). Het feit dat

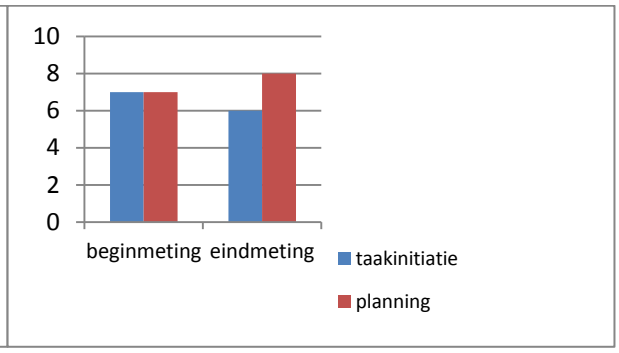
hij zelf bij de eindmeting op sommige items lager scoort dan bij de beginmeting kan verklaard worden door het proces van bewustwording: pas als er onderkend wordt dat er een probleem is kan er een begin worden gemaakt met de aanpak ervan.

F

Figuur 7a *Begin- en eindmeting volgens F*



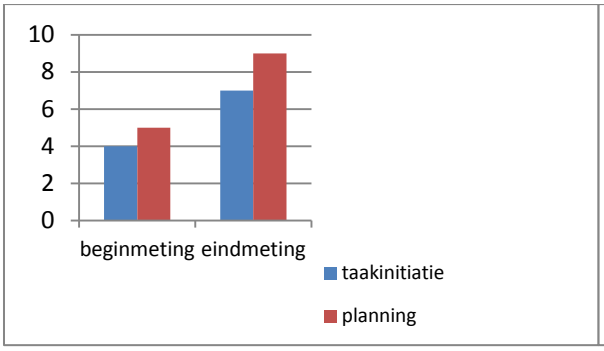
Figuur 7b *Begin- en eindmeting volgens plusklasleerkracht*



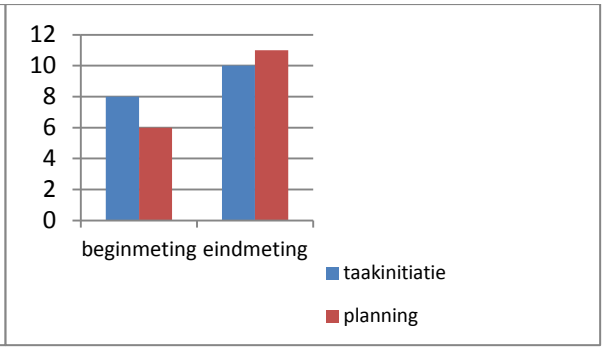
Zij scoort zichzelf bij de eindmeting op taakinitiatie iets hoger dan bij de beginmeting. Planning is een groter probleem geworden; van score 15 naar 9. Zij scoort vooral laag op het item ‘ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen’. Bij het interview wordt duidelijk waarom zij zichzelf deze scores geeft. In de periode van het invullen van de vragenlijst was het heel druk in de klas en stapelen voor haar de planningsproblemen zich op. Ze weet niet waar ze moet beginnen en kan zich niet goed concentreren. Het plannen in de plusklas gaat beter. Het invullen van het planningsformulier helpt haar in te zien welke taken ze moet doen. Het onderscheiden van hoofd- en bijzaken (prioritering) is het grootste probleem. Ze wil het planningsformulier blijven gebruiken. Bij F geldt in grote lijnen hetzelfde als bij C; er is wellicht sprake van bewustwording waardoor zij zichzelf bij planning lagere scores geeft. Haar ouders mailen met de boodschap dat het plannen thuis steeds beter gaat: ze werkt met een planbord en ze is er bewust mee bezig haar huiswerk zo goed mogelijk in te plannen. De interventies hebben haar daarvan bewust gemaakt.

J

Figuur 8a *Begin- en eindmeting volgens J*



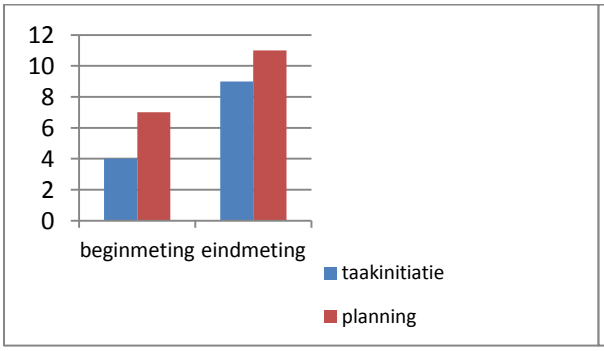
Figuur 8b *Begin- en eindmeting volgens plusklasleerkracht*



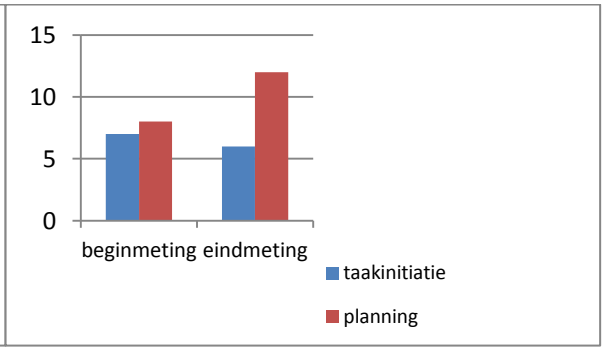
J scoort bij de beginmeting gemiddeld genomen laag op taakinitiatie en planning (totaalscores van 4 bij 3 items), bij de eindmeting is dit iets hoger (scores van 7 resp. 10). Dit komt overeen met de bevindingen van mijn plusklascollega in de plusklas; zij maakt haar plusklaswerk in de eigen klas en vergeet het nooit meer. J zag taakinitiatie en planning eerst als grote problemen en nu als minder grote problemen. Ze geeft aan geleerd te hebben van de interventies; ze weet dat het voor haar werkt om te beginnen met de moeilijkste taak en gebruik te maken van een planningsformulier. Voor in de klas heb ik haar een ander planningsformulier gegeven dan die voor in de plusklas omdat ze daar zelf om vroeg.

A

Figuur 9a *Begin- en eindmeting volgens A*



Figuur 9b *Begin- en eindmeting volgens plusklasleerkracht*

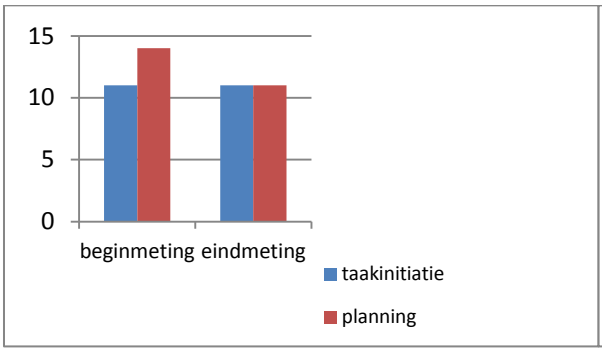


Hij scoort zichzelf bij de beginmeting laag op taakinitiatie (4) en planning (7). Bij de eindmeting is dit respectievelijk 9 en 11. Volgens hem komt dat door het onderzoek; het gebruik van het planningsformulier helpt hem en hij is er zich ook in de klas meer bewust van geworden dat hij moet plannen. In de plusklas heeft hij dat geleerd. Hij geeft wel aan dat het in de klas lastiger is zijn aandacht erbij te houden; er zijn meer prikkels. De scores geven aan dat de interventies hem hebben geholpen. Mijn plusklascollega ziet met name op planning verbetering. Taakinitiatie is minder omdat hij snel afgeleid is. Omdat ik zijn

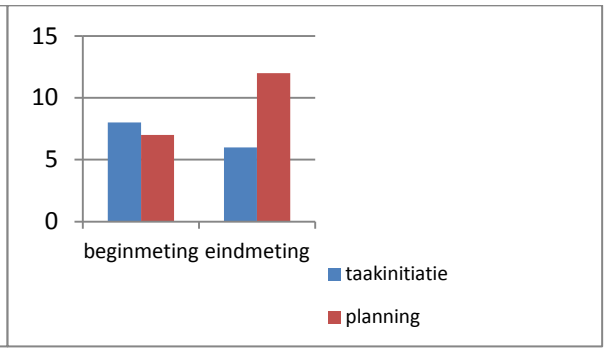
groepsleerkracht ben voor één dag in de week kan ik zien dat hij de planning in de klas beter aanpakt waardoor hij zijn weektaak aan het einde van de week afheeft, de taakinitiatie blijft een punt van aandacht. Zijn ouders zeggen thuis geen verschil te merken bij de aanpak van huiswerk/klusjes. Dingen die hij niet leuk vindt om te doen stelt hij uit.

N

Figuur 10a *Begin- en eindmeting volgens N*



Figuur 10b *Begin- en eindmeting volgens plusklasleerkracht*



Hij scoort zichzelf bij de begin- en eindmeting vrijwel even hoog; hij geeft zichzelf hoge scores en ziet geen probleem als het gaat om taakinitiatie en planning. Zijn ouders en de plusklasleerkracht zien wel problemen op beide gebieden. De plusklasleerkracht ziet een verbetering als het gaat om zijn planning. Hij vergeet iets minder vaak zijn huiswerk. Bij taakinitiatie heeft hij moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en met het kiezen van de juiste aanpak. Bij het interview (eindmeting) geeft hij na doorvragen van mij aan dat hij in de klas moeite heeft met het inplannen van het plusklaswerk omdat dat niet op een vast moment gebeurt. Dit is niet relevant voor mijn onderzoek maar wel belangrijk in mijn rol als plusklasleerkracht; ook zijn ouders geven aan dat de communicatie tussen plusklasleerkracht/groepsleerkracht in zijn belang is.

5.2 conclusie onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt als volgt: *"Hoe kan ik er als plusklasleerkracht voor zorgen dat ik met een oplossingsgerichte aanpak de executieve functies van plusklasleerlingen in de aanpak van het verrijkingswerk verbeter?"*

Niet bij alle leerlingen zijn de executieve functies verbeterd. De leerlingen bij wie de executieve functies niet verbeterd zijn zagen dit zelf ook niet als een probleem; de plusklasleerkrachten en hun ouders wel. Begaafde leerlingen vormen een risicogroep als het gaat om het inschatten van hun ondersteuningsbehoeften (Van Gerven, 2014). Soms beschikken zij niet over voldoende metacognitieve kennis, dat wil zeggen kennis en opvattingen over het eigen cognitieve functioneren, de 'awareness' volgens Gagné (zie bladzijde 22). Dit bewustzijn zorgt er samen met de intrapersoonlijke kenmerken motivatie

en volharding voor dat er doelgericht gewerkt kan worden. Het is voor mij duidelijk vanuit de literatuur en de praktijk dat je zonder de juiste motivatie en volharding minder kans maakt op een goede uitvoering van de executieve functies (zie bladzijde 22) en dat blijkt ook uit dit onderzoek. Volgens Dawson en Guare (2010) moeten de interventies bij kinderen met zwakke executieve functies gericht zijn op het motiveren van kinderen om deze te gebruiken. Ik heb dat geprobeerd met de oplossingsgerichte aanpak maar dat is niet voldoende geweest bij C, F en N. Zij missen de 'awareness' genoemd door Gagné (2010). Het zou kunnen dat dit afwezig is omdat zij te laat verrijkingsmateriaal aangeboden hebben gekregen; zij hebben nooit geleerd om deze functies te gebruiken. Blijkbaar is het feit dat zij in een plusklas zaten niet voldoende of hebben wij ze niet op de juiste manier begeleid. Dit pleit voor het starten met compacten en verrijken op jonge leeftijd en het zorgen voor inzicht bij de betreffende leerlingen door bijvoorbeeld te werken met rubrics. Dit inzicht was er bij J en A wel, zij gaven zelf bij de beginmeting aan het probleem te zien en dat ze geholpen wilden worden met het oplossen ervan. *"Motivatie is als een vuur van binnenuit. Als iemand anders dat vuur onder jou probeert op te stoken, dan is de kans groot dat het maar kort zal branden" (Stephen R. Covey).* Volgens de theorie van Deci en Ryan (2000) is intrinsieke motivatie een zeer krachtige bron voor 'high quality learning and creativity'. Tegenover intrinsieke staat extrinsieke motivatie; activiteiten die ondernomen worden omdat er externe redenen (bijvoorbeeld een beloning) zijn om dit te doen. Mijn oplossingsgerichte aanpak met de zevenstappendans was voor de leerlingen die niet intrinsiek gemotiveerd waren niet voldoende om het gewenste effect te bereiken; de aanpak Kids' Skills waarbij een beloning in het vooruitzicht wordt gesteld was in mijn onderzoek bij hen misschien wel succesvol geweest. Desondanks ben ik van mening dat er eerst bewustzijn gecreëerd moet zijn waardoor (intrinsieke) motivatie ontstaat, wat veel krachtiger is. Vervolgonderzoek naar manieren om dit bewustzijn te creëeren en de effecten daarvan op hun executieve functies zou interessant zijn. Daarnaast is het waardevol om te weten in hoeverre en wanneer er transfer plaatsvindt van kennis en vaardigheden vanuit de plusklas naar de eigen groep.

De belangrijkste conclusies uit dit onderzoek zijn:

- 38,9% van de leerlingen in mijn plusklas heeft problemen met de uitvoer van één of meerdere executieve functies
- Niet alle plusklasleerlingen zien dit als een probleem terwijl hun ouders en de plusklasleerkracht dat wel doen
- Leerlingen die het als een probleem zien hebben baat bij een oplossingsgerichte aanpak.

5.3 kritische reflectie op de methodologie

In hoofdstuk 3 is schematisch beschreven welke methodologische stappen in dit onderzoek gezet werden. Het doen van onderzoek is een flexibel proces; niet alles is gedaan zoals het oorspronkelijk gepland was. Bovendien wordt het verloop van het onderzoek beïnvloed door zowel de onderzoeker als de deelnemers zelf (Ponte et al in de Bruïne et al, 2011).

Bij de beginmeting heb ik de vragenlijst van Dawson en Guare afgenomen bij leerlingen, hun ouders en de plusklasleerkracht. De leerlingen heb ik verteld bij het invullen ervan het werken in de plusklas als uitgangspunt te nemen. Bij het bespreken van de ingevulde vragenlijst met de leerlingen met onvoldoende executieve functies blijkt dat zij het lastig vinden het werken in de plusklas los te koppelen van het werken in de eigen klas. Bij de tussenmeting heb ik op aanraden van mijn plusklascollega samen met de leerlingen rubrics ingevuld en ben ik met de leerlingen in gesprek gegaan over de interventies. Naar aanleiding hiervan is het planningsformulier (Dawson en Guare, 2010) aangepast omdat alle leerlingen aangaven het onduidelijk te vinden; er stond te veel informatie op wat hen in de war bracht. De zevenstappendans was voor mij een duidelijke leidraad bij het toepassen van de interventies. Mijn plusklascollega heeft bij mij één interventie geobserveerd en heeft daarna zelf de zevenstappendans toegepast. Ook zij zag de kracht ervan.
Bij de eindmeting is de vragenlijst van Dawson en Guare afgenomen bij de leerlingen en de plusklasleerkracht. Bij de leerlingen is naar aanleiding hiervan een semigestructureerd interview afgenomen (zie bijlage 10).
De betrouwbaarheid van dit onderzoek is gewaarborgd door het voeren van dialoog met de leerlingen zelf, hun ouders, mijn plusklascollega en de critical friends van de studie. De laatsten hebben mij geholpen bij de verslaglegging van het onderzoek en het maken van bepaalde keuzes omtrent het onderzoek zelf. Als er bij de verslaglegging voor hen iets niet duidelijk was heb ik getracht dat beter te verwoorden. In de dialoog met leerlingen heb ik getracht tegemoet te komen aan hun autonomie. Zo heb ik bij de tussenmeting het planningsformulier op hun verzoek aangepast. Achteraf had ik hier meer uit willen halen door hen te bevragen over mijn oplossingsgerichte aanpak; wat werkt? Wat werkt niet? Mijn plusklascollega heeft een zeer waardevolle bijdrage geleverd door bij alle stappen mee te denken en ervoor te zorgen dat ik er niet in dreigde te ‘verzuipen’; ik wil alles zo snel mogelijk oplossen en dat kan niet!
De validiteit van dit onderzoek trek ik in twijfel. Bij de interviews na de afname van de begin- en eindmeting valt het me op dat het voor de leerlingen zeer lastig is alleen uit te gaan van het werken aan verrijkingswerk in de plusklas. Ze kunnen dit bijna niet los zien van het werken in de eigen groep. Bij de leerlingen van wie de scores zijn verbeterd is het wel zo dat

de plusklasleerkracht dit ook ziet na observatie in de plusklas, er is dus een significant effect. Dit observeren is niet gebeurd aan de hand van observatielijsten maar door te kijken naar het gedrag van de leerling ten op zichte van de executieve functie (bij planning het zo reëel mogelijk invullen van het planningsformulier en bij taakinitiatie starten en doorwerken aan de taak en het onderscheiden van hoofd- en bijzaken hierin). Een critical friend vraagt welke data voor mij het meest waardevol zijn. De kwantitatieve data (vragenlijsten) gaven me een uitgangspunt waarop ik kon voortborduren met de kwalitatieve data (interviews). De data verkregen hieruit vind ik waardevoller omdat het me inzichten geeft in de denkwijze en de aanpak van leerlingen. Al kreeg ik daarmee soms 'too much information' die niet relevant was voor mij als onderzoeker; als plusklasleerkracht ben ik daar dankbaar voor. Ik heb immers de taak ervoor te zorgen dat ik tegemoet kom aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafden en afstemming op de eigen groep is hierin essentieel, zoals ik al schreef in hoofdstuk 1.

5.4 discussie

De beginmeting bevestigt wat ik in de probleemstelling beschrijf; maar liefst 38,9% van de plusklasleerlingen heeft één of meer onvoldoende ontwikkelde executieve functies. Hiermee is het belang van vroegtijdig beginnen met compacten en het op de juiste manier verrijken en begeleiden aangetoond; al op jonge leeftijd worden de executieve functies hiermee aangeboord en ontwikkeld. In mijn onderzoek zijn de executieve functies verbeterd bij de leerlingen die het zelf als een probleem ervaren. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de ontwikkeling van bewustzijn van leerlingen op hun executieve functies; hoe richt je je interventies zo in dat je leerlingen bewust maakt van het feit dat er een 'probleem' is en ze vervolgens motiveert? Drent en van Gerven beschrijven in Van Gerven (2009) dat motivatie van binnenuit moet komen; de leerling moet zich eigenaar van het probleem voelen. Kan je dit als onderzoeker bevorderen?

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk wordt op een reflectieve manier mijn rol als onderzoeker beschreven. Het uitvoeren van dit onderzoek (van schrijven van het onderzoeksvoorstel tot en met deze verslaglegging) heb ik ervaren als een tijdrovend en langdurig proces; lastig voor een beslisser zoals ik. Ook was het niet eenvoudig om tot de kern te komen en daar te blijven; ik wil al snel teveel. Dit onderzoek beperkte zich tot de plusklas maar het liefst nam ik hierin ook de executieve functies van de leerling in de eigen klas mee! Daarnaast werkte het aanpakken van drie executieve functies bij vijf verschillende leerlingen niet. Gelukkig heb ik in het hele proces veel gehad aan mijn plusklascollega en critical friends.
Ook kostte het me moeite om het onderzoek voor mezelf levendig te houden wegens drukte op het werk en in het gezin. Toch heb ik mezelf daartoe steeds gedwongen door de relevantie van mijn onderzoek in te zien; onderontwikkelde executieve functies kunnen bij (hoog)begaafde leerlingen immers grote problemen opleveren in hun schoolloopbaan. Bij de beginmeting was ik dan ook heel 'tevreden'; het klopt wat ik zie! Daarmee was de relevantie van dit onderzoek aangetoond en belangrijker nog: het belang van compacten en verrijken in de klas. Als plusklasleerkracht en lid van de bovenschoolse werkgroep ‘compacten en verrijken’ een hele waardevolle conclusie. In deze hoedanigheid ga ik volgend jaar namelijk samen met enkele collega’s een gezamenlijke aanpak op alle scholen introduceren en implementeren. Ik ben van mening dat het in het kader van inclusie waardevol is om te starten in de klas; voor leerlingen bij wie dit niet afdoende is kan een plusklas werken. Bij de leerlingen die in een plusklas zitten blijft afstemming tussen de plusklasleerkracht en de groepsleerkracht een punt van aandacht, zo geven enkele plusklasleerlingen en hun ouders aan. Dit doet blijvend een beroep op mijn organisatorische competentie. In hoofdstuk 1 beschreef ik dit al in mijn probleemstelling. Dit onderzoek draagt bij aan bewustwording van collega's voor het belang van het inzetten van verrijkende lesstof en de juiste begeleiding hierin. In mei maak ik hier een start mee door de conclusies van mijn onderzoek te presenteren aan mijn team. Hier wil ik tot slot aan toevoegen dat ik me ervan bewust ben dat de oplossingsgerichte aanpak voor mij werkt omdat *ik* erin geloof en het bij mij persoonlijkheid past. De belangrijkste conclusie die ik uit dit onderzoek dan ook trek is het feit dat er (hoog)begaafde leerlingen zijn waarbij hun executieve functies niet voldoende ontwikkeld te zijn. Aan ons de taak hen de verrijking en de begeleiding, mogelijk de oplossingsgerichte, te geven waar zij recht op hebben.

Met de verslaglegging van dit onderzoek ben ik aan het eind gekomen van mijn studie master SEN. Vol vertrouwen en met nog meer hart voor leerlingen kijk ik leergierig en gedreven uit naar de toekomst.

Literatuurlijst

GION (2010). *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs.* Begeleidende beschouwing bij het onderzoeksrapport van GION. Utrecht.

Andriessen, D. et al (2010). *Gedragscode voor het praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO-raad.

Bonset, H., Ebbers, D. en Wientjes, H (2003). *37 Nederlands verrijkt*. Een handreiking en verrijkingstaken Nederlands voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming. Enschede: SLO.

Buijsen-Duran, Y. (2013). *Talent-vaardig: methode voor het aanleren van vaardigheden bij (hoog)begaafde kinderen*. Praktijk Hoogbegaafd Roosendaal.

Brouwer, G. et al (2011). *Beter presteren kan je stimuleren. Het herkennen en aanpakken van onderpresteren.* CPS Onderwijsontwikkeling en advies, december 2011.

Cauffman, L en Van Dijk, D. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Cooper-Kahn, J. en Foster, M. (2014*). Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Dawson, P en Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, Vol 55(1), 68-78.

Dekker, S. (2013). *Talentvolle leerlingen meer uitdagen*. Artikel verkregen op 18-1-'15 via http://www.bnr.nl/feeds/anp/BIN/946384-1309/dekker-talentvolle-leerlingen-meer-uitdagen

De Bruïne, E. et al (2010). *Praktijkgericht onderzoek in de master SEN opleidingen van WOSO*. Fontys Hogescholen, Hogeschool Utrecht en Windesheim.

De Lange, R. et al (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen Apeldoorn: Garant.

D'Hondt, C. en Van Rossum, H. (2000). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis.* Een gids voor ouders en leerkrachten. Apeldoorn: Garant.

Drent, S. en Van Gerven, E. (2002). In: Van Gerven, E. *Handboek hoogbegaafdheid* (p.179). Assen: van Gorcum.

Furman, B. (2006). *De methode Kids' Skills*. Soest: Nelissen.

Gardner, H. (2009). *Five minds for the future*. Harvard business review press.

Giesen, P. (2009). *Executieve functies; hype of handvat*. Balans Magazine aug/sept 26-27

Janson, D. (2014). De coachende rol van leraren: laat mij maar even…..*Speziaal* pag. 20-23.

Hogeboom, B. et al. (2012*). Excellentie in ontwikkeling. Hoe bestuurders gebruik maken van cognitief talent.* Amersfoort: CPS.

Kieboom, T. (2003). *Hoogbegaafdheid, een gave of vergiftigd geschenk?* CBO, Leuven: Garant.

Luken, T. (2010). Zin en onzin van reflectie. *Supervisie en coaching*, jaargang 28, nr 4 pag. 153-166.

Renzulli, J.S. (2012). *Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21th century: a four part theoretical approach.* Gifted child quarterly, 56(3). 150-159

Segers, J. (2010). *Werken aan werkhouding*. Meesterstuk in het kader van de opleiding M-SEN. Fontys Hogescholen.

Smeets, K., & Ponte, P. (2008). Actieonderzoek als strategie voor leiderschap van docenten. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*(2), 22-30.

Snyder, K. et al (2011). *Giftedness and metacognition: a short-term longitudonal investigation of metacognitive monitoring in the classroom*. Gifted Child Quarterly, 2011.

Spijkerboer, L. et al (2007). *Determinatie en toetsen*. Utrecht: APS.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

Tromp, M. (2012). Passend onderwijs voor meer- en hoogbegaafde kinderen. Een aanzet tot beleid. Agora: *Marktplaats 2012 nr 17*, pag. 7-10.

Van Dijk (2011). *Kinderen en hun executieve functies*. Meesterstuk in het kader van de opleiding M-SEN. Fontys Hogescholen.

Van Aalderen-Smeets, S.I. en Walma van der Molen, J.H. (2014). *Rapport vindplaatsonderzoek 2012/2013, excellentie & talentontwikkeling*.

Van Gerven, E. (2012). *Zeven domeinen van leerkrachtcompetenties*. www.slimeducatief.nl

Van Gerven, E. (2011). *Het verschil mag er wezen*. www.onderwijsmaakjesamen.nl

Van Gerven, E. (2009). Leertijdverkorting. In: Van Gerven, E. *Handboek hoogbegaafdheid* (p. 104-113). Assen: van Gorcum.

Van Gerven, E. (2014). *Knapzak praktijkgidsen uitdagend onderwijs*. Sabine Kokee.

Wientjes, B. (2008). *Moeilijk moet! De hoogbegaafde leerling en het voortgezet onderwijs.* Tijdschrift voor remedial teaching, 17, 3, 14-19.

Van Swet, J. (2009). Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief. In: Van Gerven, E. *Handboek hoogbegaafdheid* (p. 40-56). Assen: van Gorcum.

Veltkamp, C., de Vrije, G. en de With, T. (2011). *Eindrapportage R & D project, evaluatie plusklassen.* Amersfoort: CPS.

Walma van der Molen, J. et al (2013). *Naar een raamwerk voor talentontwikkeling*. School aan Zet: SETD, Leiden.

Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren*. Uitgeverij Pica.

Bijlage 1 Doelstellingen Plusklas H.

De doelstellingen binnen de plusklas vloeien voort uit het principe van "**denken, doen en voelen".**

1.1.1. Denken:

De doelen m.b.t. "denken" zijn gebaseerd op de Taxonomie van Bloom.
Het denken van het (hoog)begaafde kind is gericht op het hogere-orde denken: analyseren, evalueren en creëren. Voor (hoog)begaafde leerlingen is het essentieel hun manier van denken uit te dagen. Zonder dat lopen zij het risico 'af te stompen': zij zijn niet meer gretig naar leren of nieuwsgierig naar het onbekende.

Dat resulteert in de volgende doelen:

- De kinderen ontwikkelen het logisch denken, waardoor zij
  - een probleem kunnen ontleden in hoofd- en bijzaken.
  - gerichte vragen kunnen stellen om een probleem te verduidelijken.
  - de verbanden kunnen aangeven tussen de verschillende elementen.
- De kinderen ontwikkelen het kritisch denken, waardoor zij
  - feiten, begrippen en inzichten zorgvuldig af kunnen wegen en tot een gefundeerd oordeel kunnen komen.
- De kinderen ontwikkelen het creatief denken, waardoor zij
  - verschillende elementen samen kunnen brengen tot een nieuw geheel.
  - kunnen komen tot een originele oplossing van een probleem.

1.1.2. Doen:

Wij willen de kinderen in staat stellen doelen te bereiken en het daarbij behorende gedrag aan te sturen (executieve functies). Dat leidt tot de volgende doelen:

- Planning:

Het kind kan een plan bedenken om een doel te bereiken of een opgegeven taak te voltooien. Het kind is in staat te besluiten waar het zijn aandacht op gaat richten en waarop juist niet.

- Organisatie:

Het kind is in staat zaken volgens een (zelfbedacht systeem) te ordenen.

- Timemanagement:

Het kind is in staat om de tijd in de gaten te houden, zoals het inschatten hoeveel tijd hij nog heeft, hoe hij de tijd het beste in kan delen en hoe hij zich aan een tijdslimiet kan houden.

- Werkgeheugen:

Het kind is in staat om eerder geleerde vaardigheden, ervaringen of probleemoplossingsstrategieën toe te passen in een actuele of toekomstige situatie.

- Metacognitie:

Het kind is in staat om te reflecteren op zijn gedrag of op de situatie.

- Reactie-inhibitie:

Het kind is in staat zijn reactie in te houden en eerst na te denken voor hij iets doet of zegt. Hierdoor kan hij de situatie beoordelen en nagaan welke invloed de reactie op de situatie heeft.

- Emotieregulatie:

Het kind is in staat leiding te hebben over zijn emoties.

- Volgehouden aandacht:

Het kind is in staat geconcentreerd te blijven op een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.

- Taakinitiatie:

Het kind is in staat direct en op een efficiënte manier aan een taak te beginnen.

- Flexibiliteit:

Het kind is in staat een plan opnieuw te bekijken als niet alles verloopt zoals het eigenlijk de bedoeling is (er doen zich belemmeringen, tegenslagen voor, er dient zich nieuwe informatie aan, er zijn fouten gemaakt).

- Doelgericht doorzettingsvermogen:

Het kind is in staat om voor zichzelf een doel te stellen en daarbij het doel te halen zonder afgeleid te worden door andere behoeften of tegengestelde belangen.

1.1.3. Voelen:

Het (hoog)begaafde kind heeft zelf heel goed in de gaten dat zijn ontwikkeling anders verloopt dan gemiddeld. Om het welbevinden van deze kinderen te bevorderen en te waarborgen is het belangrijk dat de volgende doelen worden behaald.

Het kind kan:

- zich gewaardeerd voelen (wordt bevestigd in het feit dat al heel veel goed gaat).
- zich gerespecteerd voelen (mag zeggen wat het vindt).
- zich begrepen voelen (het is niet altijd gemakkelijk om iets nieuws te leren.)
- zich aanvaard voelen (je mag zijn wie je bent).

Bijlage 2

Signaleringslijst plusklas

Naam kind: ……

Groep: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 - 8

Ingevuld door: …… datum: …… - …… - ……

Overzicht resultaten *(aankruisen wat van toepassing is eneventueel aanvullen in tekstvak)*

Cito-toetsen	0 uitslagen zijn voornamelijk hoog	10	Aanvullingen op onderdeel:
	0 uitslagen zijn zeer wisselend	5	
	0 uitslagen lopen zeer sterk terug van gr 1 -> nu	5	
	0 uitslagen zijn meestal gemiddeld (B en C)	0	
Methode geboden toetsen	0 uitslagen zijn voornamelijk hoog	10	Aanvullingen op onderdeel:
	0 uitslagen zijn zeer wisselend	5	
	0 uitslagen lopen sterk terug gedurende het jaar	5	
	0 uitslagen zijn meestal gemiddeld (tussen 6 en 8)	0	
Schriftelijk werk	0 hoog niveau	10	Aanvullingen op onderdeel:
	0 zeer grillig beeld	5	
	0 lager niveau dan je zou verwachten	10	
	0 gemiddeld niveau	0	
Overige resultaten	0 opvallende algemene kennis	10	Aanvullingen op onderdeel:
(meerdere antwoorden mogelijk)	0 opvallend goede spreekbeurten	10	
	0 opvallend creatieve oplossingen	10	
	0 anders, namelijk……	10	
	0 niets opvallends	0	

Overzicht gedrag *(aankruisen welk gedrag je herkent in de leerling, meerdere antwoorden mogelijk per onderdeel)*

Tijdens samenwerken

0 is sneller van begrip dan medeleerlingen

0 neemt graag de leiderspositie in

0 laat de anderen het werk opknappen

0 maakt de opdracht liever alleen

0 heeft bijzondere / andere ideeën

Tijdens zelfstandig werken

0 werkt zeer zelfstandig

0 is onzeker en heeft daardoor veel aandacht nodig

0 is perfectionistisch en/of faalangstig

0 is meestal al bekend met de lesstof

0 pikt nieuwe onderwerpen opvallend snel op

Bij klassikale les

0 vraagt veel door of gaat over op andere onderwerpen

0 heeft een hoog verbaal vermogen, bijzonder woordgebruik

0 stelt onverwachte vragen of geeft bijzondere antwoorden

0 discussieert of filosofeert graag en veel

0 is verveeld, lijkt niet te luisteren of op te letten

In sociale omgang

0 heeft moeizaam contact met klasgenoten

0 zoekt liever contact met oudere of jongere kinderen

0 voelt sociale verbanden feilloos aan

0 lijkt ‘anders’ te zijn dan leeftijdgenootjes

0 interessegebieden sluiten niet aan bij die van de klasgenoten

Aanvullingen op onderdeel gedrag:

Karaktereigenschappen

(aankruisen welke eigenschappen je herkent in de leerling, meerdere antwoorden mogelijk)

0 is gevoelig (voor drukte, chaos, geluid, emoties, prikkels)

0 stelt regels ter discussie

0 vraagt uitleg 'waarom iets moet'

0 wil geen fouten maken

0 is emotioneel bij correcties op gedrag

0 legt vaak verbanden tussen verschillende vakgebieden / onderwerpen

0 heeft een groot rechtvaardigheidsgevoel

0 is teruggetrokken of somber

0 vertoont gefrustreerd gedrag

0 bijzonder (volwassen of cynisch) gevoel voor humor

Aanvullingen op onderdeel karaktereigenschappen:

Conclusie:

Het is van belang het gehele formulier in te vullen, te bespreken en hierna pas een conclusie te trekken. Een leerling kan voor een proefperiode in de plusklas geplaatst worden als hij /zij:

- *op het onderdeel "resultaten" meer dan 30 punten haalt*
- *op het onderdeel "gedrag" meer dan 8 kruisjes krijgt*
- *op het onderdeel karaktereigenschappen 5 kruisjes krijgt*

De betreffende leerling zou wel / geen baat kunnen hebben bij deelname aan de plusklas.

Bijlage 3

Vragenlijsten Dawson en Guare voor ouders/leraren (2.4) en leerlingen (2.5)

© Hogrefe Uitgevers. Alleen de koper van dit boek mag dit formulier voor eigen gebruik kopiëren

Formulier 2.4

Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

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

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

© Hogrefe Uitgevers. Alleen de koper van dit boek mag dit formulier voor eigen gebruik kopiëren

Formulier 2.5

Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

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

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

Bijlage 4 Logboek

Datum	Actie
25/11	Directies/ouders/groepsleerkrachten beide scholen gemaild om te informeren over start onderzoek Vragenlijst D & G afgenomen bij 17 leerlingen (1 afwezig)
2/12	Oudergesprekken plusklas. Gesproken met moeder van N over executieve functies. Een aantal zijn onvoldoende ontwikkeld. Hij geeft dat zelf niet aan op de vragenlijst; heeft het zelf niet in de gaten en ziet het derhalve niet als een probleem. Afgesproken met de moeder van N dat hij één van de respondenten wordt.
9/12	Bij alle plusklasleerlingen gevraagd of zij een ingevulde vragenlijst van hun ouders bij zich hebben. Respons: 100% Alle ingevulde vragenlijsten van mijn plusklascollega teruggekregen. Op de presentatie-avond van de plusklas de ouders van J en A gesproken; zij herkennen hun kind (ik ook) als iemand met onvold. ontwikkelde executieve functies en zijn blij met mijn onderzoek ernaar.
15/12	Per leerling de gemiddelde score van elke executieve functie uitgerekend en in een tabel geplaatst.
16/12	Ik zet alle gegevens in 2 tabellen: in de ene de gemiddelde score per executieve functie per leerling en in de andere hetzelfde maar dan uitgesplitst naar score van de leerling/ouders/plusklasleerkracht.
22/12	Ik ga een plan van aanpak maken; om welke leerlingen en welke executieve functies gaat het? Ik maak keuzes en verantwoord deze. Welke interventies zet ik in?
6/1	Ik ga in gesprek met de beoogde respondenten naar aanleiding van de ingevulde vragenlijst en we bekijken wat er aangepakt gaat worden (uitleg!), we bespreken het plan van aanpak voor de komende weken. A snapt het en is coöperatief/ F en J geven aan planning in eigen klas erg lastig te vinden/N ziet nog steeds geen problemen/ C ook niet De ouders en de groepsleerkrachten van de betreffende kinderen breng ik hierna per mail op de hoogte.
20/1	Start interventie bij 3 respondenten A, J en N; dag 1. A en J heel serieus. J wil ook hulp voor plannen in de klas en N ook (agenda kwijt). Mijn morele plicht hierbij te helpen ook al zit niet in onderzoek. Heb blad gemaakt als hulp. Planning J over veel te lange termijn, planning A te beknopt. N doet wat wordt gevraagd maar nut? Plan volg. week planningsformulier voor allen.
27/1	Start interventie bij 2 respondenten F en C en doorgaan met andere 3. Formulier 3.1. (taakinitiatie) introduceren bij alle plusklasleerlingen t.b.v. planning thema 'water'. Omdat alleen F en A meegaan in volgehouden aandacht en dit afhankelijk is van een goeie planning (taakinitiatie/planning) ga ik me ook bij deze kinderen richten op deze 2 ef's. Is overzichtelijker voor mezelf en voor hen. Wellicht door gesprekken en coaching 2x het toch iets oplevert? F scoort bij ouders/plusklasleerkr ook laag op planning, bij A is de score wat beter maar bij hem probeer ik vooral de taakinitiatie mee te nemen. Coaching vandaag: J erg blij met planning in de klas. Goede planning voor plusklas. F en C voor eerste keer gesproken. Bij F ging plannen op blad meteen goed; nu letten op afmaken taken. Kwaliteit! C nog in verkennende fase; volgende week preciezer plannen voor 2 weken. N plande teveel voor 1 les. Overschat zichzelf? A nog in verkennende fase. Compu-lokaal veel andere kinderen; leidt af. Druk vanwege carnaval (bouwen).
3/2	J afwezig wegens excursie. Rubrics m.b.t. planning en taakinitiatie zijn gemaakt en ga ik gebruiken om de leerlingen nog meer inzicht te geven in hun vaardigheden op dit gebied (vragenlijst D&G is erg summier per ef, rubric is wat uitgebreider. Door het inzichtelijk te maken bij hen levert dit hopelijk een goede intrinsieke motivatie op om een goede inzet te tonen bij de interventie. Ik gebruik het ook om conclusies te trekken. (afname 2x, nu en aan het eind van de interventie). Gebruik gemaakt van het nieuwe planningsformulier.
10/2	A afw wegens project op school. Gewerkt met het planningsformulier.
24/2	Tussentijdse evaluatie bij de kinderen met de vragen: -waarom deden we dit ook alweer? -hoe gaat het? -wat moet er evt gewijzigd worden? Planningsformulier D&G niet overzichtelijk; ik maak

	een nieuwe. Het formulier op blz. 228 Dawson en Guare wilde ik hiervoor gebruiken maar het dekt de lading niet (te summier). Een gesprek zal mij meer informatie opleveren. Het valt op dat de kinderen die er zelf het nut niet van inzagen (C en N) dat nog steeds niet zien; het ging goed en het gaat nog steeds goed. A geeft aan; in de plusklas gaat het goed (volgehouden aandacht en taakinitiatie) maar in de klas niet (teveel prikkels). F vindt alles nog steeds lastig; volgehouden aandacht is een groot probleem (ze denkt dat ze ADHD heeft) en bij taakinitiatie valt op dat ze heel veel informatie in haar hoofd heeft en ze niet weet hoe ze dit in kleine stapjes op het planningsblad moet krijgen. Op de oplossingsgerichte manier zij we op zoek gegaan naar oplossingen: kleine stapjes op het blad. J is erg blij met de aandacht voor het 'planprobleem' en ziet dat het effect heeft. Het probleem zit 'm volgens haar niet in het werken in de plusklas maar het plannen van het plusklaswerk in de klas. Zijn samen op zoek gegaan naar oplossing. Het gaat om: werk plusklas in laatje leggen, plannen op het planningsformulier, als het af is op vrijdag meenemen naar huis.
3/3	1e ronde presentaties van het thema. Interventie toegepast bij degenen die nog aan het thema werken: N, J, F en A.
10/3	2e ronde presentaties van het thema. Geen interventie kunnen toepassen.
17/3	Laatste interventie (niet a.h.v. thema maar losse opdracht)
24/3	Eindmeting leerlingen + interview + plusklascollega (vragenlijst D&G/rubrics) + excursie
31/3	Indien niet af; eindmeting interview plusklasleerlingen n.a.v. vragenlijst/rubrics. Laatste keer plusklas voor groep 8: evaluatie plusklas.
10/4	Mail ouders; thuis gemerkt dat er anders wordt gepland? Zaken anders worden aangepakt?
Mei	Presentatie conclusie onderzoek teams beide Hoevense scholen
Mei	Mail ouders met uitslagen onderzoek per leerling en algemene conclusies

Bijlage 5

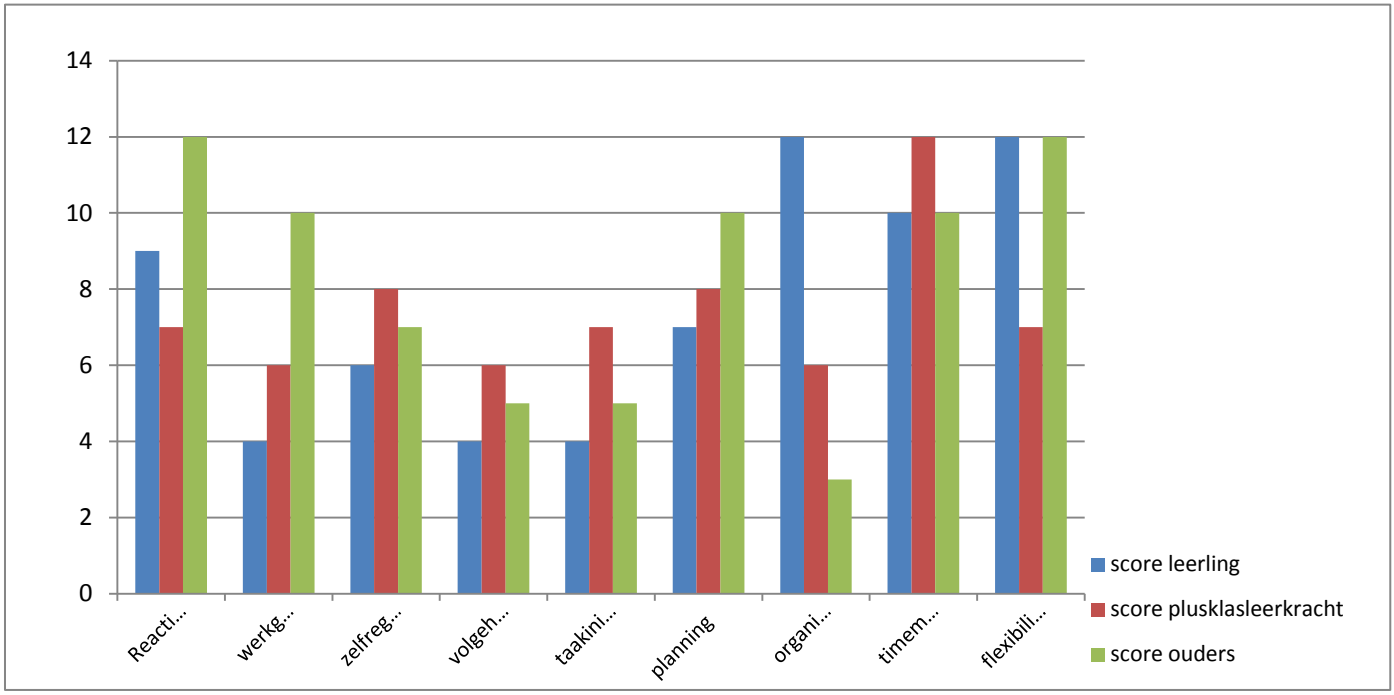
Planning interventies

Datum	
20/1	Eerste interventie (refereren aan scores vragenlijst)
27/1	Tweede interventie
3/2	Derde interventie
10/2	Vierde interventie
vakantie	
24/2	Tussenmeting: tussentijdse evaluatie a.h.v. rubrics + vijfde interventie
3/3 1e ronde presentaties	Zesde interventie en observeren
10/3 2e ronde presentaties	Zevende interventie
17/3	Achtste interventie
24/3	eindmeting (vragenlijst lln/plusklascollega)
31/3	eindmeting interview n.a.v. vragenlijst

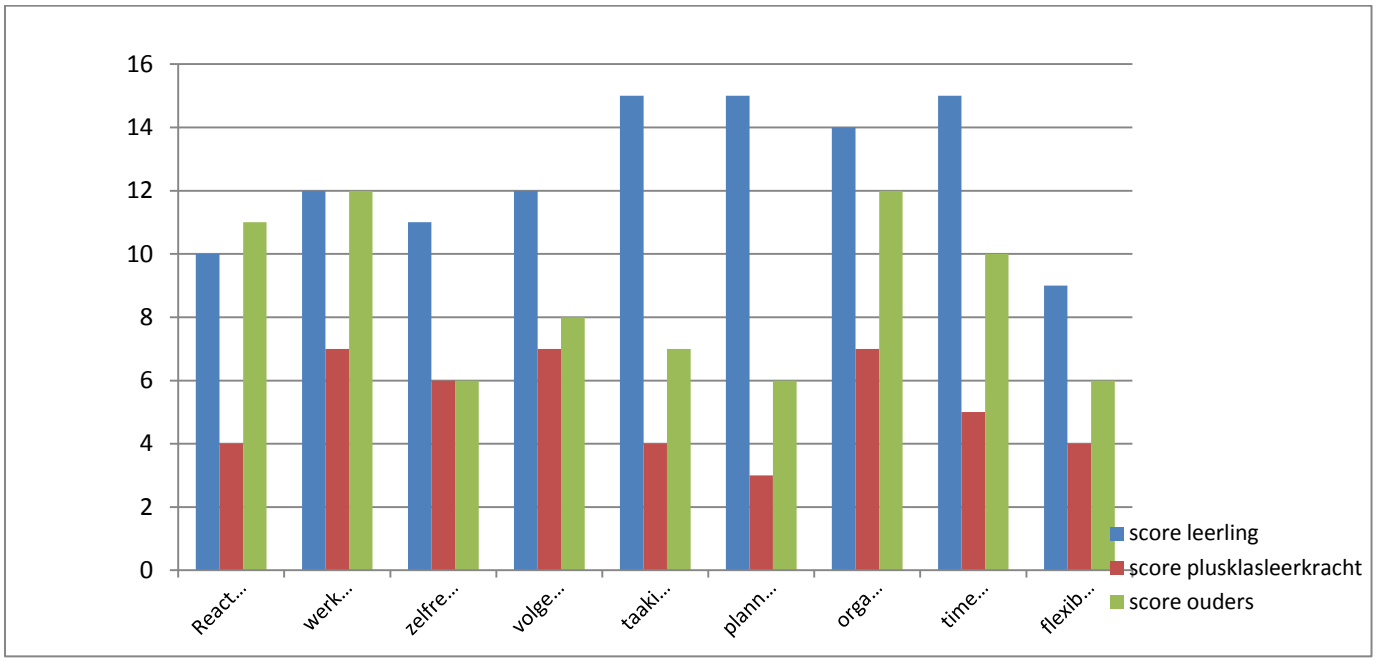
stap	**Volgehouden aandacht A/F (moeite met concentreren en doorwerken totdat het af is)**	**Taakinitiatie allen (moeite met beginnen, doorwerken en afmaken van taken)**	**Planning/prioritisering N, J, C (moeite met aanbrengen prioriteiten en plannen)**
1	Uitleg nut (blz. 93 D & G), refereren aan vragenlijsten	Uitleg nut (blz. 93 D & G), refereren aan vragenlijsten	Uitleg nut (blz. 93 D & G), refereren aan vragenlijsten
2	Introduceren formulier 5.4 (checklist monitoring v aandacht) blz. 213 ter bewustwording van. Als ze worden afgeleid geven ze dit aan en vullen ze in waarom en wat ze toen hebben gedaan.	Na invullen projectplanningsformulier proberen te starten en door te werken	Introduceren projectplanningsformulier 5.7 (blz. 217/218 D & G). Zelf in laten vullen.
4	Toezicht houden tijdens taak, complimenteren	Toezicht houden tijdens taak, coachen om te beginnen en door te werken, complimenteren	Toezicht houden tijdens taak, coachen om te beginnen en door te werken, complimenteren
5	Evalueren en zo nodig aanpassen: is het gelukt en waarom wel/niet? Toekomstgericht; wat doen we volgende week?	Is het gelukt de taak af te krijgen en zo niet; waarom niet? Binnen hoeveel tijd is er gestart met de taak en lukte het om door te werken?	Terugkomen op de gemaakte planning; klopte het? Wat gaan we volgende week doen?
6	Alles opbergen in mapje (in plusklas bewaren)	Alles opbergen in mapje (in plusklas bewaren)	

Bijlage 6

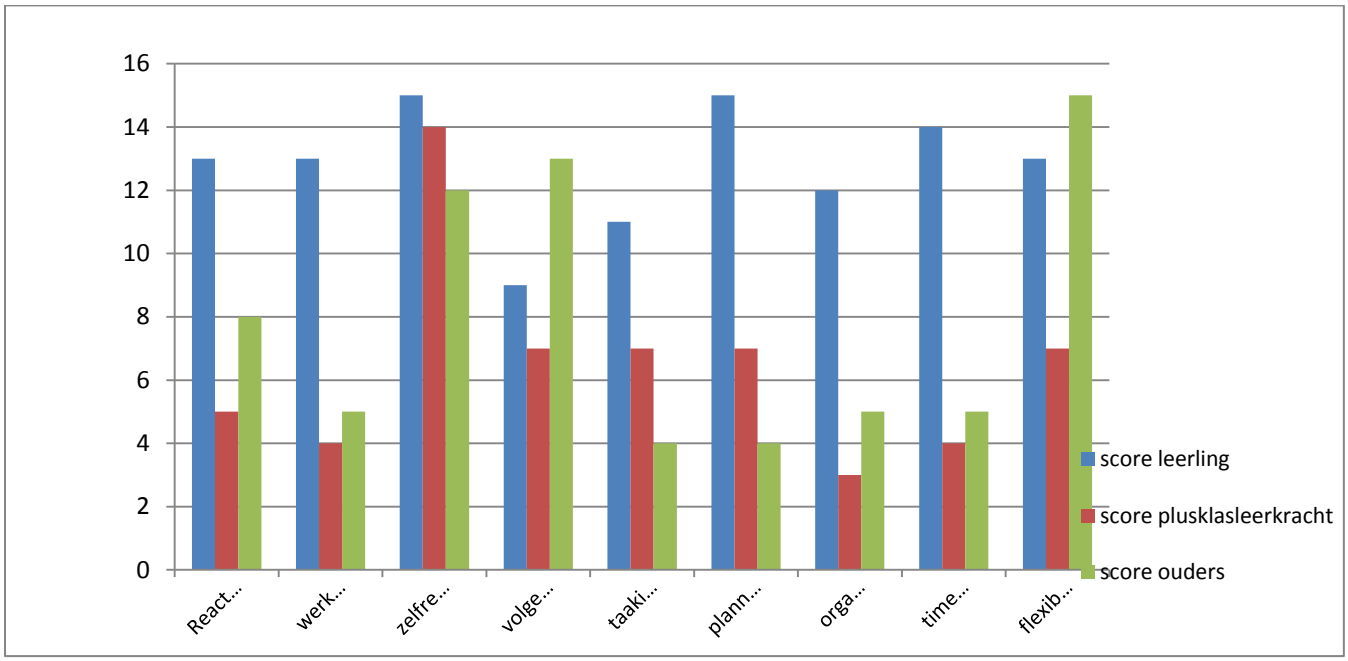
Figuur 1 ***Beginmeting totaalscore per executieve functie per respondent: leerling A***



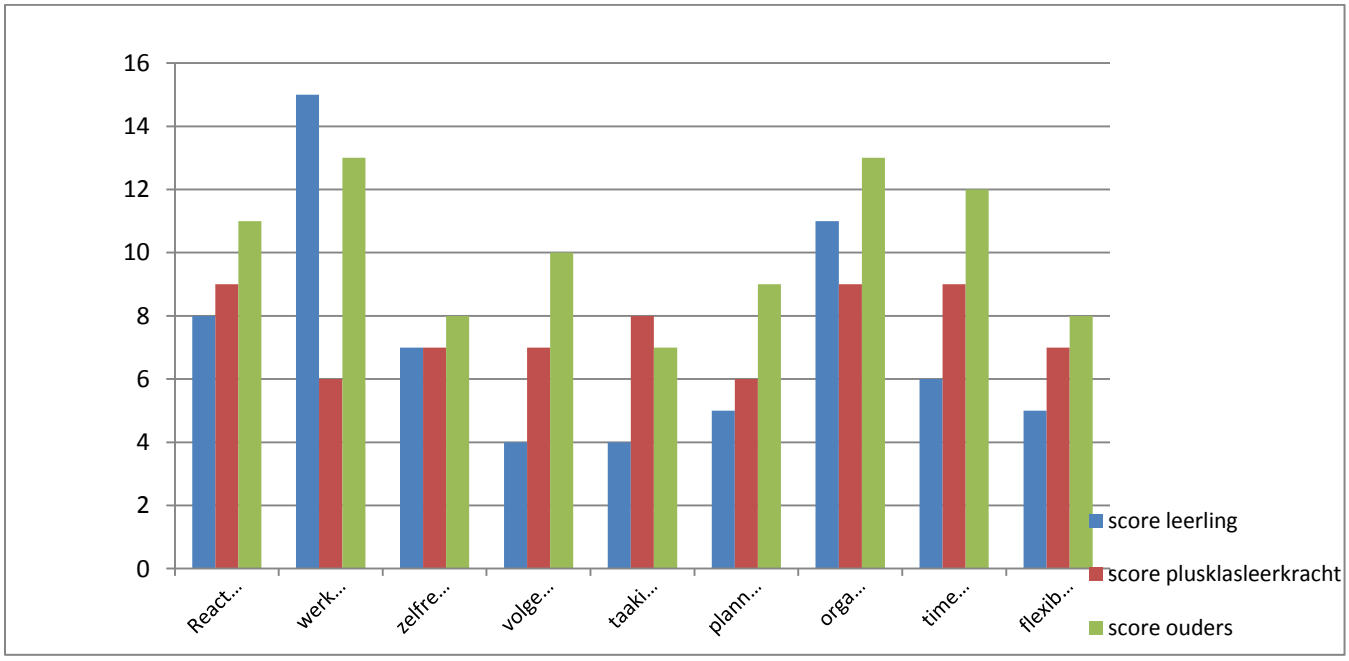
Figuur 2 ***Beginmeting totaalscore per executieve functie per respondent: leerling C***



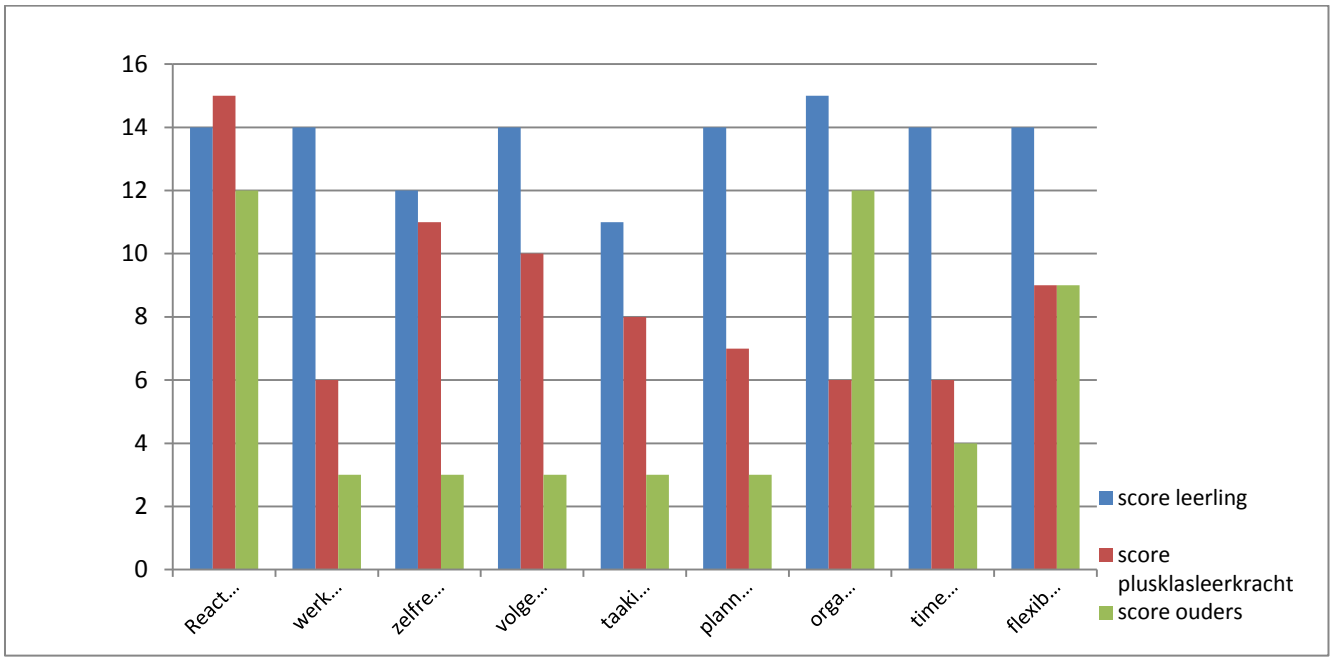
Figuur 3 ***Beginmeting totaalscore per executieve functie per respondent: leerling F***



Figuur 4 ***Beginmeting totaalscore per executieve functie per respondent: leerling J***



Figuur 5 ***Beginmeting totaalscore per executieve functie per respondent, leerling N***



Bijlage 7

Gevalsbeschrijvingen

A

Deze jongen zit in groep 8 en valt in de plusklas op door zijn leergedrag; het is moeilijk om hem aan de slag te krijgen en aan de slag te houden. Hij weet vaak niet waar hij moet beginnen en heeft stress omdat hij bang is dingen niet ef te krijgen en/of niet goed. Hij scoort zelf laag op bijna alle executieve functies. Zijn ouders maken zich zorgen om zijn leergedrag en zijn bang dat dit hem parten gaat spelen op de middelbare school. Hij scoort gemiddeld onvoldoende op werkgeheugen, zelfregulatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie, planning en organisatie. In de interventie gaan we werken aan **taakinitiatie** en **volgehouden aandacht** omdat hij deze executieve functies nodig heeft in de aanpak van het verrijkingswerk in de plusklas en omdat zijn (gemiddelde) scores hierop erg laag zijn.

C

Deze jongen is zit in groep 8, is dyslectisch en heeft ADHD. In de plusklas valt hij op omdat hij vaak praat voor zijn beurt, zij taken niet altijd serieus aanpakt en zichzelf nauwelijks uitdaagt. In de interventie gaan we werken aan **taakinitiatie** en **planning**. Het opvallende aan zijn scores is dat hij dit zelf niet als een probleem ervaart maar zijn ouders en de plusklasleerkracht wel. Het interview met hem is dus erg belangrijk, om hem zo de noodzaak ervan in te kunnen laten zien.

F

Dit is een meisje in groep 8. Zij valt in de plusklas op omdat ze vaak praat voor haar beurt en niet erg taakgericht met haar verrijkingswerk aan de slag gaat; ze is geneigd om te blijven hangen in details, levert werk af van een kinderlijk niveau en vergeet vaak dingen. Met haar ga ik werken aan **taakinitiatie** en **volgehouden aandacht.** Over het algemeen scoort zij zichzelf op de vragenlijst hoger dan haar ouders en de plusklasleerkracht. Zij scoort deze executieve functies zelf het laagst en bij volgehouden aandacht scoort zij zichzelf zelfs lager dan haar ouders en de plusklasleerkracht.

J

Dit is een meisje uit groep 7. Zij valt op omdat ze enerzijds leergierig is en aan de andere kant slordig, vergeetachtig en erg snel geneigd om te zeggen ‘ik kan het niet’. Zij ziet dat zelf als een groot probleem, haar ouders en de plusklasleerkracht ook. In de interventie gaan we werken aan **taakinitiatie** en **planning**. Hier scoort ze heel laag op.

N

Dit is een jongen uit groep 6. Hij valt op in de plusklas omdat hij vaak afwezig is, spullen vergeet en in de aanpak van het verrijkingswerk geneigd is om te blijven hangen in details. Hij ziet dit zelf niet als probleem, zijn ouders en de plusklasleerkracht wel. In de interventie gaan we werken aan **taakiniatie** en **planning** vanwege de lage scores.

Bijlage 8

Rubrics blanco

Criteria	Taakinitiatie				Score
	Goed	Voldoende	Twijfelachtig	Onvoldoende	
Met opgegeven werk starten. (Ti)	Ik kan meteen met het opgegeven werk starten.	Ik kan starten met het opgegeven werk als de lkr. goed uitlegt wat ik moet doen.	Ik kan starten met het opgegeven werk als de lkr. samen met mij een plannetje opstelt.	Ik kan niet starten met het opgegeven werk, ook niet als de lkr. samen met mij een plannetje maakt.	
Kunnen stoppen met een leuke taak. (Ti)	Ik kan met een leuke taak stoppen als iets anders gevraagd wordt.	Ik kan met een leuke taak stoppen als iets anders gevraagd wordt als de lkr. me erop aan spreekt.	Ik kan met een leuke taak stoppen als iets anders gevraagd wordt als de lkr. samen met mij opstart of een beloning in het vooruitzicht stelt.	Ik kan niet stoppen met een leuke taak als iets anders gevraagd wordt. Ik kan mijn aandacht er niet van af houden en op iets anders richten.	
Starten met een oninteressante taak, (Ti)	Ik start ook bij een oninteressante taak met de opgegeven opdracht.	Ik start bij een oninteressante taak met de opgegeven opdracht als de lkr. daar op aandringt.	Ik start met een oninteressante taak als de lkr. samen met mij opstart of een beloning in het vooruitzicht stelt.	Ik kanbij een oninteressante opdracht niet starten met de taak. Ik kan mijn gedachten daar niet bij houden.	
Een taak volbrengen. (Ti).	Ik kan zonder herhaalde aanmoediging een taak volbrengen.	Ik kan een taak volbrengen als de lkr. of een klasgenoot me kort aanmoedigt.	Als de leerkracht of een klasgenoot regelmatig aanmoedigt kan ik een taak soms volbrengen.	Zonder herhaalde aanmoedigingen van de lkr. of klasgenoten kan ik een taak niet volbrengen.	
Initiatief nemen. (Ti)	Ik neem initiatief bij het maken van een groepsopdracht.	Als een ander initiatief neemt bij het maken van een groepsopdracht, krijg ik zelf ook goede ideeën.	Ik neem weinig initiatief bij het maken van een groepsopdracht. Ik help wel bij het uitvoeren van de ideeën van anderen.	Ik neem geen initiatief bij het maken van een groepsopdracht en werk ook niet mee aan de initiatieven van anderen.	
Enkele taken achter elkaar uitvoeren. (Ti)	Ik kan enkele taken achter elkaar uitvoeren zonder aanmoediging.	Ik kan enkele taken na elkaar uitvoeren als de lkr. duidelijk aangeeft wat er van mij wordt verwacht. De opdrachten moeten op papier staan en de lkr. moet mij soms aanmoedigen.	Als de lkr. de taken duidelijk op papier zet en mij na elke afgeronde taak kort aangeeft wat ik vervolgens moet gaan doen, lukt het mij meerdere taken na elkaar af te ronden.	Ook met hulp van taken op papier en hulp van de lkr. lukt het mij niet meerdere taken na elkaar uit te voeren.	
Jezelf uitdagen	Als ik een opdracht krijg daag ik mezelf uit om er echt van te leren.	Als ik een opdracht krijg kan ik mezelf beter uitdagen als de lkr. me vragen stelt om me op weg te helpen.	Als ik een opdracht krijg kom ik alleen aan uitdagen toe als de lkr. mij steeds een vraag stelt.	Ik kan mezelf niet uitdagen. Ook de lkr. lukt het niet me uit te dagen met vragen.	

Criteria	Planning				Score
	Goed	**V**oldoende	**T**wijfelachtig	**O**nvoldoende	
Bewaren van eigen spullen. (W)	Ik kan goed onthouden waar ik mijn eigen spullen laat.	Ik kan goed onthouden waar ik mijn spullen laat als de lkr. daar vaste plaatsen voor aangeeft.	Ook al geeft de lkr. vaste plaatsen aan , dan moet hij/zij me toch regelmatig helpen mijn spullen weer te ordenen.	Ik let niet op waar ik mijn spullen laat. Ik laat ze gewoon liggen waar het uit komt.	
Complexie opdrachten uitvoeren. (W)	Ik kan complexe opdrachten waarbij informatie onthouden moet worden, goed volbrengen.	Ik kan complexe opdrachten waarbij informatie moet worden onthouden beter volbrengen als door de lkr. de belangrijkste informatie in een samenvatting of schema wordt gezet.	Ik vind het moeilijk complexe opdrachten uit te voeren. Als de lkr.de belangrijkste informatie samenvat en mij daar regelmatig op wijst, lukt het wat beter.	Het lukt mij niet complexe opdrachten waarbij ik informatie moet onthouden, te verwerken.	
Prioriteiten stellen, (P)	Ik doe belangrijke dingen eerst en werk dan minder belangrijke zaken af.	Als de lkr. of een andere leerling dit even kort met mij bespreekt kan ik de belangrijkste dingen eerst doen en dan pas de bijzaken.	Als de lkr. samen met mij een overzicht maakt van de volgorde waarin ik de taken moet afhandelen, lukt mij dat wel.	Ook al maakt de lkr. samen met mij een overzicht, dan nog lukt het niet belangrijke zaken van minder belangrijke zaken te onderscheiden en werk ik de taken niet in die volgorde af.	
Een plan maken. (P)	Ik kan een plan maken en me hieraan houden.	Ik kan na een korte bespreking met de lkr. mijn eigen plan maken. De lkr. moet mij er soms wel aan herinneren me daaraan te houden.	Ik vind het moeilijk om een plan te maken.Als ik samen met de lkr. een plan maak kan ik dat met weinig aansporing zelf afwerken.	Ik vind het moeilijk een plan te maken samen met de lkr. Ik kan me er moeilijk aan houden. Ik werk taak voor taak af en laat die controleren door de lkr.	
Opruimen. (O)	Ik kan de tafel in de klas netjes houden.	Ik kan de tafel netjes houden als de lkr. me er op attendeert.	Als de lkr. vaste plaatsen aangeeft waar ik mijn spullen kan opbergen, lukt het me met aansporing van de lkr. om mijn tafel netjes te houden.	Ook al ondersteunt de lkr. mij, dan lukt het toch niet om mijn tafel netjes te houden.	
Spullen ordenen. (O)	Ik kan overzicht houden over de eigen spullen en heb een systeem hierin.	Ik kan overzicht houden over mijn spullen als we daar duidelijke afspraken over hebben binnen de groep.	Ook al hebben we duidelijke afspraken over het opbergen van spullen in de groep vind ik het moeilijk overzicht te houden over mijn spullen. De lkr. helpt mij op vaste tijden om alles op te ruimen.	Het lukt mij niet overzicht te houden over mijn spullen, ook niet als we daar duidelijke afspraken over hebben en de lkr. mij op vaste tijden helpt op te ruimen.	

Bijlage 9A

Planningsformulier Dawson en Guare

© Hogrefe Uitgevers. Alleen de koper van dit boek mag dit formulier voor eigen gebruik kopiëren

Formulier 5.7

Projectplanningsformulier

STAP 1: kies een onderwerp

Wat zijn geschikte onderwerpen?	Wat ik goed vind aan deze keuze:	Wat ik minder goed vind:
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Uiteindelijk gekozen onderwerp:

_____

STAP 2: zoek benodigd materiaal uit

Welk materiaal of hulpbronnen heb je nodig?	Waar zijn die te vinden?	Wanneer ga je ze zoeken?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

 © Hogrefe Uitgevers. Alleen de koper van dit boek mag dit formulier voor eigen gebruik kopiëren

Projectplanningsformulier

STAP 3: bepaal projecttaken en deadlines

Wat moet je doen? (noteer elke stap in de juiste volgorde)	Wanneer doe je het?	Vink af zodra je klaar bent
Stap 1		
Stap 2		
Stap 3		
Stap 4		
Stap 5		
Stap 6		
Stap 7		
Stap 8		
Stap 9		
Stap 10		

GEHEUGENSTEUNTJES

Noteer hier taken of bijzonderheden waaraan je moet denken tijdens het werken aan het project. Vink deze af zodra ze gedaan zijn.

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

Bijlage 9B

Planningsformulier plusklas

Thema planningsformulier plusklas

Naam_____

Leervraag:_____

_____

Wat ga je doen op ……..?	Bijzonderheden	Klaar?
Stap 1		
Stap 2		
Stap 3		
Stap 4		
Stap 5		
Stap 6		
Stap 7		
Stap 8		

Bijlage 10

Stappen nameting leerlingen Naam_____

1. Afname vragenlijst 2.4 (alleen die ef's waarop de interventies plaatsvonden). Allemaal tegelijk in laten vullen en dan 1 voor 1 interview.
2. Wat was de aanleiding van het onderzoek en de uitkomst van de beginmeting? Tabel erbij pakken en scores laten zien. Wat was je doel? Wat hebben we gedaan?
3. Vergelijken vragenlijst bij beginmeting en bij eindmeting: als er verschil is, hoe komt dat dan? Hoe gaat het in de klas?

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

4. Wat neem je hieruit mee? Wat helpt je om hiermee om te gaan vanaf nu?

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

Bijlage 11

Tabellen begin- en eindmeting

Totaalscore executieve functies Taakinititatie en Planning

	Taakinitiatie				*Planning*			
	voor	**na**	**voor**	**na**	**voor**	**na**	**voor**	**na**
C	**15**	**12**	**4**	**7**	**15**	**14**	**3**	**8**
A	**4**	**9**	**7**	**6**	**7**	**11**	**8**	**12**
F	**11**	**12**	**7**	**6**	**15**	**9**	**7**	**8**
N	**11**	**11**	**8**	**6**	**14**	**13**	**7**	**8**
J	**4**	**7**	**8**	**10**	**5**	**10**	**6**	**11**

Rood = score leerling Groen = score plusklasleerkracht