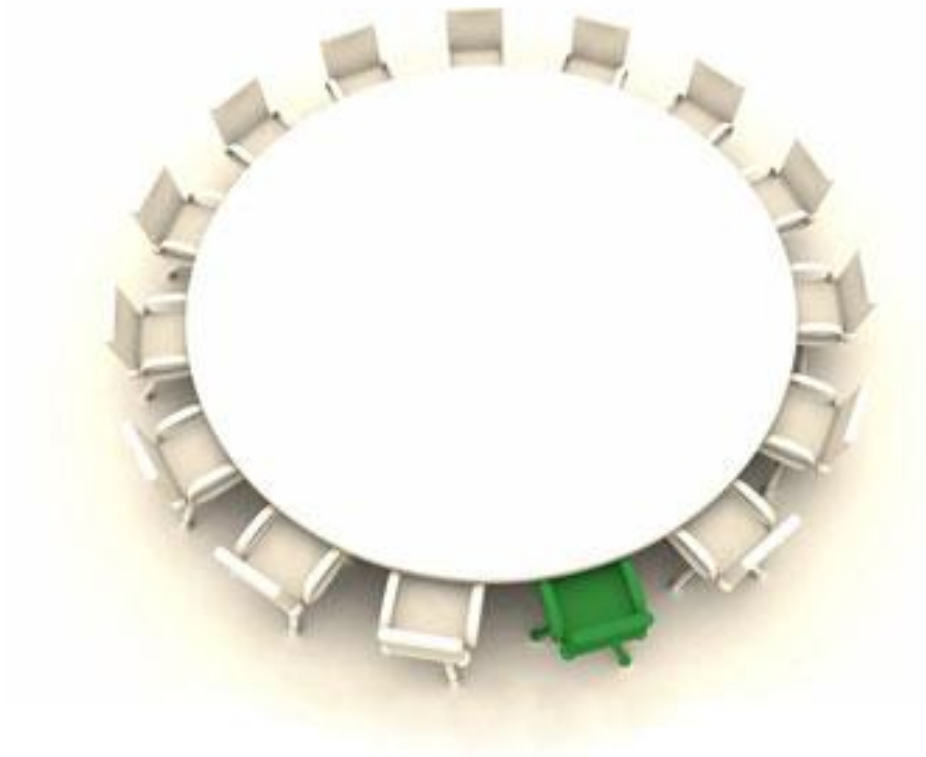


In goed overleg!



Liesbeth Berkelmans – de Bont

Studentnummer: 1366740

Master Special Educational Needs (Master SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Specialist Hoogbegaafdheid

Begeleid door: Eleonoor van Gerven

Juni 2011

Inhoud

Samenvatting.....	4
Inleiding	6
Persoonlijke relevantie.....	6
Relevantie voor de praktijk	7
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	8
1.1 Aanleiding.....	8
1.2 Probleemstelling.....	8
1.3 Onderzoeksvraag	9
1.4 Doelstelling.....	9
1.5 Het onderzoek	10
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Hoogbegaafde leerlingen	11
2.3 Verantwoordelijkheid	12
2.4 Leren leren	13
2.5 Vergadertechniek	16
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	17
3.1 Onderzoeksvorm	17
3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	17
3.3 Rol van de onderzoeker	18
3.4 Dataverzameling	18
3.5 Aanpak en methodologie.....	19
3.5.1 Uitvoering	19
3.5.2 Materialen	20
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit	20
3.7 Ethische kwestie.....	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....	22
4.1 Inleiding	22
4.2 Datapresentatie	22
4.2.1 Thermometer.....	22
4.2.2 Leerling-vragenlijst	23
4.2.3 Leerkrachtvragenlijst	28

4.2.4 Interventies lessencyclus	29
4.2.5 Logboeken	32
4.3 Data-analyse	33
Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbeveling.....	36
5.1 Inleiding	36
5.2 Conclusies.....	36
5.2 Eindconclusie	40
5.4 Aanbevelingen.....	40
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	42
6.1 Inleiding	42
6.2 Reflectie procesverloop	42
6.3 Reflectie op eigen handelen en persoonlijke ontwikkeling	43
Literatuurlijst	45
Bijlagen onderzoek: In goed overleg	48

"WAT HEBBEN WIJ GELEERD...? EN HOE NU VERDER?"

Kees Boeke¹ 1884 - 1966

Samenvatting

In het kader van mijn Master Specialist Hoogbegaafdheid heb ik een actieonderzoek uitgevoerd naar de vraag hoe vergadertechniek bijdraagt tot medeverantwoordelijkheid bij verrijkings-onderwijseigen leren van hoogbegaafde leerlingen.

Leerkrachten zitten in een spagaat. Hun onderwijstijd is kostbaar en moet besteed worden aan zoveel mogelijk leerlingen. Tijd voor effectieve instructie en procesbegeleiding bij hoogbegaafde kinderen ontbreekt nog al eens. Ik wil met dit onderzoek nagaan in hoeverre vergadertechniek de leerkracht en de leerlingen kan ondersteunen in gestructureerde samenwerking.

Na de inleiding en de probleemstelling is er een theoretisch kader geschetst van waaruit gekeken wordt wat die verantwoordelijkheid nu eigenlijk inhoud en hoe hoogbegaafde kinderen leren leren. Een kind kan verantwoordelijkheid nemen voor wat hij doet en voor de dingen waar hij bij betrokken is, binnen de grenzen van zijn reflecterend vermogen dat passend is bij zijn leeftijd. Het onderwijs moet wel de ruimte bieden om die verantwoordelijkheid te oefenen (Van Rijn, z.j.).

De interventie tijdens het onderzoek bestaat uit een lessencyclus over overlegvormen. Tijdens deze lessenserie hebben de leerlingen zich een overlegvorm eigen gemaakt die ze toe kunnen passen tijdens het werken in onderzoeksgroepen.

De resultaten van het onderzoek zijn verkregen door vragenlijsten, observaties en literatuuronderzoek. Aan het begin en het einde van het onderzoek hebben de leerlingen en de leerkracht vragenlijsten ingevuld. De leerlingen hebben aangegeven hoe zij over zichzelf dachten in relatie tot het vragen van hulp. Zij beschreven in de vragenlijsten hoe ze denken over hun bijdrage in het werken in het

¹ Van: http://www.consentric.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=55

rekengroepje. Hierin is een stijgende lijn zichtbaar. De leerkracht heeft de kinderen tijdens de interventies gevolgd en zijn bevindingen ook vastgelegd. De leerlingen hebben ervoor gezorgd dat er bij hem een bewustwording ontstaan is van hun specifieke behoeften.

In de literatuur beschrijven verschillende pedagogen dat bij verantwoordelijkheid de begrippen respect, vertrouwen en luisteren naar elkaar van groot belang zijn (Cappon, 2004, Stevens, 1997 & 2004, Mulderij, 2005). De kracht van het als groep samen leren is dat ieders bijdrage belangrijk is (Van der Weijden, 2002).

Bovenstaande begrippen helpen bij het samen leren.

De leerlingen laten zien dat ze door het oefenen met de overlegvormen zelfstandiger geworden zijn in het verwerken van hun verrijkingstaken bij rekenen. Ze geven aan dat ze de leerkracht minder nodig hebben dan in het begin als het gaat om het oplossen van de rekenvraagstukken. Bijkomend voordeel hierbij is dat de leerkracht minder tijd kwijt is aan de organisatorische kant van de rekengroep en daardoor meer tijd kan besteden aan de proceskant van het oplossen van de vraagstukken van deze groep kinderen.

Deze positieve ontwikkeling pleit voor aandacht in het curriculum voor overlegvaardigheden bij (hoogbegaafde) leerlingen. Goed overleg kan leiden tot medeverantwoordelijkheid bij verrijkings-onderwijseigen leren en tot goed zelfstandig verwerken van verrijkingsstof.

Inleiding

‘In goed overleg’, zo luidt de titel van dit meesterstuk. Het onderzoek van dit meesterstuk gaat over hoe begaafde leerlingen samen een stapje verder kunnen komen in hun ontwikkeling. Goed kunnen overleggen is bijna onontbeerlijk voor een goede ontwikkeling. Kinderen leren nog steeds het meest in interactie met elkaar. Na de oorlog schreef Kees Boeke over de democratie. Dat het de gelegenheid moet bieden aan het volk om medeverantwoordelijkheid op zich te nemen op het gebied van de ordening van het gemeenschapsleven en tevens deel te hebben aan de leiding ervan. Hij gebruikt hiervoor de term sociocratie. Dit is een bestuursvorm die uitgaat van gelijkwaardige individuen. Besluiten worden alleen maar genomen als er geen overwegend beargumenteerd bezwaar is. Er wordt dus samen een besluit genomen. Dit is wat ik als basis wil leggen onder mijn onderzoek, een gelijkwaardige besluitvorming in een gelijkwaardig overleg.

Persoonlijke relevantie

Enkele jaren geleden heb ik mijn Master ecologische pedagogiek gehaald aan de Hogeschool Utrecht. De opgedane kennis kan ik goed gebruiken in mijn praktijk als intern begeleider. Door deze studie heb ik meer inzicht gekregen in de achtergronden van het onderwijs. Ik heb geleerd dingen van een afstand te bekijken en te analyseren.

Als intern begeleider op een basisschool kom ik in aanraking met veel leerlingen, waaronder ook hoogbegaafde leerlingen. De afgelopen jaren heeft het accent van zorg veel gelegen op de kinderen die het niveau van de basisschool maar net of net niet konden volgen. Voor kinderen die boven het maaiveld uitsteken was er relatief minder aandacht. Men ging er vanuit dat deze kinderen ook met minder instructie wel vooruitkwamen. Niets is minder waar. Juist hoogbegaafde kinderen moeten strategieën leren om in hun verdere leven problemen aan te kunnen pakken. Dit is de reden waarom ik me de afgelopen twee jaar verdiept heb in de materie hoogbegaafdheid en dit jaar in het bijzonder in sociocratie als benaderingswijze van

begeleidingsprocessen. Ik vond dat ik op dit gebied nog niet genoeg kennis in huis had om goede adviezen te kunnen geven aan leerkrachten, leerlingen en ouders.

Het halen van een Master is niet mijn eerste doel in deze studie, maar de Master staat wel garant voor het opleidingsniveau. Bij een Masterstudie is onderzoek een wezenlijk onderdeel.

Relevantie voor de praktijk

Zoals al eerder geschetst heersen er nog veel vooroordelen over (onderwijs aan) hoogbegaafde kinderen. Er zijn mensen die denken dat bij hoogbegaafde kinderen alles komt aanwaaien en dat ze alles goed kunnen. Elke basisschool heeft te maken met (hoog)begaafde leerlingen. Gemiddeld stroomt er elk jaar één hoogbegaafde leerling de school binnen (Doolaard & Oudbier, 2010). Reden genoeg om voor hen een adequaat leeraanbod te verzorgen.

Ik wil me graag in gaan zetten om het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen in mijn school (en later ook bovenschools) op de kaart te zetten. Er moeten hiervoor op verschillende niveaus behoorlijke hobbels genomen worden.

Basisscholen moeten (hoog)begaafde leerlingen een meerwaarde bieden ten opzichte van het reguliere aanbod (Drent, 2009). Deze meerwaarde kan naast het aanbieden van verrijkingsstof ook bereikt worden door het aanbieden van andere onderwijsvormen of onderwerpen die geen deel uit maken van het reguliere leerstofaanbod. Dit is een mooie kans om te kijken of (hoog)begaafde kinderen profijt hebben van het aanleren van vergadertechnieken. Ik denk dat kinderen, door samen te zoeken naar oplossingen, tot veel meer in staat zijn dan wanneer zij alleen maar klassikale interactie hebben. De verwerkingsopdrachten in de reguliere methode doen onvoldoende een beroep op het creatieve denken dat zo kenmerkend is voor (hoog)begaafde leerlingen (Drent, 2009). Ik hoop dat het onderzoek een positieve bijdrage kan leveren aan het creatieve denken van de kinderen die deelnemen. Een bijkomend voordeel kan zijn dat de leerlingen door de overlegvaardigheden die aangeleerd worden de leerkracht minder nodig hebben als ze vraagstukken op willen lossen. Hiermee wint de leerkracht tijd, die hij op een ander moment kan gebruiken voor bijvoorbeeld procesfeedback.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

Op de school waar ik werk zie ik weinig tot geen gestructureerde of aangestuurde samenwerking tussen leerlingen. Dit is voor mij de aanleiding geweest om te kijken waarin ik de leerkracht en de leerling kan ondersteunen.

Leerkrachten hebben te weinig tijd om begaafde kinderen intensief te begeleiden bij het maken van verrijkingstaken. Vaak ontbreekt de effectieve instructie en procesbegeleiding. Er volgt wel productfeedback, maar de procesfeedback wordt vaak vergeten. Ik denk dat kinderen heel goed in staat zijn om zelfstandig en samen te leren. Het is echter niet iets dat uit het niets ontstaat. Hierbij moeten we hen helpen.

Stevens stelt in zijn bijdrage aan de jubileumbundel van de Korczak Stichting dat ieder kind recht op ontwikkeling heeft. Hij zegt nadrukkelijk 'ieder kind'. (Stevens, 2004). Mijns inziens heeft dus ook het hoogbegaafde kind recht op ontwikkeling. De uitspraak 'recht op ontwikkeling' is voor mij de aanleiding geweest te gaan kijken hoe ik als leerkracht en begeleider actief kan bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Hoe kan ik bijdragen in het vergroten van vaardigheden en bekwaamheden voor hun handelen? Met handelen bedoel ik dan het zelfstandig uitvoeren van taken en leren van elkaar.

1.2 Probleemstelling

Begaafde kinderen hebben vaak het gevoel dat hun verrijkingstaken er niet toe doen. Als de leerkracht hen niet de goede feedback kan geven worden deze taken gezien als vulling van de tijd en niet als een bijdrage tot hun ontwikkeling. Begaafde kinderen leren, door te veel sturend gedrag van de leerkracht, te weinig eigen verantwoordelijkheid te nemen bij het al dan niet succesvol doorlopen van hun leerproces. Ik denk dat zij zelf ook een stukje verantwoordelijkheid kunnen en mogen dragen als je ze op wil voeden tot verantwoordelijke burgers. Begaafde kinderen hebben geen zicht op hun eigen invloed tijdens het leerproces, omdat wij dat niet van hen vragen. Dit moeten zij leren. Ze kunnen veel meer dan dat ze zelf denken. Begaafde kinderen werken veelal geïsoleerd, waardoor oefening in coöperatief leren ontbreekt. Dit kan problemen opleveren in de sociale ontwikkeling. De basisvraag voor mijn onderzoek is daarom: Hoe kan ik ervoor zorgen dat vergadertechniek

bijdraagt aan de ontwikkeling van Roy, Rick, Kiki, Fluffie en Clair (zelf verzonnen namen van de leerlingen). Op welke manier draagt goed overleg bij aan het ontwikkelen van medeverantwoordelijkheid bij het verwerken van de verrijkingstaken? Hoe kan ik dat zichtbaar maken in het onderwijsleerproces? Dat is het doel van mijn onderzoek.

1.3 Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik ervoor zorgen dat vergadertechniek (overlegvormen) bijdraagt tot medeverantwoordelijkheid bij verrijkings-onderwijseigen leren van begaafde kinderen bij rekenen?

Om een antwoord te kunnen vinden op de onderzoeksvraag heb ik een aantal deelvragen geformuleerd.

1. Wat zijn goede overlegvormen?
2. Op welke manier draagt overleg bij aan het ontwikkelen van medeverantwoordelijkheid?
3. Aan welke voorwaarden moet voldaan worden om ervoor te zorgen dat de overlegvormen leiden tot medeverantwoordelijkheid ten aanzien van de eigen taak?
4. Wanneer vind ik dat leerlingen goed overleggen ?
5. Hoe faciliteert de leerkracht de leerlingen om met elkaar in gesprek te gaan?

1.4 Doelstelling

Ik denk dat vergaderen een onderdeel zou kunnen zijn van werkvormen die leiden tot meer autonoom gevoel van de leerling. Door het toepassen van deze werkvorm kan de leerling ervaren en het gevoel hebben dat hij het kan en dat hij dingen zelf in de hand heeft. Het kind kan zelf keuzes maken en beslissingen nemen. Het is in wezen een vorm van intrinsieke motivatie. Vergaderen kan dienen als ondersteuning voor het ervaren van een groeiende competentie en zelfstandigheid (Dijkstra, 2000).

Pedagogen als Korczak, De Winter, Stevens hebben hun pedagogische visie beschreven. Daarnaast heeft onder andere Van der Weijden iets geschreven over

vergaderen met kinderen. De theoretische insteek van deze wetenschappers zou ik graag toetsen aan de praktijk van mijn leerlingen en hun interventies in de context van mijn meesterstuk.

1.5 Het onderzoek

Door met leerlingen aan de slag te gaan, hen vergadertechniek te leren, verwacht ik dat er succeservaringen door hen worden opgedaan in het komen tot oplossingen voor hun rekenproblemen. Ik hoop dat deze ervaringen gaan werken als een olievlek. En deze zich uitbreidt naar andere leerlingen van de groep en ook over mijn collega's. Bijkomend voordeel zou kunnen zijn, dat mijn collega's de meerwaarde zien van overleg in kleine groepen om te komen tot meer betrokkenheid van de leerlingen.

Ik wil dat begaafde leerlingen zich mede-eigenaar voelen van hun verrijkingstaak, want daardoor zullen zij zich meer betrokken voelen. En door betrokkenheid komen leerlingen tot leren. Dit is belangrijk omdat participatie een leerproces is waarbij je leert verantwoordelijkheden te dragen (De Winter in: Schneiders en Smit-Kruidenberg z.j.). Een leerling voelt zich mede-eigenaar als hij weet dat zijn of haar bijdrage aan het geheel heeft geholpen om een stapje verder te komen. Verder vind ik het heel belangrijk dat de kinderen waar ik mee ga werken het gevoel krijgen dat wat we samen doen zinvol is. Dat ze leren om hun eigen mening te geven en dat ze zeker ook leren om met respect te luisteren naar de mening van de ander.

Ik ben ervan overtuigd dat het groepje kinderen waar ik mee ga werken ook het gevoel gaan delen dat samenwerken zinvol is. Om dit te bereiken ga ik de leerlingen vergadertechniek aanleren. Hierin mogen ze ervaren en laten zien dat ze zelf al heel veel in huis hebben. Sommige dingen moeten hen echter nog ontlokt worden. Kinderen staan in principe open voor nieuwe dingen. Ik vind het belangrijk dat deze 'nieuwe' ervaringen hen helpen om te leren leren. Dit alles in een veilige omgeving om te oefenen, zodat ze aangeleerde vaardigheden later ook op andere plaatsen en in andere situaties kunnen gaan toepassen. Daarnaast zie ik graag dat ze reflecteren op hun eigen handelen en dat ze trots zijn op hun behaalde resultaten.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over medeverantwoordelijkheid van begaafde leerlingen in hun eigen leerproces en de rol van vergadertechniek daarbij. Aan de hand van de theorie ga ik antwoord proberen te geven op de onderzoeksvraag en de deelvragen.

In hoofdstuk 5 zal antwoord gegeven worden op de vragen aan de hand van de resultaten en analyses van het onderzoek.

Met de theorie wil ik onderbouwen waarom ik voor vergadertechnieken heb gekozen. Daarnaast wil ik een samenhang beschrijven waaraan ik de theoretische uitspraken praktisch kan toetsen.

2.2 Hoogbegaafde leerlingen

Begaafdheid is het vermogen van een mens om zich op een breed gebied nieuwe dingen eigen te maken zonder dat dit altijd tot maatschappelijk gewenste en ingekaderde prestaties hoeft te leiden (Van Gerven, 2009). Hoogbegaafde kinderen kunnen zich dingen wellicht veel sneller eigen maken dan anderen, ze beschikken over een groot denkvermogen (Termeer, 2009). Hoogbegaafde leerlingen zijn snel van begrip en maken grote denk- en leerstappen en dat is waar het leeraanbod op afgesteld dient te zijn (Termeer, 2009). De verrijkingsopdrachten uit de methode beantwoorden de vraag van de leerling meestal niet (Drent & Van Gerven, 2002). Via interactief leren kan door samenspel van instructie en eigen inbreng of onderzoek gekomen worden tot ontwikkeling. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de hogere denkordeprocessen uit het model van Bloom: analyseren, evalueren en creëren. Deze niveaus zullen de begaafde leerling uitdagen en brengen tot een hoger niveau van denken.



2.3 Verantwoordelijkheid

Verantwoordelijkheid is een begrip dat veel kanten heeft. Wat je ermee doet hangt af van het systeem waarin je denkt. Verantwoordelijk zijn betekent dat je verantwoording af moet leggen over hetgeen je doet of van wat er van je verwacht wordt. De verwachtingen van hoogbegaafde leerlingen over het onderwijs zijn niet altijd dezelfde al die van de omgeving. In een systeem van zelfsturing en communicatie gaat verantwoordelijkheid veel meer om het antwoord geven op jezelf en de omgeving (Iederwijs, z.j.). Om je medeverantwoordelijk te voelen moet je kunnen luisteren naar elkaar, kunnen samenwerken en elkaar verhelderende vragen kunnen stellen. Je kunt verantwoordelijkheid nemen als je kunt doorzien wat je doet. Kinderen kunnen antwoord geven op zichzelf en de omgeving voor zover ze zich bewust zijn van wat er is. Een kind kan dus de verantwoordelijkheid nemen voor wat hij doet en de dingen waarbij hij/zij betrokken is binnen de grenzen van zijn reflectieve vermogen dat passend is bij de leeftijd. Door kinderen het vertrouwen te geven en door ze de ruimte te geven voor hun eigen ideeën, versterk je het verantwoordelijkheidsgevoel.

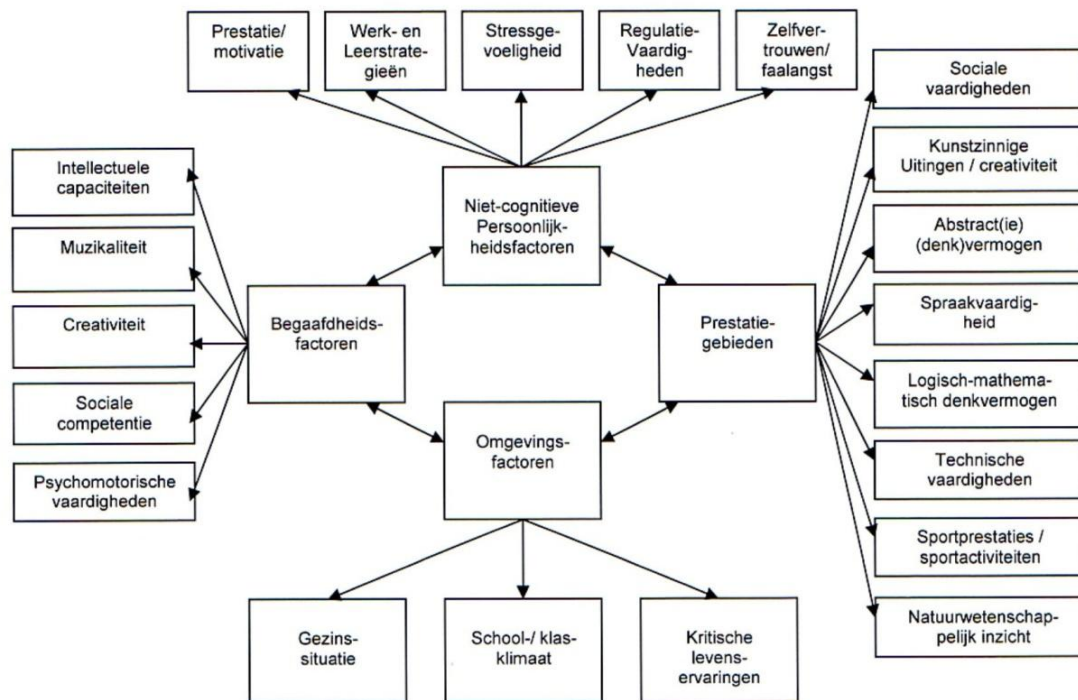
Meerdere pedagogen lieten hun licht schijnen over verantwoordelijkheid. Een van hen is Korczak. De uitgangspunten in zijn visie zijn de kernbegrippen: respect, vertrouwen en vergeven (Cappon, 2004). Kinderen hebben rechten die gerespecteerd moeten worden, ze hebben recht om te zijn wie ze zijn, ze hebben recht om ervaringen op te doen. Hij geeft aan door respect te tonen naar kinderen en

door hen serieus te nemen dat ieder zich gelijkwaardig voelt. Daarbij nodig je kinderen, door hen serieus te nemen in denken en redeneren, uit tot argumenteren.

In de jubileumbundel van de Korczak Stichting schreef Prof. Luc Stevens: 'Niet teveel 'opvoeding', maar respect voor eigen kunnen, durven en willen van kinderen', kortom je zou het kunnen noemen het recht op ontwikkeling. Stevens (1997) heeft veel geschreven over hoe belangrijk de drie basisbehoeften zijn: relatie, competentie en autonomie. Het gaat allereerst om een goede relatie tussen leerlingen én leraren. Leren luisteren naar elkaar, elkaar ondersteunen en vertrouwen. Met competentie wordt bedoeld dat leerlingen uitgedaagd worden en dat die uitdaging aansluit bij wat ze al kunnen. Tot slot moeten kinderen autonome keuzes maken, hun eigen leerpad uitstippelen en daarvoor verantwoordelijkheid dragen (Stevens, 2008). Het onderwijs moet echter wel de ruimte bieden om die verantwoordelijkheid te oefenen (Van Rijn, z.j.). Er moet sprake zijn van pedagogische afstemming. Als het kind voldoende ik-kan-het-zelf-ervaringen op kan doen kan het komen tot zelfsturend handelen. Goed overleggen kan hierbij een hulpmiddel zijn. De kinderen worden onafhankelijk van de leerkracht en leren de bevestiging in zichzelf en bij elkaar te zoeken. Als het kind kan experimenteren, onderzoeken, eigen plannen maken en zelf initiatieven nemen leert het ook reflecteren op eigen handelen. Dan wordt het kind een autonoom persoon.

2.4 Leren leren

In zijn multifactorenmodel heeft Heller zichtbaar gemaakt dat begaafdheid meer is dan alleen intelligentie. Het begaafde kind heeft alles mee om tot leren en vergaderen te komen.



Model van Heller

Heller beschrijft de leer- en persoonlijkheidskenmerken van begaafde leerlingen. Hoe meer kenmerken in combinatie van elkaar aanwezig zijn hoe sterker deze eigenschappen bij het kind zich ontwikkelen en hoe groter het leervermogen is (Van Gerven, 2009). Het begaafde kind heeft eigenlijk alles mee om tot leren leren en vergaderen te kunnen komen. Eigenschappen die aansluiten bij het leren leren en 'vergaderen' zijn bijvoorbeeld het goed kunnen toepassen van verworven kennis, toepassen in de overlegstructuur. Daarnaast is probleemoplossend vermogen ook een sterke eigenschap die bij het maken van verrijkingswerk goed van pas komt. Een derde kenmerk wat hier goed op aansluit is een groot analyserend vermogen. Dit komt goed van pas als je gespreksleider bent. Je kunt dan goed alle voorgaande uitspraken van de groepsleden samenvatten en het probleem verhelderen. Een grote taalvaardigheid is handig bij het verwoorden van je ideeën en opmerkingen in een overleg. Hetzelfde kan gezegd worden van een creatief denkvermogen.

Leerlingen leren al doende om niet alleen verantwoordelijkheid te nemen voor zichzelf, maar ook voor anderen op sociocratische werkwijze (Van der Weijden, 2002). Hierdoor leren kinderen respectvol en tolerant te functioneren. De taak van het onderwijs is om kinderen actief en medeverantwoordelijk te laten deelnemen aan

de vorming van de eigen (school)gemeenschap (Van der Weijden, 2002).

Participerend leren betekent dat kinderen leren hun eigen verantwoordelijkheid te dragen, dat ze leren omgaan met veranderingen, met het andere en met andersdenkenden. Daarom is het belangrijk dat hoogbegaafde kinderen werken in verschillende groepen, zowel homogeen als heterogeen. De school moet een plaats zijn waar kinderen door samenwerken en tegenspraak van en met elkaar leren. Deze samenwerking en tegenspraak zijn tegelijkertijd middel én doel. Een ideale basis om te komen tot een goed overleg.

Bij het leren leren is ook de autonomie van kinderen belangrijk. Mulderij (2005) ziet autonomie als een van de zeven voorwaarden voor een goed kinderleven.

Autonomie is voor hem zelfstandig je eigen bestaan richting kunnen geven, rekening houdend met anderen door het tonen van respect. Gun het kinderen om groot te worden. Door als leerkracht een stapje terug te doen worden kinderen zelfstandig van elkaar. Deze visie werd al door Korczak aangetoond. Hij gaf zijn weeshuiskinderen verregaande bevoegdheden en ze gingen er beter mee om dan veel grote mensen. Deze bekende pedagogen zien kinderen als volwaardige medeburgers.

Een andere pedagoog die kinderen ziet als medeburgers is Misha de Winter. In zijn boek: 'Kinderen als medeburgers', schrijft hij: het leren toepassen van verworven kennis is een wezenlijk maar vaak vergeten onderdeel van burgerschapsvorming. Hiermee legt hij een link naar coöperatief leren. Coöperatief leren gaat uit van gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane interactie. Het is een (bewust) samenwerken tussen leerlingen. De leerlingen ondersteunen en helpen elkaar, zoeken samen naar oplossingen voor problemen. Door anderen te helpen bereiken ze beheersing van de stof op een hoger niveau. Bijkomend voordeel is dat de effectieve leertijd toe neemt wanneer de leerkracht gebruik maakt van het vermogen van leerlingen om elkaar te helpen. Het gaat hierbij zowel om de inhoud van het werk als het leren samenwerken. Twee doelen worden hiermee bereikt, een cognitief en een sociaal doel.

Kinderen moeten geholpen worden bij het leren hun eigen keuzes te maken binnen de grenzen van de mogelijkheden en geholpen worden om daarvoor verantwoordelijkheid te dragen (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Kinderen en

volwassenen vormen voortdurend hun eigen mentale constructies op basis van hun ervaringen, het principe van leren. Echter de vorming van mentale constructies verloopt fundamenteel anders als het in samenwerking met anderen gebeurt dan wanneer je in je eentje bezig bent (Korthagen & Lagerwerf, 2008). De kracht van het als groep samen leren is dat ieders inbreng van belang is. In situaties waar mensen samenwerken, dienen zij elkaar te benaderen als mede-mens, als hun metgezel. Levensecht samenleven kan alleen door samenwerking en samenspraak (Van der Weijden, 2002).

2.5 Vergadertechniek

Vergaderen is geen gebruikelijke bezigheid voor kinderen. Zoekend naar literatuur over vergaderen en overleggen met kinderen stuitte ik op een Daltonschool in het Westland (www.schutseweb.nl) . Daar maken ze gebruik van een kinderraad. Net als in het Jenaplanonderwijs van Peter Petersen. Korzack maakte ook gebruik van kinderraden in zijn tehuizen. Doelstellingen van de kinderraad zijn o.a: leren omgaan met democratie, zelfstandig denken, opkomen voor de eigen rechten/belangen en uiten wat er in je omgaat. Bij het vergaderen is het belangrijk onbelangrijke informatie te zeven, te bemiddelen, leiding te geven, samen te werken en verantwoordelijkheid te dragen. Deze vaardigheden zijn bruikbaar bij het ontwikkelen van mijn interventies. Iemand die doelen omtrent vergaderen heeft beschreven is Micha de Winter. In zijn boek 'Jeugdparticipatie' (1995) schrijft hij dat het belangrijk is om respectvol je mening te kunnen uiten en goed te luisteren naar de mening van anderen.

Respect is een kernwoord in het geheel. Door het tonen van respect voor de ander stel je jezelf kwetsbaar en open op. Hierbij past een citaat van Sara Lawrence–Lightfoot (2000): “Making oneself vulnerable is an act of trust and respect, as is receiving and honoring the vulnerability of another. Dreams do not become the possession of the other. They represent the trust and respect that forges a connection.” Als je open kunt staan voor de ander en een luisterende houding aan kunt nemen toon je respect voor de ander.

Hierbij hoort natuurlijk ook het leren stellen van vragen en het aanleren van een luisterhouding. Vergaderen is een vorm van democratie. Om deze democratie nog meer vorm te geven kun je voor het vergaderen een ronde tafel gebruiken. Hierdoor valt de hiërarchie weg. Het is bovendien gemakkelijker om naar elkaar te luisteren: er is meer eenheid als mensen in een cirkel zitten (Kerkhof & Wentrup, 2008).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvorm

Het praktijkonderzoek dat ik ga doen is een actieonderzoek. Actieonderzoek is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren (Harinck, 2006). Actieonderzoek doorloopt een aantal stappen (Kallenberg e.a. 2007), van probleemstelling tot het schrijven van conclusies. Naast observaties wordt in het onderzoek gebruik gemaakt van vragenlijsten (bijlage 3 en 4). Werken met vragenlijsten is een veelgebruikte methode als de onderzoeker meningen, opvattingen of kennis wil vergaren. (Kallenberg e.a. 2007).

3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Voor mijn praktijkonderzoek heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Hoe kan ik ervoor zorgen dat vergadertechniek (overlegvormen) bijdraagt tot medeverantwoordelijkheid bij verrijkings-onderwijseigen leren van begaafde kinderen bij rekenen?

De deelvragen die ik hierbij stel zijn:

1. Op welke manier draagt overleg bij aan het ontwikkelen van medeverantwoordelijkheid?
2. Wat zijn goede overlegvormen?
3. Aan welke voorwaarden moet voldaan worden om ervoor te zorgen dat de overlegvormen leiden tot medeverantwoordelijkheid ten aanzien van de eigen taak?
4. Wanneer vind ik dat leerlingen goed overleggen ?
5. Hoe faciliteert de leerkracht de leerlingen om met elkaar in gesprek te gaan?

Ik ga uit van de volgende hypothese:

Door de leerlingen bewust te maken van en te laten oefenen met overlegvormen worden zij zelfstandiger in het verwerken van hun verrijkingsstaken bij rekenen en ontlasten zij de leerkracht in hun onderwijsleerproces met betrekking tot aandacht en tijd.

3.3 Rol van de onderzoeker

Mijn rol in dit onderzoek is tweeledig. In eerste instantie ben ik degene die vragen stelt aan leerlingen en leerkracht. Ik ga de leerlingen informeren over overlegvormen en dit met hen begeleid inoefenen tijdens de zelfstandige rekenles. Daarnaast heb ik ook een rol als observator. Ik ga de leerlingen en de leerkracht volgen in het proces. Ik ga bestuderen wat de leerlingen met de geleerde vaardigheden gaan doen. Hebben ze met de aangeleerde vaardigheden een instrument in handen gekregen om samen tot een oplossing te komen zonder dat ze de leerkracht hierbij nodig hebben? Kan ik in het groepje zien dat ze overleggen en zo tot een oplossing komen? De leerkracht ga ik bevragen aan de hand van mijn hypothese. Merkt hij dat hij minder tijd en aandacht kwijt is aan het groepje? Hoe komt dit tot uiting?

3.4 Dataverzameling

De deelnemers in mijn onderzoek zijn vijf leerlingen uit groep 6 die werken met compacten en verrijken in een groepje tijdens de rekenles. Van dit groepje is één leerling een goedpresterende begaafde leerling en vallen vier leerlingen op door hun prestaties. Zij hebben achtereenvolgens op de LOVS toets Rekenen & Wiskunde 3 of meer A-scores gehaald. A-scores op de LOVS toetsen geven aan dat de leerling een zeer goede beheersing heeft van de getoetste stof. Een A+ score geeft aan dat de leerling een voorsprong heeft op de groep op het betreffende leerstofonderdeel. Zij hebben duidelijk behoefte aan uitdaging. Het gaat hier om een spontaan ontwikkelde voorsprong, daarom mag aangenomen worden dat de leerlingen zich ten aanzien van het rekenonderwijs manifesteren als begaafde rekenaars. Ook hun leerkracht wordt betrokken bij mijn onderzoek.

Om deze data te kunnen verzamelen ga ik kijken welk waarneembaar gedrag ik kan koppelen aan de deelvragen.

1. Om te weten of overleg bijdraagt aan medeverantwoordelijkheid kijk ik naar de volgende punten.

Om je medeverantwoordelijk te voelen moet je kunnen luisteren naar elkaar, kunnen samenwerken en elkaar verhelderende vragen kunnen stellen. Kunnen de leerlingen met deze vaardigheden overweg?

Heeft ieder kind zijn bijdrage kunnen geven aan het eindresultaat? Wanneer zijn de kinderen tevreden? Hebben de kinderen een doel voor ogen? Hebben ze elkaar

kunnen helpen (= niet voorzeggen) om tot een oplossing te komen?

2. Welke overlegvorm past de leerling toe?

Hierbij wil ik me beperken tot: een teamberaad (dit komt uit het coöperatief leren), het rondetafelgesprek (een gespreksvorm met gelijkwaardige rollen) en een brainstorming (uit: teamwijzer: www.plezierinuitvoering.nl).

3. Aan welke voorwaarden moet voldaan worden om ervoor te zorgen dat de overlegvormen leiden tot medeverantwoordelijkheid ten aanzien van de eigen taak?

Onder welke omstandigheden zie ik het gewenste gedrag, zoals omschreven in hoofdstuk 2 paragraaf 3, bij de leerlingen ontstaan? Wanneer voelen kinderen zich medeverantwoordelijk voor de verwerking van de verrijkingstaak?

4. Wanneer vind ik dat leerlingen goed overleggen ?

Voorwaarde voor goed overleg is dat alle kinderen een rol hebben in het gesprek en dus actief deelnemen. Kunnen ze aan het einde van het overleg samenvatten wat ze hebben besproken en leggen ze dit vast in hun logboek? (bijlage 5)

5. Hoe faciliteert de leerkracht de leerlingen om met elkaar in gesprek te gaan?

In een gesprek met de leerkracht ga ik in kaart brengen hoe hij het compacten en verrijken bij rekenen heeft georganiseerd. Hoeveel tijd is hij kwijt bij de instructie van deze groep? Hoe bespreekt hij het gedane werk? Kan hij een verrijkingsaanbod doen aan de leerlingen waarbij ze de opgedane vaardigheden gebruiken? Welke mogelijkheden biedt de leerkracht aan de leerlingen om samen in overleg te gaan?

3.5 Aanpak en methodologie

3.5.1 Uitvoering

- Start met een nulmeting bij de leerlingen en de leerkracht met een vragenlijst en een 8-puntschaal maken met de leerlingen.
- Uitvoeren van de interventies:
5 bijeenkomsten van 45 minuten met de leerlingen om overlegvormen en vergadertechniek aan te leren en te implementeren tijdens het verrijkingswerk bij rekenen (bijlage 7). Tijdens deze bijeenkomsten zoeken de leerlingen samen naar de voor hen beste vorm van overleggen. Ze gaan deze vorm beschrijven, uitproberen, toepassen in de groep en evalueren.
- Nameting bij de leerlingen en de leerkracht met een vragenlijst en de 8-puntschaal van de leerlingen.

- Analyseren van de data: Resultaten van de vragenlijsten bekijken. Logboeken doornemen. Alle resultaten combineren en evalueren.
- Conclusies trekken en aanbevelingen schrijven.

3.5.2 Materialen

- Korte vragenlijst voor leerlingen en leerkracht (bijlage 3 en 4)
- 8-puntschaal over niveau van bekwaamheid
- Lessencyclus over vergadertechniek en overlegvormen (bijlage 7)
- Logboeken voor de leerlingen en de leerkracht (bijlage 5 en 6)
- Verrijkingsopdrachten voor rekenen

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Door metingen te doen vanuit verschillende invalshoeken wordt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek groter. Kijken vanuit de leerling, de leerkracht en de literatuur levert een bijdrage aan deze betrouwbaarheid. De leerlingen worden niet uit hun reguliere setting gehaald. De interventies vinden plaats in de structuur van de bestaande groep, waardoor de doorgaande lijn gewaarborgd blijft. Hierdoor is het mogelijk om de interventies ook toe te passen op andere groepen.

Door verschillende methoden en gegevens zinvol te combineren ontstaat meerwaarde ('t Hart e.a., 1998). Deze triangulatie kan vanuit een theoretische invalshoek, vanuit dataverzameling en/of methodegebruik.

Door de analyses van de vragenlijsten en 8-puntschalen naast de theorie en de resultaten van de bijeenkomsten te leggen is het mogelijk conclusies te trekken die betrouwbaar en valide zijn.

3.7 Ethische kwestie

Boerman (2008) geeft aan dat ethische reflectie op de onderzoekpraktijk van belang is. Hij gaat ervan uit dat een professional een goed ontwikkeld normbesef heeft ontwikkeld, waarmee hij correct kan handelen. "Het goede bevorderen en het kwaad vermijden".

Voor mijn onderzoek is het belangrijk enkele aandachtsvelden te beschrijven. Leerlingen, ouders en collega's mogen erop vertrouwen dat met de informatie die verkregen wordt uit het onderzoek zorgvuldig omgegaan wordt. De onderzoeksgegevens worden alleen maar gebruikt voor het doel wat eerder in dit onderzoek is aangegeven. Door de namen van de kinderen en de leerkracht in het

onderzoek te anonimiseren kan er niemand in verlegenheid gebracht worden. De leerlingen hebben zelf een 'schuilnaam' gekozen. De uitkomsten van het onderzoek zullen zorgvuldig worden beschreven en besproken worden met alle betrokkenen. Mijn eigen reflectie op het onderzoek zal uiteindelijk tot stand komen in dialoog met mijn critical friends en met mijn begeleider.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

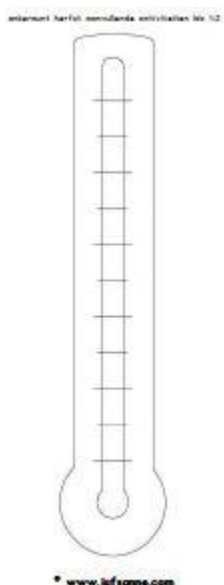
In dit hoofdstuk worden de gegevens besproken die verzameld zijn tijdens het onderzoek. Per onderzoeksinstrument worden de gegevens beschreven. Er is gebruik gemaakt van een thermometer, een vragenlijst voor de leerlingen, een vragenlijst voor de leerkracht en een logboek. De onderzoeksinstrumenten worden bijgevoegd in de bijlagen. De interventies die gepleegd zijn vormen een lessencyclus vergaderen.

4.2 Datapresentatie

4.2.1 Thermometer

De leerlingen hebben aan het begin van de lessen een thermometer gemaakt. De indeling van de niveaus van bekwaamheid hebben ze zelf bedacht. Het gebruik van schalen is een middel tot verankering dat de leerling toelaat zijn eigen situaties te meten, te schatten en te evalueren. (Kim Berg & Dolan, 2002). Alleen niveau 1 en 8 stonden vast. Hiermee hebben ze aangegeven hoe zij zichzelf zien op het gebied van samenwerken en overleggen. Het plaatje van de thermometer komt van www.jufsanne.com

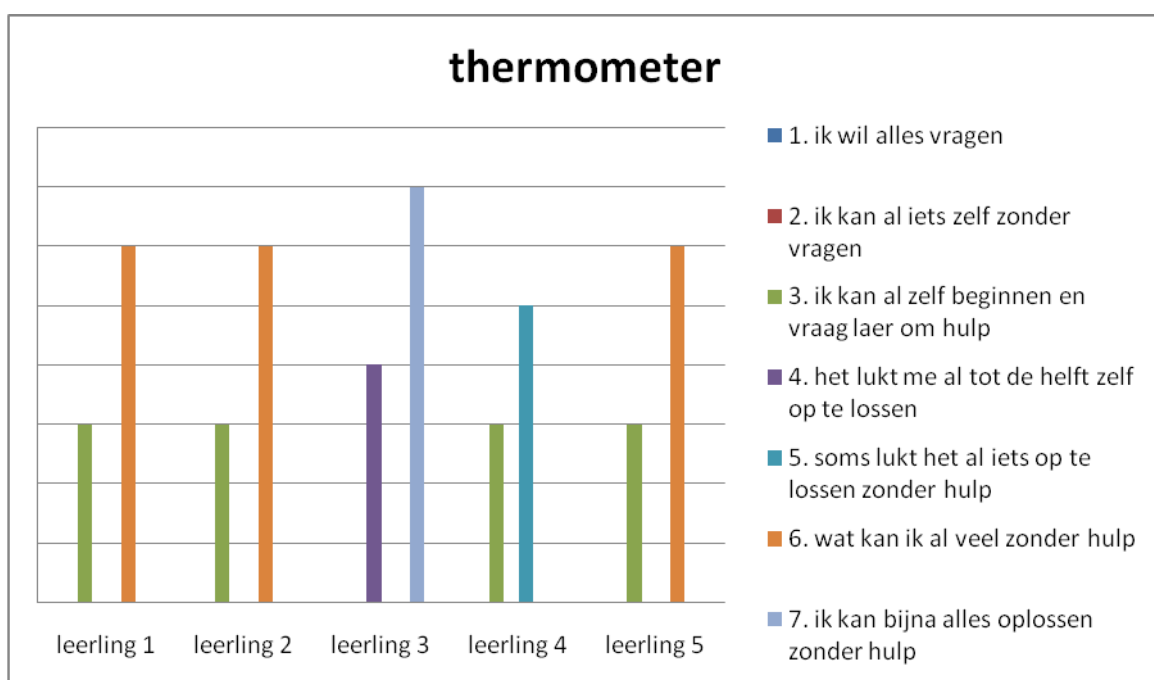
De thermometer



8. Ik kan alles zonder hulp
7. Ik kan bijna alles oplossen zonder hulp
6. Wat kan ik al veel zonder hulp
5. Soms lukt het al iets op te lossen zonder hulp
4. Het lukt me al tot de helft zelf op te lossen
3. Ik kan al zelf beginnen en vraag later om hulp
2. Ik kan al iets zelf zonder te vragen
1. Ik wil alles vragen

Bij de start van het onderzoek is de thermometer ingevuld. Vier van de vijf leerlingen schaalden zichzelf in op niveau 3: Ik kan al zelf beginnen en vraag later om hulp. Eén leerling schaalde zich in op niveau 4: Het lukt me al tot de helft zelf op te lossen.

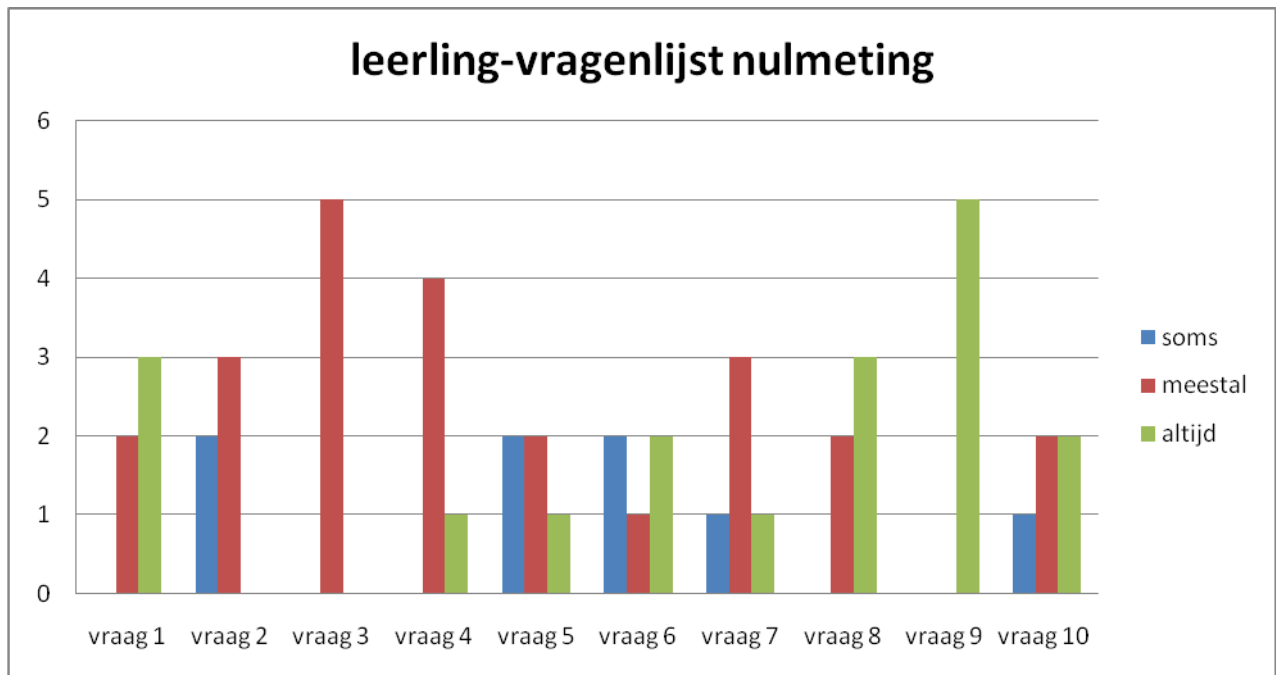
Aan het einde van de interventies hebben de leerlingen de thermometer nog een keer ingevuld. Alle leerlingen hebben zich hoger ingeschaald dan de eerste keer. Eén leerling schaalde zich in op niveau 5: Soms lukt het al iets op te lossen zonder hulp. Drie leerlingen schaalden zich nu in op niveau 6: Wat kan ik al veel zonder hulp. Eén leerling schaalde zich in op niveau 7: Ik kan bijna alles oplossen zonder hulp.



4.2.2 Leerling-vragenlijst

De leerlingen hebben twee vragenlijsten ingevuld. Een lijst voor de interventie en dezelfde lijst na de interventie. De vragenlijsten voor de leerling bestaan uit 10 vragen die deels open en deels gesloten zijn. Bij de gesloten vragen is er keuze uit het antwoord: nooit – soms – meestal – altijd. De vragenlijsten zijn te vinden in de bijlage (bijlage 8).

De categorie -nooit- is door de leerlingen geen enkel maal ingevuld en komt daarom niet terug in de datapresentatie.



Als aanvulling bij vraag 1 (wat doen ze als ze een opdracht van het extra rekenwerk niet snappen) geven de kinderen de volgende opmerkingen:

- Ik vraag de leerkracht hoe ik verder moet
- Ik vraag aan mijn groepje hoe ik verder moet of ik kijk in mijn routeboekje
- Ik vraag het aan iemand of ik ga een andere bladzijde doen
- Ik vraag het aan de kinderen in mijn rekengroepje en als ze het niet weten aan de meneer
- Ik vraag het aan een ander of de meneer

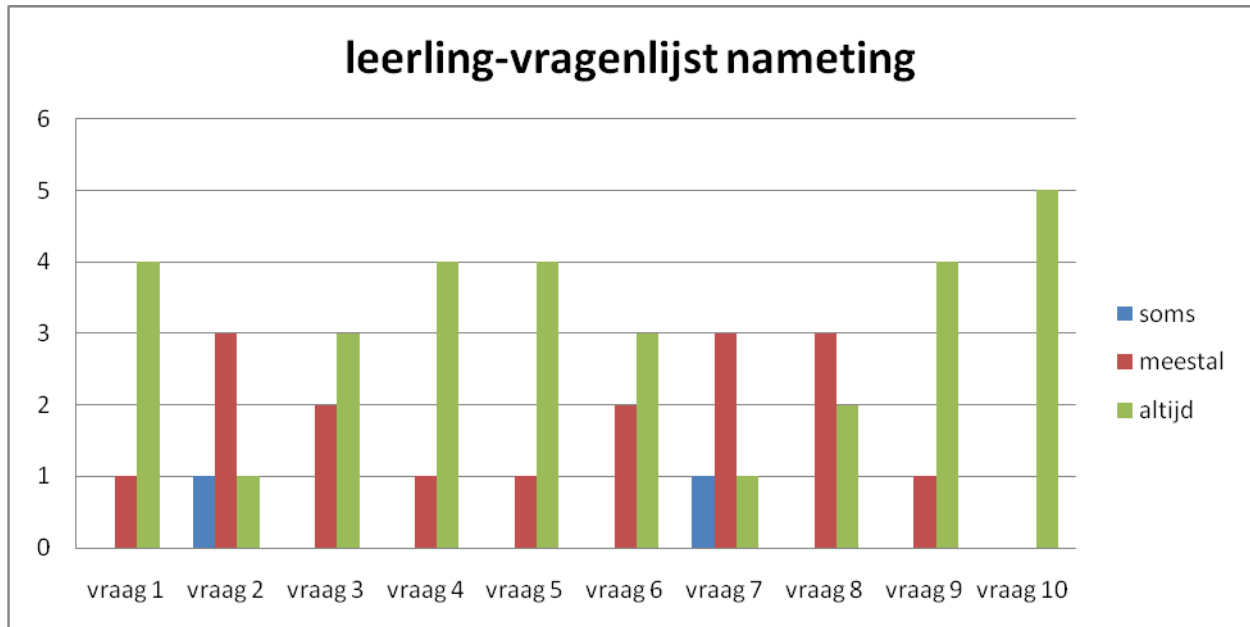
Als aanvulling bij vraag 3 (hoe werken ze goed samen met de kinderen in het groepje) geven de kinderen de volgende opmerkingen:

- Ik doe dit door te overleggen (2x)
- Ik doe dit door te overleggen en te helpen
- Ik doe dit door veel samen te doen
- Ik doe dit door de anderen te helpen als ze het niet snappen

Als aanvulling voor vraag 4 (hoe overleggen ze met hun groepje) geven de kinderen de volgende opmerkingen:

- Dit doe ik door er over te praten
- Dit doe ik door om de beurt een som uit te rekenen

- Dit doe ik door er lang over te praten
- Dit doe ik door het samen uit te rekenen
- Dit doe ik door te praten wat ik en de anderen van de som vinden



Als aanvulling bij vraag 1 (wat doen ze als ze een opdracht van het extra rekenwerk niet snappen) geven de kinderen de volgende opmerkingen:

- Als ik het niet weet vraag ik het aan mijn groepje
- Ik vraag het als ik het niet weet
- Ik vraag het aan de meneer of iemand die in de buurt zit
- Ik kan altijd een ander om hulp vragen
- Ik ga het vragen als ik het niet weet

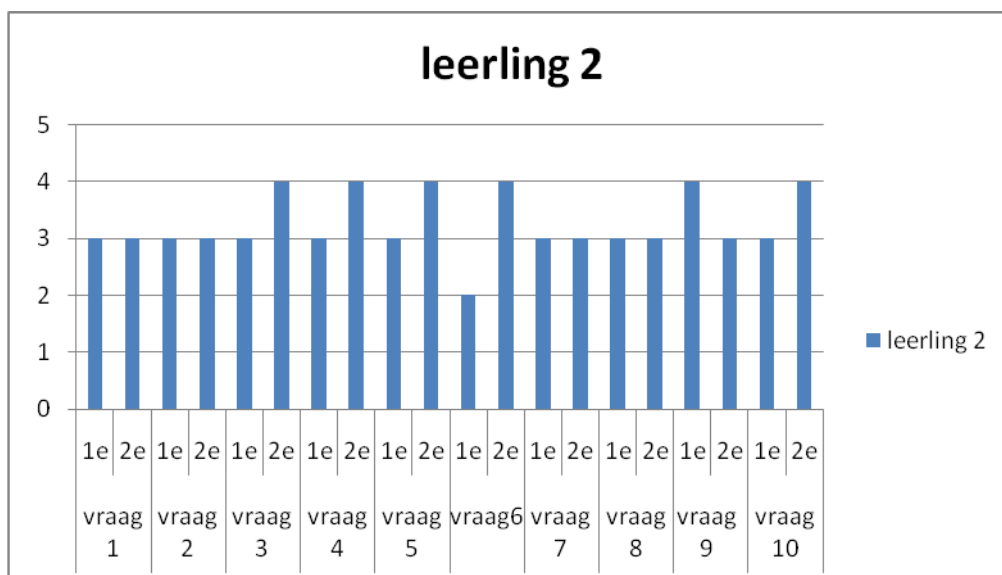
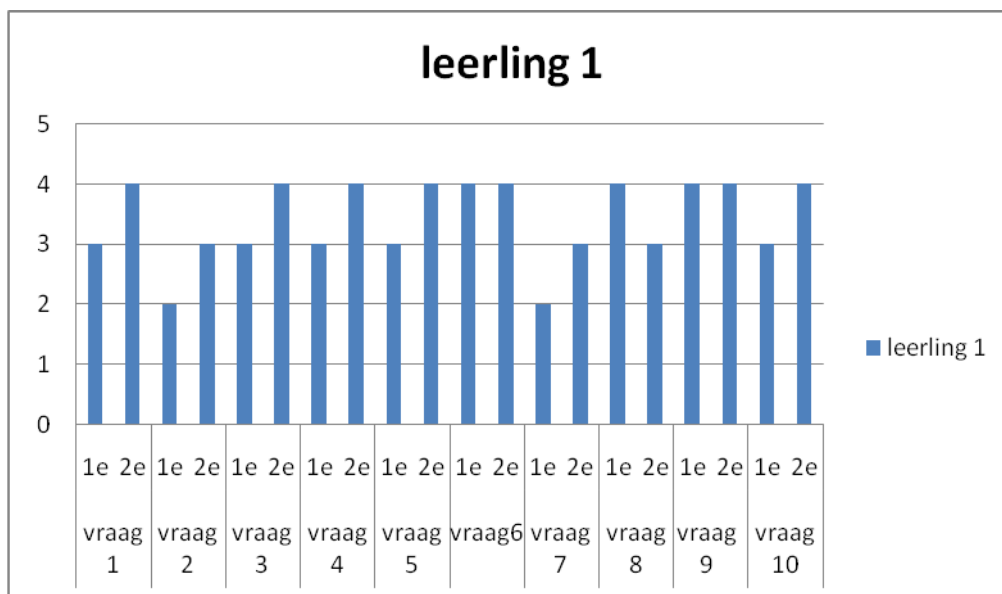
Als aanvulling bij vraag 3 (hoe werken ze goed samen met de kinderen in het groepje) geven de kinderen de volgende opmerkingen:

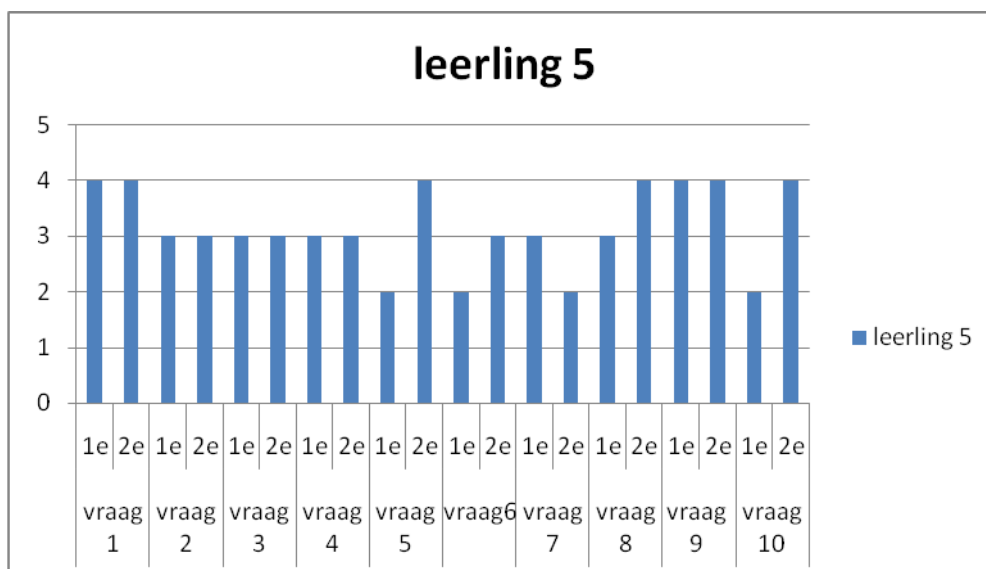
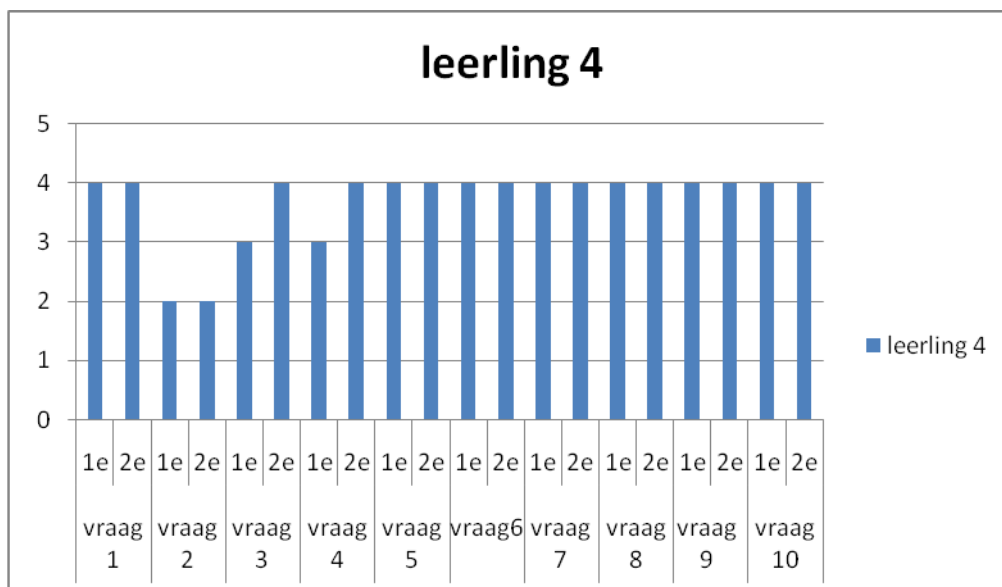
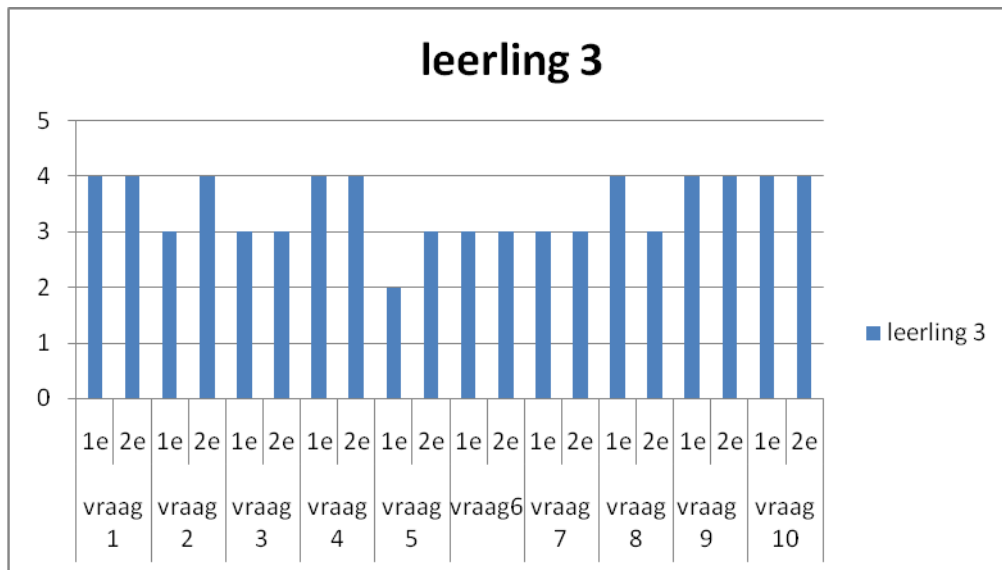
- Door te overleggen
- Door gewoon goed door te werken
- Door uit te leggen hoe de som werkt
- Door de regels te gebruiken

Als aanvulling voor vraag 4 (hoe overleggen ze met hun groepje) geven de kinderen de volgende opmerkingen:

- Door niet door elkaar te praten
- Door vragen te stellen
- Door de regels te gebruiken die we geleerd hebben in het gespreksgroepje
- Door erover te praten
- Door wat ik geleerd heb van juf Liesbeth

Voorgaand zijn de verzamelde data op vraag geanalyseerd. Hieronder is door analyse bekeken in hoeverre er sprake is van een ontwikkeling per leerling.

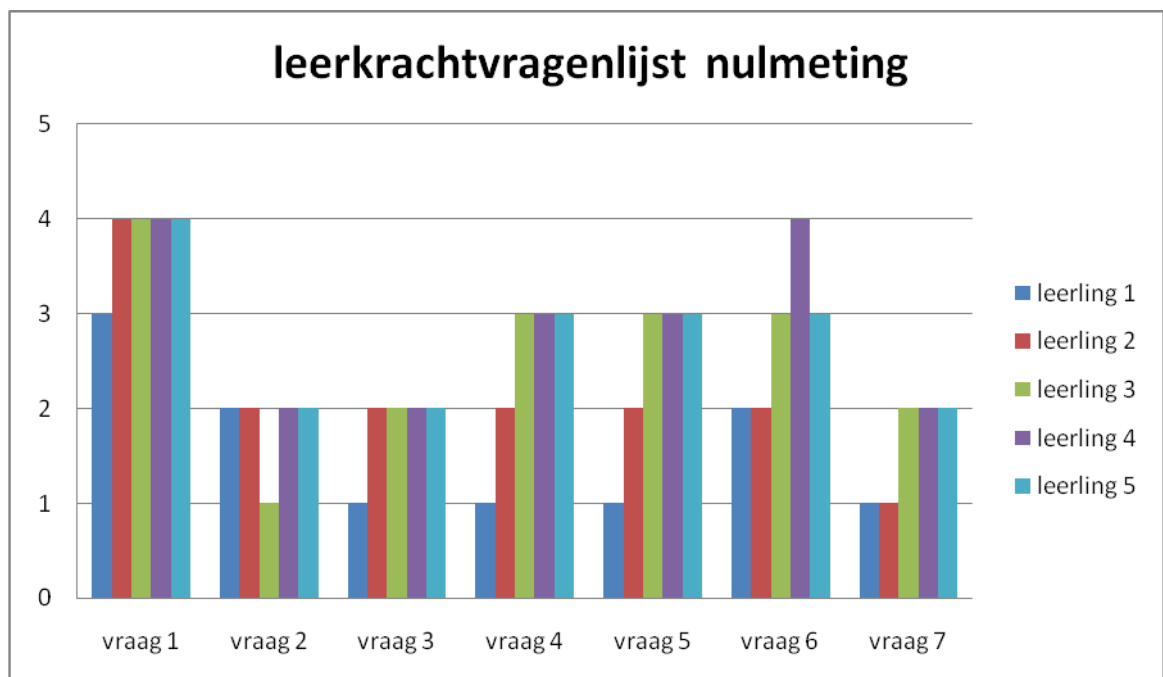




Het valt op dat leerling 3 en 4 maar op enkele vragen een verschuiving laten zien bij het invullen van de vragenlijsten. Bij de andere drie leerlingen is meer verandering te zien. Daarnaast valt leerling 4 op, omdat zij bij de nameting bijna alle vragen met altijd scoort. Dit had ze in de beginmeting gedaan bij 7 van de 10 vragen. Leerling 1, 2 en 5 laten over de hele vragenlijst de meeste vooruitgang zien. Dit zijn de begaafde rekenaars. Wat verder nog opvalt is dat leerling 5 op vraag 7 bij de tweede meting meestal scoort in plaats van altijd. Ze heeft zich gerealiseerd dat het heel moeilijk is om altijd positief te reageren op anderen. Leerling 1, 2, 4 en 5 zijn de begaafde rekenaars.

4.2.3 Leerkrachtvragenlijst

Ook de leerkracht heeft vragenlijsten ingevuld. Hij heeft hierbij vragen beantwoord over de vijf leerlingen. De vragenlijsten zijn te vinden in de bijlage (bijlage 9). Hij heeft per leerling aangegeven of hij het gedrag nooit, soms, meestal of altijd ziet bij de leerling.

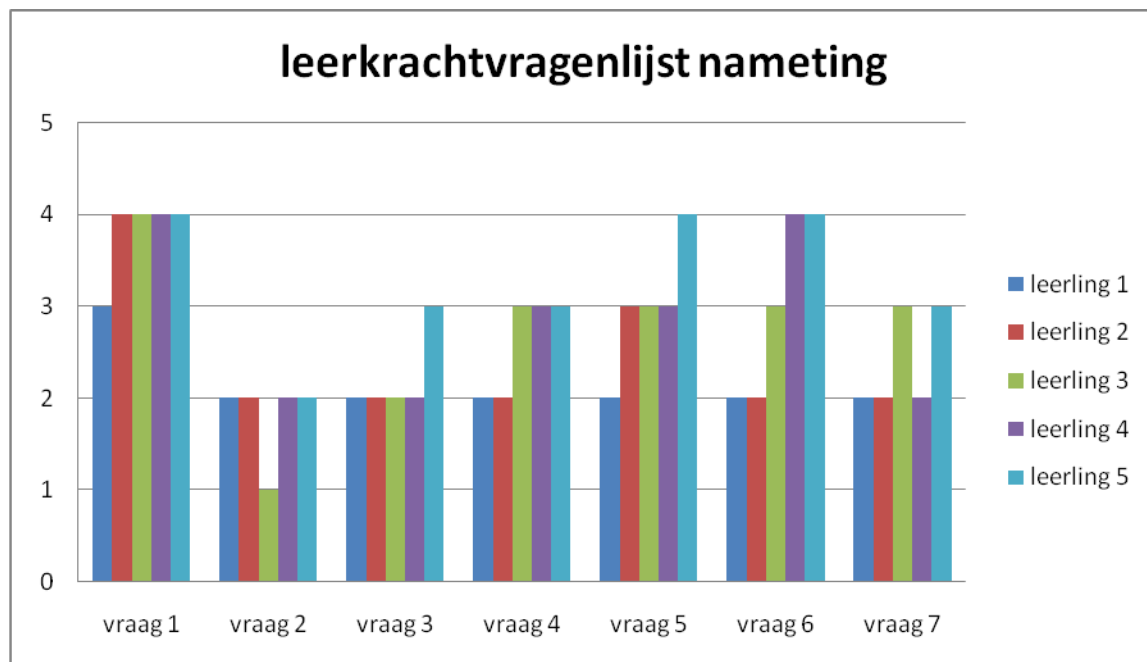


1 = nooit

2 = soms

3 = meestal

4 = altijd



1 = nooit

2 = soms

3 = meestal

4 = altijd

4.2.4 Interventies lessencyclus

In de interventies is gebruik gemaakt van de lessenserie: In goed overleg. De lessenserie is als bijlage toegevoegd.

In de eerste bijeenkomst hebben de kinderen een mindmap gemaakt met als thema overleggen.



Aan het einde van de bijeenkomst hebben we alles samengevat. Er werd op twee vragen antwoord gegeven.

Waarom zou je overleggen?

- Voor later
- Om plannen of ideeën aan anderen te vertellen
- Om iets van elkaar te leren
- Om dingen op te lossen
- Om positief met elkaar om te gaan

Wat is belangrijk bij overleggen?

- Dat je elkaar goede vragen kunt stellen
- Dat je goed kunt luisteren
- Dat je een ander uit laat praten en respect hebt voor elkaars mening
- Dat je je aan de regels kunt houden
- Dat je elkaar goed kunt helpen
- Dat iedereen gelijk is, niemand is de baas

In de tweede bijeenkomst hebben de kinderen gekeken naar voorbeelden van vergaderen. Ze kwamen tot de conclusie dat als je goed wil vergaderen er verschillende rollen zijn. De rollen werden besproken en aan het einde hielden we vier rollen over.

Rol	Taken
Voorzitter	• Geeft beurten • Zorgt voor orde en zorgt dat iedereen luistert • Vat tussendoor samen
Schrijver	• Schrijft op wat je moet onthouden • Schrijft alle afspraken op • Kan een verslag maken

Spreker	• Bespreekt ideeën, voorbeelden en argumenten waarom je iets doet • Kan dingen aanvullen
Luisteraar/ Denker	• Denkt na over de ideeën • Bedenkt wat hij of zij gaat zeggen • Geeft aan als hij of zij een beurt wil

De rollen van spreker en luisteraar kunnen niet zonder elkaar.

Ook vonden zij het belangrijk dat er vergaderregels kwamen. Zonder regels kun je niet goed overleggen, vonden ze. De regels die ze bedacht hebben zijn:

- Laat elkaar uitpraten
- Praat niet voor je beurt
- Blijf bij het onderwerp
- Geef positieve kritiek
- Iedereen mag iets zeggen
- Houd je aan de regels
- Heb respect voor elkaars mening

Ze bedachten dat niemand de baas was, maar dat er wel iemand moest zijn die de beurten kon verdelen, omdat het anders 'een rommeltje' werd.

In de derde bijeenkomst werd er voor de eerste keer een gesprek geoefend. Om goed te oefenen is de leerkracht in het eerste gesprek de voorzitter. De kinderen vonden dat een schrijver bij hun opdracht niet echt nodig was. Ze wilden graag allemaal meeschrijven. Het eerste gesprek met leerling 2 als voorzitter verliep niet zoals ze gedacht hadden. De voorzitter kon de redentie van een van de sprekers niet goed volgen. Iedereen wilde zijn zegje doen, waardoor het wat rommelig werd. Het gesprek werd plots verbroken omdat een van de kinderen het rekenvraagstuk had opgelost, in plaats van verhelderingsvragen te stellen. Deze leerling had zich onttrokken aan het overleg en had de opdracht opgelost.

In de vierde en vijfde bijeenkomst mochten alle andere kinderen ook de rol van voorzitter op zich nemen. De een ging het wat gemakkelijker af dan de ander. Er werden na iedere 'vergadering' sterren en wensen uitgedeeld aan de voorzitter.

Sterren:

- De voorzitter geeft goede beurten
- De voorzitter kan goed samenvatten
- De voorzitter stelt duidelijke vragen
- De voorzitter heeft het goed gedaan
- De voorzitter zorgt ervoor dat niet iedereen door elkaar praat
- De voorzitter kan goed samenwerken
- De voorzitter luistert goed
- De voorzitter blijft positief

Wensen:

- Laten we goed naar elkaar luisteren
- We moeten de sommen niet alléén oplossen, maar samen. Beter samen overleggen
- De voorzitter mag ook vragen stellen
- Van fouten kun je leren

4.2.5 Logboeken

De leerlingen hebben tussen de interventies een logboek ingevuld waarin ze beschreven:

- wat nieuw voor hen was, wat ze geleerd hebben
- waar en wanneer ze kunnen gebruiken wat ze hebben geleerd
- wat ze gedaan hebben met wat ze hebben geleerd.

Ze gaven daarbij aan dat overleggen op de manier zoals we het verkend hebben en uitgevoerd voor hen nieuw was. Ze vonden het heel belangrijk dat je je aan de regels hield. Vooral het elkaar laten uitpraten was belangrijk. Bij het oefenen bleek al snel dat het hanteren van de regels voorwaarde voor een goed overleg was. Het eerste

gesprek verliep niet zo goed, omdat het rekenprobleem al door een leerling werd opgelost voordat iedereen goed aan het gesprek deel had kunnen nemen. Bij de reflectie hierop werd geschreven: Van fouten kun je leren. En dat deden ze. De volgende gesprekken verliepen een stuk beter.

Enkele uitspraken:

- samen weet je meer dan alleen, je moet het samen doen, niet alleen
- het is best moeilijk om goed naar elkaar te luisteren
- je moet elkaar goed uit laten praten
- wat leuk om voorzitter te zijn, dat wil ik vaker doen
- voorzitter zijn is best moeilijk, je moet op zoveel dingen letten
- bij overleggen moet je samen nadenken
- dit moeten we heel goed onthouden
- het is leuk om complimenten te krijgen
- ik moet minder praten en meer luisteren

De conclusie van de leerlingen was dat je het overleggen bij heel veel dingen kunt gebruiken. Bijvoorbeeld: op school om te overleggen in een groepje, om groepjes te maken bij de gym, om met je moeder te overleggen over het eten, als je een spelletje wil doen, bij het kiezen van een film, bij het boodschappen doen met mijn vader, met de trainer van mijn voetbalteam, over hoe lang ik op de Wii mag.

De leerkracht is door allerlei omstandigheden niet toegekomen aan het invullen van het logboek. Wel heeft hij aan het einde van de interventies zijn bevindingen over de ontwikkeling van de leerlingen beschreven.

4.3 Data-analyse

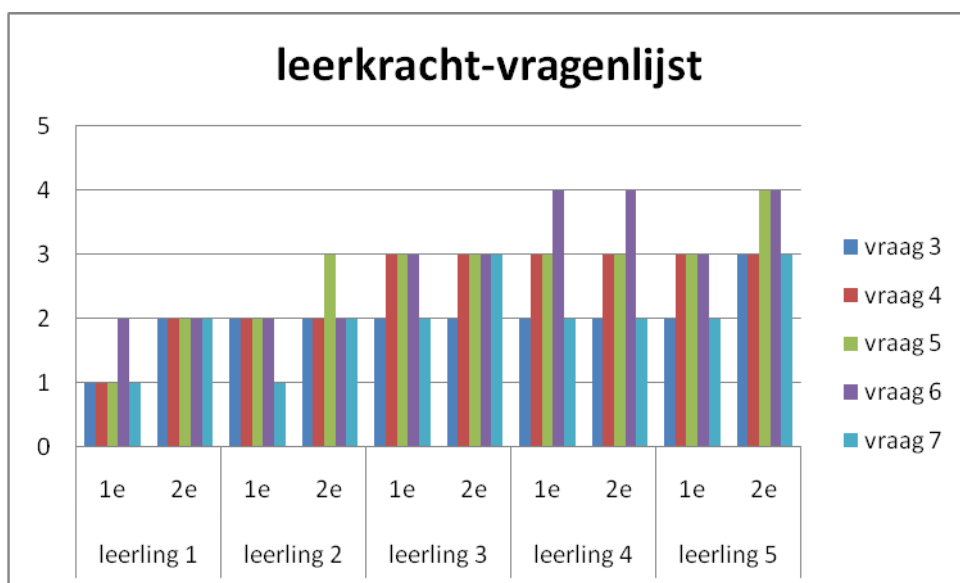
De thermometers die ingevuld zijn geven een verschillend beeld. De nulmeting is door de leerlingen nog een beetje voorzichtig ingevuld zoals ze aangeven. Ze overleggen wel in de groep, maar meestal in kleine groepjes buiten de klas, omdat het zo druk is in de klas (34 leerlingen). Moeilijke rekenopgaven lossen ze meestal alleen op.

Bij de nameting met de thermometer geven de leerlingen aan dat ze veel minder afhankelijk zijn van de hulp van de leerkracht. Gemiddeld hebben de leerlingen zich 2,8 punten hoger ingeschaald. Ze geven aan dat ze de leerkracht minder nodig

hebben omdat ze samen ook vragen of problemen kunnen oplossen. Een leerling geeft aan dat ze bijna alles zelf kan oplossen zonder hulp.

Als ik de vragenlijsten van de leerlingen naast elkaar leg valt me op dat er ook hier een verschuiving te zien is. Het item -nooit- wordt niet gebruikt. De enige vraag die twee keer hetzelfde is ingevuld is vraag 7, ze vinden dat ze op dezelfde manier positief blijven. Bij de nulmeting geven de leerlingen op vraag 3 en 9 hetzelfde antwoord. Over samenwerken en elkaar helpen denken ze hetzelfde. In de nameting verschuift dit iets. Ze zijn het dan met elkaar eens over vraag 10. Ze zijn trots op zichzelf. Verder is er een verschuiving in vraag 5 en 6. Soms wordt vervangen door meestal en altijd. Ze vinden het belangrijk om hun bijdrage te kunnen leveren en zijn daarbij best tevreden over hun bijdrage.

Als de leerkrachtvragenlijst per leerling wordt bekeken zie je het volgende:



Het valt op dat de antwoorden op vraag 1 en 2 hetzelfde blijven, daarom zijn die vragen niet verwerkt in de grafiek. Bij leerling 1 en 5 zijn de meeste veranderingen waarneembaar. Vraag 7 geeft de grootste verschuiving te zien. 4 van de 5 leerlingen veranderen hier in de ogen van de leerkracht. Hij ziet bij hen verschuiving in het hanteren van rollen tijdens overleg. In vraag 5 is er een verschuiving voor 3 leerlingen, de leerkracht ziet bij hen een actievere houding in het rekengroepje.

In zijn bevindingen geeft de leerkracht aan dat de interventies op de leerlingen invloed hebben gehad. Leerling 1 en 2 kunnen rustiger overleggen en daardoor

dingen ook beter uitleggen. Deze leerlingen hanteren de regels van het overleggen ook bij andere activiteiten in de klas. Leerling 4 en 5 die zich in de thuisgroep graag willen laten gelden laten in de les zien dat ze beter kunnen luisteren naar andere kinderen en daarna meer weloverwogen reageren. Ze reageren minder impulsief. Leerling 3 laat meer initiatief zien. Ze komt wat meer naar voren en is minder bescheiden in een gesprek.

Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbeveling

5.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten en analyses gepresenteerd. In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken die betrekking hebben op de onderzoeksvraag en deelvragen. De deelvragen worden beantwoord vanuit zowel de onderzoeksinstrumenten, de interventies als de literatuur. Tot slot van dit hoofdstuk worden enkele aanbevelingen gedaan. Dit hoofdstuk is opgebouwd aan de hand van de basisprincipes van Harinck (2006).

5.2 Conclusies

1. Wat zijn goede overlegvormen?

In de literatuur zijn verschillende overlegvormen te vinden. Kagan (2005) heeft het over een *Tafelrondje*, een didactische structuur om een inventarisatie te maken over een onderwerp. Een tegenhanger hiervan is een *Rondpraat*, hierbij mogen de leerlingen om beurten antwoorden of ideeën spuien zonder dat ze opgeschreven worden. Kerkhof en Wentrup (2008) promoten het Rondetafelgesprek voor een krachtige dialoog.

De leerlingen hebben kennisgemaakt met verschillende overlegvormen. Ze hebben uit alle overlegvormen die aan bod zijn geweest elementen gehaald en zo zelf hun eigen overlegstructuur gemaakt. In wezen hebben ze overleg op maat gecreëerd. Voor hen was het zo de goede overlegvorm. Belangrijk vonden ze dat niemand echt de baas was, maar er moest wel iemand zijn die extra ging letten op de regels die ze vooraf bedacht hadden. Ze noemden die persoon de voorzitter. De regels die ze bedachten moesten goed gevolgd worden. Deze ontwikkeling sluit aan bij de visie van Mulderij (2005). Hij geeft aan dat je zelfstandig je eigen bestaan richting kunt geven, rekening houdend met anderen door het tonen van respect.

Je kunt niet bij voorbaat zeggen dat de ene overlegvorm beter is dan de andere. De vorm die de leerlingen bij zich vonden passen kwam goed tot zijn recht aan een ronde tafel. Iedereen kon elkaar goed zien en horen en de positie van iedereen was gelijk (Kerkhof & Wentrup, 2008). De overlegvorm had meer kansen omdat de leerlingen zelf stuurden in de manier waarop ze het overleg wilden aanpakken.

Bijna alle leerlingen oordeelden over vraag 4 (weten hoe je goed kan overleggen met je groepje) dat ze dit na de lessen in overleggen beter konden dan ervoor. De score verschoof van meestal naar altijd. Met andere woorden: De interventie waarin ze kennis maakten met verschillende manieren van werken en waarin ze zijn begeleid in het zoeken naar een voor hen handige vorm heeft een toenemende vaardigheid voor het toepassen van de vorm bewerkstelligd.

2. Op welke manier draagt overleg bij aan het ontwikkelen van medeverantwoordelijkheid?

Je medeverantwoordelijk voelen vergt vaardigheden als kunnen luisteren naar elkaar, kunnen samenwerken en elkaar verhelderende vragen kunnen stellen (De Winter, 2005). Deze vaardigheden zijn tijdens de mindmap naar voren gekomen. De leerlingen hebben hun bevindingen samengevat en later omgezet in regels. Het onderwerp verhelderende vragen stellen is wel aan bod geweest, maar wordt verder niet expliciet benoemd. De vragen 5, 6, 8 en 10 uit de leerlingvragenlijst geven een antwoord op de deelvraag.

De leerlingen vonden het belangrijk om een eigen bijdrage te kunnen geven (vraag 5). Bij vraag 6 geven ze aan dat ze steeds meer tevreden zijn over hun eigen bijdrage. Vraag 8 geeft een meer wisselend beeld. Ik merk dat de leerlingen kritischer gekeken hebben bij het invullen van de vraag. Niet alle kinderen vinden het fijn om in een groepje te werken. Tot slot, bij vraag 10 (ik ben trots als we samen het werk hebben opgelost) scoren alle leerlingen altijd. De verantwoordelijkheid die de leerlingen hebben gekregen hebben ze omgezet in daden. Dit sluit aan bij het idee van Korczak dat kinderen heel goed in staat zijn zelfstandig te denken, om te gaan met democratie, opkomen voor eigen rechten en belangen en uiten wat er in je omgaat. Hierin zijn ze geslaagd. Daarbij heb ik gezien dat ze in de overlegsessies steeds beter naar elkaar konden luisteren, dat ze elkaar uit lieten praten en dat ze elkaar verhelderende vragen konden stellen.

De leerkracht ziet bij het zelfstandig werken meer interactie tussen de kinderen. Hij geeft aan dat drie van de vijf leerlingen elkaar bijna altijd positieve feedback geven. Bij de andere twee is dit nog niet altijd het geval. De samenwerking tijdens het

groepswork verloop rustiger. Er wordt volgens de leerkracht beter naar elkaar geluisterd. De leerlingen laten elkaar beter uitspreken en vallen elkaar minder in de rede. Als medeverantwoordelijkheid betekent dat het kind dingen doet waarbij hij zich betrokken voelt en de vaardigheden tentoon stelt die hierboven beschreven zijn, dan impliceren de antwoorden van de leerkracht dat de kinderen hieraan voldoen.

3. Aan welke voorwaarden moet voldaan worden om ervoor te zorgen dat de overlegvormen leiden tot medeverantwoordelijkheid ten aanzien van de eigen taak?

Tijdens de interventies van de lessencyclus 'Overleggen' hebben de kinderen zelf ervaren wat de voorwaarden zijn die leiden tot goed overleg en medeverantwoordelijkheid. De eerste voorwaarde die de leerlingen aan zichzelf gesteld hebben is het maken van en gebruiken van regels voor overleg.

Een tweede voorwaarde die ze erg belangrijk vonden was respect hebben voor elkaar. Ze gaven aan dat je dit kunt doen door positief kritiek te uiten en door goed naar elkaar te luisteren en elkaar uit te laten praten (Van der Weijden, 2002). Pas dan kun je goed overleggen. Ook dit groeide tijdens de interventies.

De leerlingen vinden allemaal dat het belangrijk is om een bijdrage te leveren aan het oplossen van het extra rekenwerk (vraag 5). Als het kind voldoende ik-kan-het-zelf-ervaringen op kan doen kan het komen tot zelfsturend handelen, wat weer kan leiden tot medeverantwoordelijkheid (Van Rijn, z.j.).

4. Wanneer vind ik dat leerlingen goed overleggen?

Voorwaarde voor goed overleg is dat alle kinderen een rol hebben in het gesprek en dus actief deelnemen. Dit actief deelnemen bleek onder andere uit de gezichtsuitdrukkingen van de kinderen tijdens het overleg. Met hun ogen werden de sprekers en de voorzitter goed gevolgd. Ook het meeschrijven en proberen een oplossing te vinden voor het rekenprobleem lieten actie zien. De rol, als luisteraar en spreker, hebben ze een aantal keren kunnen oefenen. Oefening baart kunst, dat was hier zeker van toepassing. Met name in het vierde overleg was voor mij duidelijk dat er goed werd overlegd. Het rekenprobleem was niet opgelost, maar er werden goede vragen gesteld, hypothesen bedacht, de voorzitter gaf goede beurten. De leerlingen

luisterden naar elkaar en vulden elkaar aan (De Winter, 1995). De conclusie dat je ook goed kunt overleggen zonder de uiteindelijke oplossing te hebben was voor de meeste leerlingen een ontdekking. In de feedback heb ik hen een compliment gemaakt over het proces van het gesprek. Ik heb hen laten weten dat ze nu het doel van de interventies hebben begrepen. Het overleg is in dit geval een middel om een doel te kunnen bereiken.

Leerlingen overleggen goed als de anderen van de groep het begrijpen. Als ze goed naar elkaar luisteren worden zij door hun actieve luisterhouding betrokken bij het overleg. Dit gedrag is waargenomen door de leerkracht.

5.Hoe faciliteert de leerkracht de leerlingen om met elkaar in gesprek te gaan?

De kinderen uit het overleggroepje krijgen tijdens de zelfstandige rekenles ruimte om samen te overleggen. Daarnaast geeft de leerkracht aan dat ook tijdens andere momenten van samenwerkend leren er tijd en ruimte is om te overleggen, bijvoorbeeld bij verkeer en aardrijkskunde.

Hoe zit het nu met de hypothese die ik gesteld heb aan het begin van het onderzoek?

Door de leerlingen bewust te maken van en te laten oefenen met overlegvormen worden zij zelfstandiger in het verwerken van hun verrijkingstaken bij rekenen en ontlasten zij de leerkracht in het onderwijsleerproces in aandacht en tijd.
--

De onderzoeksresultaten onderbouwen deze hypothese ten dele. Doordat de kinderen samenwerken en overleggen hoeven zij minder vaak een beroep te doen op de leerkracht. Ze hebben ondervonden dat ze samen sterk zijn en een heleboel problemen en vragen al kunnen oplossen (Van der Weijden, 2002). Als je het niet weet kun je eerst een ander vragen voordat je naar de leerkracht gaat. Dit zorgt ervoor dat alleen de echte problemen bij de leerkracht terechtkomen doordat de leerlingen de kleine 'oneffenheden' op kunnen lossen. Hierdoor blijft er meer tijd over voor de andere leerlingen.

Het tweede stuk van de hypothese is niet geheel naar boven gekomen. Ik denk dat

de aandacht die de leerkracht aan deze groep leerlingen geeft eerder toegenomen is dan afgenomen. Hij is zich er door de interventies van bewust geworden dat, willen de verrijkingstaken iets bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen, de leerling hiervoor moet beschikken over een aantal vaardigheden. De leerlingen hebben ervoor gezorgd dat er bij hem een bewustwording ontstaan is van hun specifieke behoeften. De vaardigheden moeten wel aangereikt worden. Daarbij hebben de leerlingen behoefte aan instructie op hun eigen niveau.

5.2 Eindconclusie

Heb ik ervoor kunnen zorgen dat vergadertechniek (overlegvormen) bijdraagt tot medeverantwoordelijkheid bij verrijkings-onderwijseigen leren van begaafde kinderen bij rekenen? Het antwoord op deze vraag is ja!

Als eerste hebben de leerlingen een overlegvorm gevonden die hen past. Belangrijk vonden ze dat niemand echt de baas was, maar er moest wel iemand zijn die extra ging letten op de regels die ze vooraf bedacht hadden. Aan een ronde tafel kwam dit het beste tot zijn recht omdat de hiërarchie wegvalt en je beter naar elkaar kunt luisteren (Kerkhof & Wentrup, 2008).

Ten tweede hebben zij in de vragenlijsten (vraag 5, 6 en 10) laten blijken dat ze het belangrijk vonden om hun eigen bijdrage te leveren aan het geheel en dat ze trots waren als ze de opdracht samen opgelost hadden. Daarbij zijn vaardigheden als goed kunnen luisteren, kunnen samenwerken en goede vragen stellen van groot belang (De Winter, 2005).

Een derde argument is dat door anderen te helpen de leerlingen een beheersing van de stof op een hoger niveau kunnen bereiken (De Winter, 1995). De autonomie van kinderen is belangrijk bij het leren leren (Mulderij, 2005). Dit hebben de leerlingen gedaan door allemaal iets in te brengen tijdens het overleg. Levensecht samenleven kan alleen door samenwerking en samenspraak (Van der Weijden, 2002).

5.4 Aanbevelingen

Het onderzoek heeft zeker laten zien dat goed overleggen een grote meerwaarde kan hebben bij het medeverantwoordelijk voelen van het leren van leerlingen. Ik wil daarom een pleidooi houden in het curriculum ruimte te creëren om bij het invoeren van zelfstandig (ver)werken, aandacht te besteden aan goed overleg. De tijd die

daarin geïnvesteerd wordt, wordt dubbel en dwars terugverdiend. Ik denk hierbij aan de positieve ervaringen met de kinderraad in het Jenaplanonderwijs van Peter Petersen of de kinderraden van Korczak in de kindertehuizen.

Aandacht voor overleg zou ingebed kunnen worden in het zelfstandig werken bijvoorbeeld met coöperatief leren. Kagan (2005) beschrijft in zijn boek een mooie gestructureerde opbouw om coöperatief leren in te bedden in het reguliere onderwijs. Het is het overwegen waard om hiervoor een lessencyclus of leergang te maken. Ik denk dat overlegvormen in aangepaste vorm toepasbaar zijn voor iedere leeftijdscategorie.

In een grote groep van 34 leerlingen is het voor de leerkracht lastig om aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen tegemoet te komen. Ieder kind krijgt op enig moment in de week wel aandacht, maar nooit zoveel als we voor hen zouden wensen. Het is dan ook een afweging tussen maximaal wenselijke aandacht en maximaal haalbare aandacht. Door de interventies is de leerkracht zich ervan bewust dat hij met zijn gedrag ook invloed heeft op de werkhouding van de leerlingen. Hij ziet wat de interventies teweeg gebracht hebben. Ik weet dat hij meer tijd zou willen besteden aan deze leerlingen en dat hij met hen zou willen evalueren op procesniveau. Echter door de grootte van de groep en de grote verscheidenheid aan zorgleerlingen komt hij hier niet aan toe. Het is wenselijk om samen in het klassenmanagement ruimte te gaan zoeken voor de begaafde leerlingen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk kijk ik terug op mijn eigen professionele ontwikkeling en handelen. Kallenberg (2007) geeft aan dat reflectie een methode is om op een systematische manier terug te kijken op je eigen handelen. Wat heb ik bereikt en wat is de volgende stap? Een veranderingsproces kan op gang komen met kleine stapjes. Door steeds tussentijds te reflecteren en bij te stellen kom je tot de beste resultaten.

6.2 Reflectie procesverloop

Het formuleren van een onderzoeksvraag was nog niet zo eenvoudig. Ik wist wel dat ik iets wilde doen met overleg, maar hoe dit vorm te geven, daar had ik nog geen beeld van. Dit moest groeien, net als mijn overzicht van beschikbare literatuur. Vergaderen met kinderen leverde welgeteld één artikel op. Je leert vanzelf dat je de theorie breder moet trekken en dat voor het onderwerp ook in andere disciplines raakvlakken te vinden zijn. Ook volwassenen hebben moeite met goed overleggen. Bij het zoeken naar goede literatuur heb ik gelukkig hulp gekregen van mijn critical friends en mijn begeleider. Met hun tips kon ik weer verder. Waarvoor mijn dank.

Het opstarten van het onderzoek verliep niet vlekkeloos. Op het moment dat ik wilde starten overleed de vader van een van mijn leerlingen, waardoor ik de start een beetje uitgesteld heb. Het gedrag van deze leerling tijdens de interventies was aan het begin erg storend, maar gaandeweg kon hij zijn draai vinden. In het kader van de rouwverwerking hebben we in het groepje hierover ook gesproken.

Ik heb met veel plezier met dit groepje gewerkt. We hebben samen veel geleerd en veel plezier gehad. Zij hebben zelf nog een stukje geschreven met hun eigen bevindingen (zie bijlage 10). Het zoeken naar een geschikte (ronde) tafel voor overleg heeft ons de nodige hoofdbrekens opgeleverd, maar het is uiteindelijk gelukt.

Na het uitvoeren van de interventies kwam het verwerken van de data. Hoe maak je nu van de informatie overzichtelijke grafieken en tabellen? Iets om je hoofd over te breken. Het computerprogramma Word heeft ongekende mogelijkheden. Ik heb er dit keer weer vele van mogen ontdekken. Bewust heb ik de schalen in de vragenlijsten uit een even aantal items laten bestaan. Hierdoor was er geen kans om

in het midden te scoren. Daardoor werden leerlingen en de leerkracht zich ervan bewust dat ze een kant moesten kiezen. Opmerkelijk was wel dat de leerlingen het item nooit niet ingevuld hebben. Ze vonden van zichzelf dat ze al best wel iets in huis hadden. Bij het verwerken van de data bleek dat niet alle data er toe deden. Ik heb geprobeerd de gegevens uit de vragenlijsten te linken aan de deelvragen. Daarbij heb ik uiteindelijk niet alle vragen gebruikt.

Uit de toenemende vaardigheid van de leerling valt af te leiden dat waarschijnlijk de sturing afneemt in intensiteit naarmate de leerlingen vaker samenwerken en overleggen zoals ze geleerd hebben. Het zou leuk zijn om na een periode van een aantal maanden de steekproef te herhalen om te kijken of er groei blijkt in de ontwikkeling.

De leerkracht is door allerlei omstandigheden niet toegekomen aan het invullen van het logboek. Groep 6 is een groep van 34 leerlingen. De leerkracht heeft zijn handen vol aan het klassenmanagement. In deze groep zit een groot aantal zorgleerlingen, die veel aandacht opeisen. De leerkracht probeert zoveel mogelijk haalbare aandacht te besteden aan alle kinderen. Op het moment dat de interventies draaiden had hij veel werk met een zorgleerling in de groep. De afweging die hij daarbij gemaakt heeft viel in het nadeel van het groepje wat bij mij gewerkt heeft. Doordat deze leerlingen buiten de groep bij mij extra hebben gewerkt kregen zij hun extra aandacht op een andere manier. Aan het einde van de interventies heeft de leerkracht zijn bevindingen over de ontwikkeling van de leerlingen wel beschreven.

6.3 Reflectie op eigen handelen en persoonlijke ontwikkeling

Een moeilijk onderdeel vond ik het samenstellen van de vragenlijsten. Ik vond het formuleren van goede vragen, om te weten te komen wat ik wilde weten. Een goede vragenlijst is echter wel essentieel voor het meten van onderzoeksgegevens.

Antwoorden op vragenlijsten met beperkte antwoordmogelijkheden kunnen gemakkelijk worden gekwantificeerd (Kallenberg e.a., 2007). Daarmee kunnen de resultaten op een grafische manier in beeld gebracht worden. Het omzetten van de vragenlijsten naar grafieken en tabellen, was een hele puzzel. Het was handiger geweest als ik vooraf eerst een cursus Word had gevolgd. Maar met hulp van digitaal beter onderlegde mensen is het uiteindelijk toch gelukt. Hiervoor mijn dank.

Ik vond het erg zinvol en leerzaam om te werken met een groepje begaafde leerlingen. Hun enthousiasme werkte aanstekelijk. Ze waren erg gedreven in het vinden van de oplossing van de rekenproblemen en teleurgesteld als dit in het overleg niet opgelost kon worden. Heel knap vond ik het dat ze daarbij begrepen dat het overleg hun vraagstuk niet kon oplossen, maar dat ze dit samen voor elkaar kregen (Van der Weijden, 2002). Ik merk dat ik dit contact met leerlingen mis in mijn werk als intern begeleider. Hierop ga ik me in de toekomst wel bezinnen. De kinderen hebben in hun reactie aangegeven dat ze tevreden waren over elkaar, het overleggen en de informatie van de leerkracht. Ze vonden het leuk en leerzaam en willen het niet alleen in de klas gebruiken, maar ook op andere momenten. Toen we uiteindelijk een ronde tafel gevonden hadden op school, waren ze erg trots dat aan deze tafel het overleg nog beter ging! Daar kan ik blij van worden (zie bijlage 10).

Ongelooflijk hoe een compacte onderzoeksvraag zoveel pagina's informatie kan opleveren. Het was spannend om te weten te komen of de vraag en de hypothese die ik vooraf stelde bevestigd zou worden. Het zoeken van literatuur leverde veel nieuwe literatuur op, waarmee ik nog zeker een jaar vooruit kan.

Wat ik erg lastig vond was om het onderzoek te doen naast allerlei andere dingen. De tijd die ik hiervoor had moest tussen mijn gezin, werk en sociale leven door lopen. Daarnaast waren ook de modules van de opleiding nog niet afgerond, dus ook die moesten nog de nodige aandacht krijgen. Al met al was het een leerzame ervaring, een ervaring die ik niet had willen missen.

Literatuurlijst

Dijkstra, Rinse (2000). Ieder op zijn eigenwijs. APS

Drent, Sylvia (2009). Compacten. In: Handboek hoogbegaafdheid. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Drent, S. & Gerven, E. van (2002). Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Utrecht: Lemma.

Gerven, E. van (2009). Ontwikkeling in het denken over begaafdheid. In: Handboek hoogbegaafdheid. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Harinck, F. (2006). Basisprincipes praktijkonderzoek. 6e druk. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Hart 't, H., Dijk van, J., Goede de, M., Jansen, W., Teunissen, J. (1998). Onderzoeksmethoden. Amsterdam: Boom.

Kagan, Spencer (2005). Structureel coöperatief leren. Middelburg: Drukkerij Meulenberg. RPCZ Educatieve Uitgaven.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007). Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren. Utrecht-Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kerkhof, T. van de & Wentrup, L (2008). Het Rondetafelboek. Amsterdam: Uitgeverij Business Contact.

Kim Berg, Insoo en Dolan, Yvonne. (2002) De praktijk van oplossingen. Gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie. Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.

Korthagen, F. & Lagerwerf B. (2009) Leren van binnenuit. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

Lawrence – Lightfoot, Sara. (2000) *Respect: An Exploration*. New York: Random House

Mulderij, Karel J. (2005) *Blind vertrouwen in eigen kunnen – Kleine antropologie en fenomenologie van het 'onderwijzen'*. In: Jansen, Hans. *Leven leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. (pp. 106-125) Utrecht: Uitgeverij Agiel.

Stevens, Luc (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stevens, L (2008). Geciteerd in: *Boeiende ontwikkelingen*. Nieuwsbrief van MOVARE.

Stevens, Luc (2004). *Het recht van het kind om zich te ontwikkelen*. In: Jubileumbundel ter gelegenheid van het derde lustrum van de Korczak Stichting.

Termeer, Patricia (2009). *Verrijkingsonderwijs*. In: *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Weijden, H. van der (2002). *De toekomst van de sociale opvoeding en vorming. Pedagogiek* (3), 191 – 196

Winter, Micha de (1995). *Kinderen als medeburgers*. Utrecht: De Tijdstroom

Artikelen van internet:

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald op 2 januari 2011 van: [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman, R-1-. \(2008\) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-.%20(2008)%20Ethische%20uitgangspunten%20bij%20praktijkonderzoek%20Fontys%20OSO.pdf)

Cappon, Theo (2004). *Korczaks pedagogische ideeën*. Geraadpleegd op 12 oktober 2010, op www.korczak.nl

Doolaard, Dr. S & Oudbier, M (2010). Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. GION/Rijkuniversiteit Groningen. Binnengehaald op 9 mei 2011, op <http://www.rug.nl/gion/nieuws/RapportHoogbegaafdheid.pdf>

Iederwijs (z.j.). Verantwoordelijkheid: respons-ability. Geraadpleegd op 20 maart 2011, op <http://iederwijs.nl/iwn/nl/leren/ondersteunendecultuur/verantwoordelijkheidrespons-.php>

Rijn, van H.A. (?). Adaptief onderwijs en leiderschap. Geraadpleegd op 20 maart 2011 op <http://www.drs-online.nl/artikel.php?ID=49>

Schneiders, L. en Smit-Kruidenberg A. (z.j). Verantwoordelijkheid geven en nemen. Over jeugdparticipatie. Interview met Micha de Winter. Geraadpleegd op 1 oktober 2010, op www.montessori.nl/nummerarchief

Teamwijzer: Beter overleggen. Uitgave van FCB Dienstverleners in Arbeidsmarktvraagstukken in opdracht van FNV, CNV, MOgroep en ministerie van SZW. Binnengehaald op 6 januari 2011 van www.plezierinuitvoering.nl

Verrijgingslessen voor cognitief talent. Bloom's Taxonomy of Learning. SLO. Binnengehaald op 25 mei 2010, van [www.acadin.nl/.../SLO -
Handreiking voor lesontwikkelaars.pdf](http://www.acadin.nl/.../SLO-_Handreiking_voor_lesontwikkelaars.pdf)

http://www.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm

Bijlagen onderzoek: In goed overleg

Bijlage 1: Toestemmingsbrief ouders

Bijlage 2: Antwoordformulier

Bijlage 3: Vragenlijst leerling

Bijlage 4: Vragenlijst leerkracht

Bijlage 5: Logboek leerling

Bijlage 6: Logboek leerkracht

Bijlage 7: Lessenserie: Overleggen

Bijlage 8: Data leerling-vragenlijsten

Bijlage 9: Data leerkrachtvragenlijsten

Bijlage 10: Reacties leerlingen

Bijlage 1



Toestemmingsbrief ouders

Geertruidenberg, 10-01-2011

Geachte ouders,

In het kader van het afstudeertraject van de Master SEN (Special Educational Needs, specialist hoogbegaafdheid) aan de Fontys Hogeschool, doe ik onderzoek naar de meerwaarde van overlegvormen. Ik wil graag weten of overlegvormen tussen de kinderen bijdragen tot medeverantwoordelijkheid van hun eigen leren.

Het onderzoek zal bestaan uit een aantal gesprekken en lessen met als thema: overleggen. Aan dit onderzoekje werken vier leerlingen uit groep 6 mee. Deze leerlingen werken ook wel in de extra-groep van rekenen. Ook de leerkracht vult een aantal vragenlijsten in. Daarnaast gaan de kinderen een logboek bijhouden met al hun ervaringen.

Het onderzoek zal aangestuurd worden door de intern begeleider. De uitslagen van de vragenlijsten worden geanonimiseerd, zodat persoonsgegevens niet meer herkenbaar zijn. Ik wil u vragen aan te geven of u toestemming geeft voor het uitvoeren van dit onderzoek bij uw kind. Dit kunt u doen door middel van het antwoordformulier.

Mocht u nog vragen hebben, dan kunt u altijd contact met mij opnemen. U kunt mij bereiken op maandag, dinsdag- en woensdagochtend op het telefoonnummer van de school, 0162 512702

Bij voorbaat hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Liesbeth Berkelmans

Intern Begeleider b.s. Het Schrijverke

Bijlage 2



Antwoordformulier

Hiermee geef ik toestemming voor deelname van mijn kind aan het onderzoek en publicatie van de gegevens hiervan zoals omschreven.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 3

vragenlijst leerling

LB/01/11

Naam: _____

1. Ik weet wat ik moet doen als ik een opdracht van mijn extra rekenwerk niet snap.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

Dan doe ik: _____

2. Ik help de kinderen van mijn groepje met extra rekenwerk.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

3. Ik kan goed samenwerken met de kinderen van mijn groepje.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

Dat doe ik door: _____

4. Ik weet hoe ik goed kan overleggen met mijn groepje.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

Dat doe ik door: _____

5. Ik vind het belangrijk dat ik een bijdrage kan geven aan het oplossen van het extra rekenwerk.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

6. Ik ben tevreden over mezelf als ik meegeholpen heb bij het oplossen van het extra rekenwerk.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

7. Ik kan op een positieve manier iets zeggen tegen de andere kinderen in het groepje over het rekenwerk.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

8. Ik vind het fijn als ik in mijn groepje heb kunnen helpen om de sommen van het extra rekenwerk op te lossen.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

9. Ik vind het prettig als de kinderen in mijn groepje mij helpen bij het oplossen van de sommen van het extra rekenwerk.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

10. Ik ben trots als we samen het extra rekenwerk opgelost hebben.

nooit	soms	meestal	altijd
0	0	0	0

Bijlage 4*vragenlijst leerkracht*

	nooit	soms	meestal	altijd
1. De leerling weet wat hij moet doen als hij klaar is met zijn rekenwerk.				
Leerling 1	0	0	0	0
Leerling 2	0	0	0	0
Leerling 3	0	0	0	0
Leerling 4	0	0	0	0
2. De leerling krijgt bij zijn extra rekenwerk instructie van de leerkracht.				
Leerling 1	0	0	0	0
Leerling 2	0	0	0	0
Leerling 3	0	0	0	0
Leerling 4	0	0	0	0
3. De leerling vraagt hulp aan de leerlingen in zijn groepje als hij het extra rekenwerk niet kan oplossen.				
Leerling 1	0	0	0	0
Leerling 2	0	0	0	0
Leerling 3	0	0	0	0
Leerling 4	0	0	0	0

	nooit	soms	meestal	altijd
4. De leerling kan een ander helpen bij het extra rekenwerk door vragen te stellen.				
Leerling 1	0	0	0	0
Leerling 2	0	0	0	0
Leerling 3	0	0	0	0
Leerling 4	0	0	0	0
5. De leerling heeft een actieve houding in het extra rekengroepje.				
Leerling 1	0	0	0	0
Leerling 2	0	0	0	0
Leerling 3	0	0	0	0
Leerling 4	0	0	0	0
6. De leerling kan op een positieve manier feedback geven aan een ander.				
Leerling 1	0	0	0	0
Leerling 2	0	0	0	0
Leerling 3	0	0	0	0
Leerling 4	0	0	0	0
7. De leerling kan verschillende rollen hanteren bij overleg.				
Leerling 1	0	0	0	0
Leerling 2	0	0	0	0
Leerling 3	0	0	0	0
Leerling 4	0	0	0	0

Bijlage 5

logboek van:



Leerling logboek

Bijeenkomst: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (zet een kring om de het juiste cijfer)

Wat was nieuw voor mij? Wat wist ik nog niet? Wat heb ik geleerd?

Kan ik wat ik heb geleerd ook gebruiken op andere momenten of bij andere vakken?
Hoe zou ik dit kunnen doen?

Wat heb ik deze week gedaan met wat ik heb geleerd?

LB/01/11

Bijlage 6

Logboek leerkracht

Kunnen de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben? Zo ja, wat is dat dan geweest?

Zie ik veranderingen bij de leerlingen na de bijeenkomst? Zo ja, welke en bij wie?

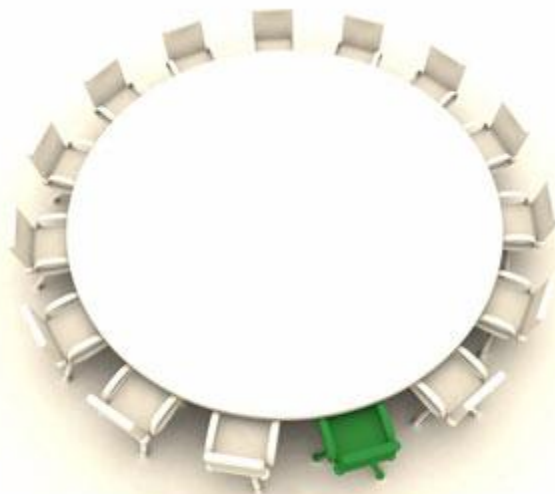
Wordt de aangeleerde vaardigheid toegepast bij andere vakken in de groep?

LB/01/11

Bijlage 7

In goed overleg

Lessencyclus over overlegvormen



Introductie

Instructie:

Bij de introductie wordt het plan uitgelegd. Er wordt verteld wat er in de komende weken gaat gebeuren.

Kern:

- ✓ De leerlingvragenlijst wordt besproken en de leerlingen vullen hem in.
- ✓ Leerlingen en leerkracht maken samen een thermometer kennis en kennis.
Op deze meter is een verdeling van 1 tot 10. Samen beslissen ze wat de verdeling op de thermometer gaat worden.
1 = Ik heb er nog nooit van gehoord, ik heb het nog nooit gedaan.
10 = Ik kan het helemaal zonder enige hulp.
- ✓ De leerlingen vullen voor zichzelf de thermometer in.

Evaluatie:

De thermometer wordt na het invullen samen besproken. De kinderen verwoorden waarom ze een bepaald cijfer hebben gekleurd.

Bijeenkomst 1

Vereiste beginsituatie leerlingen	De leerlingen kunnen in groepjes werken. De leerlingen kunnen een mindmap maken.	
Leerdoel	De leerlingen weten wat overleggen is en wat je er voor nodig hebt. De leerlingen weten dat overleggen hen kan helpen bij het oplossen van rekenvraagstukken.	
Ondersteunende materialen	Papier, viltstiften, logboekjes, pennen.	
Vorbereiding door de leerkracht	De leerkracht bereidt een gesprek voor waar de volgende vragen aan bod komen: ✓ Wat is goed overleggen? ✓ Waarom zou je overleggen? ✓ Wanneer kun je goed overleggen? ✓ Hoe zou je dat kunnen doen?	
Instructie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht introduceert het onderwerp aan de hand van bovenstaande vragen.	De leerlingen participeren in het gesprek.

Kern	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht begeleidt de mindmap.	De leerlingen maken een mindmap over overleggen.
Evaluatie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht formuleert samen met de leerlingen de conclusies.	De leerlingen helpen bij het formuleren van de conclusie door de informatie uit de mindmap te gebruiken.
Beoordeling en documentatie van beoordeling	<i>Wat doet de leerkracht?</i> De leerkracht evalueert de les aan de hand van de doelen en leest de logboeken van de leerling.	<i>Wat doet de leerling?</i> De leerling vult zijn logboek in.

Bijeenkomst 2

Vereiste beginsituatie leerlingen	De leerlingen weten wat overleggen is en wat je er voor nodig hebt. De leerlingen weten dat overleggen hen kan helpen bij het oplossen van rekenvraagstukken.
Leerdoel	De leerlingen kennen de verschillende rollen bij overleg. (voorzitter – doener – denker – planner)
Ondersteunende materialen	Papier, pennen, logboekjes. vergaderfilmpje
Vorbereiding	Klaarzetten van de laptop en opzoeken van het filmpje.

door de leerkracht	www.schooltv.nl/beeldbank een leesblad maken www.youtube.nl/vergaderen samenwerken en Bert & Ernie	
Instructie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht laat de filmpjes over vergaderen zien.	De leerlingen bekijken de filmpjes over vergaderen.
Kern	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht leidt het gesprek over de rollen tijdens overleg. Als de leerlingen aan de slag zijn observeert zij/hij de interactie tussen de leerlingen.	De leerlingen brainstormen over welke rollen je allemaal hebt bij overleg. In tweetallen schrijven ze de rollen op. daarna wisselen ze de informatie uit.
Evaluatie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht schrijft de rollen op die in de volgende bijeenkomst geoefend gaan worden.	De leerlingen vertellen welke rollen zij hebben ontdekt bij overleggen en kiezen er hiervan vier.
Beoordeling en documentatie van beoordeling	<i>Wat doet de leerkracht?</i> De leerkracht evalueert de les aan de hand van de doelen en leest de logboeken van de leerling.	<i>Wat doet de leerling?</i> De leerling vult zijn logboek in.

Bijeenkomst 3

Vereiste beginsituatie leerlingen	De leerlingen kennen 4 rollen die gebruikt kunnen worden in overlegsituaties.	
Leerdoel	De leerlingen kunnen feedback geven over de rollen die gehanteerd worden in een overleg over het oplossen van het rekenvraagstuk	
Ondersteunende materialen	Ronde tafel Verrijkingsmateriaal voor rekenen: rekenvraagstuk	
Vorbereiding door de leerkracht	De leerkracht legt de materialen klaar en zorgt voor een rustige werkruimte.	
Instructie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht herhaalt de rollen die in de vorige bijeenkomst zijn opgeschreven.	De leerlingen vullen de leerkracht aan daar waar nodig.
Kern	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht neemt deel aan het gesprek. Tijdens het gesprek last zij/hij time outs in om over de interactie te overleggen.	De leerlingen voeren een overleggesprek over een rekenvraagstuk. De rollen zijn vooraf verdeeld.
Evaluatie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
		De leerlingen geven elkaar 2 sterren en een wens.

Beoordeling en documentatie van beoordeling	<i>Wat doet de leerkracht?</i> De leerkracht evalueert de les aan de hand van de doelen en leest de logboeken van de leerling.	<i>Wat doet de leerling?</i> De leerling vult zijn logboek in.
--	--	--

Bijeenkomst 4 en 5

Vereiste beginsituatie leerlingen	De leerlingen weten welke rollen er in het overleg gebruikt kunnen worden. Ze weten ook wat deze rollen inhouden.	
Leerdoel	De leerlingen kunnen verschillende rollen hanteren bij overleg over het rekenvraagstuk.	
Ondersteunende materialen	Ronde tafel Verrijkingsmateriaal voor rekenen: 2 rekenvraagstukken	
Vorbereiding door de leerkracht	De leerkracht zorgt voor een rustige werkruimte. De leerkracht zorgt dat het rekenvraagstuk op tafel ligt.	
Instructie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht herhaalt de rollen die gebruikt gaan worden.	De leerlingen overleggen wie welke rol gaat oefenen.
Kern	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht observeert het gesprek. Bij een time out kan hij de leerlingen weer op weg helpen.	De leerlingen voeren een overleggesprek aan de hand van het rekenvraagstuk. Bij vragen of onduidelijkheden kunnen ze gebruik maken van een time out.

Evaluatie	<i>Wat doet de leerkracht?</i>	<i>Wat doet de leerling?</i>
	De leerkracht leidt het nagesprek, waarbij de leerlingen aan kunnen geven wat ze er zelf van vonden en wat ze van de rollen van de andere leerlingen vonden.	De leerlingen geven elkaar 2 sterren en een wens.
Na het eerste gesprek is er ruimte voor een tweede ronde.		
Beoordeling en documentatie van beoordeling	<i>Wat doet de leerkracht?</i> De leerkracht evalueert de les aan de hand van de doelen en leest de logboeken van de leerling.	<i>Wat doet de leerling?</i> De leerling vult zijn logboek in.

Nabespreking:

Instructie: De leerkracht opent het gesprek en vraagt de leerlingen wat ze geleerd hebben in de afgelopen weken. Iedereen heeft de rollen kunnen oefenen. Is datgene wat ze geleerd hebben te gebruiken in de klas? Vinden ze het nuttig om dat wat ze geleerd hebben ook aan andere leerlingen uit de klas te leren?
Kern: De kinderen vullen de vragenlijst nog een keer in en kleuren de thermometer opnieuw.
Evaluatie: De leerkracht vertelt de leerlingen wat ze/hij zelf heeft geleerd en wat ze met alle gegevens gaat doen.

Bijlage 8: data nulmeting en nameting vragenlijst leerlingen

1^e vragenlijst leerlingen: nulmeting

vraagnummer	nooit	soms	meestal	altijd
1	0	0	2	3
Aanvulling: - Ik vraag de leerkracht hoe ik verder moet - Ik vraag aan mijn groepje hoe ik verder moet of ik kijk in mijn routeboekje - Ik vraag het aan iemand of ik ga een andere bladzijde doen - Ik vraag het aan de kinderen in mijn rekengroepje en als ze het niet weten aan de meneer - Ik vraag het aan een ander of de meneer				
2	0	2	3	0
3	0	0	5	0
Aanvulling: - Ik doe dit door te overleggen (2x) - Ik doe dit door te overleggen en te helpen - Ik doe dit door veel samen te doen - Ik doe dit door de anderen te helpen als ze het niet snappen				
4	0	0	4	1
Aanvulling: - Dit doe ik door er over te praten - Dit doe ik door om de beurt een som uit te rekenen - Dit doe ik door er lang over te praten - Dit doe ik door het samen uit te rekenen - Dit doe ik door te praten wat ik en de anderen van de som vinden				

5	0	2	2	1
6	0	2	1	2
7	0	1	3	1
8	0	0	2	3
9	0	0	0	5
10	0	1	2	2

2^e vragenlijst leerlingen: nameting

vraagnummer	nooit	soms	meestal	altijd
1	0	0	1	4
Aanvulling: - Als ik het niet weet vraag ik het aan mijn groepje - Ik vraag het als ik het niet weet - Ik vraag het aan de meneer of iemand die in de buurt zit - Ik kan altijd een ander om hulp vragen - Ik ga het vragen als ik het niet weet.				
2	0	1	3	1
3	0	0	2	3
Aanvulling: - Door te overleggen - Door gewoon goed door te werken - Door uit te leggen hoe de som werkt - Door de regels te gebruiken -				
4	0	0	1	4

Aanvulling:

- Door niet door elkaar te praten
- Door vragen te stellen
- Door de regels te gebruiken die we geleerd hebben in het gespreksgroepje
- Door erover te praten
- Door wat ik geleerd heb van juf Liesbeth
-

5	0	0	1	4
6	0	0	2	3
7	0	1	3	1
8	0	0	3	2
9	0	0	1	4
10	0	0	0	5

Bijlage 9: data leerkrachtvragenlijsten

Vragenlijst 1: nulmeting

	nooit	soms	meestal	altijd
1.De leerling weet wat hij moet doen als hij klaar is met zijn rekenwerk.				
Leerling 1	0	0	X	0
Leerling 2	0	0	0	X
Leerling 3	0	0	0	X
Leerling 4	0	0	0	X
Leerling 5	0	0	0	X
2.De leerling heeft bij zijn extra rekenwerk de hulp van de leerkracht nodig.				
Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	X	0	0	0
Leerling 4	0	X	0	0
Leerling 5	0	X	0	0
3.De leerling vraagt hulp aan de leerlingen in zijn groepje als hij het extra rekenwerk niet kan oplossen.				
Leerling 1	X	0	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	X	0	0
Leerling 4	0	X	0	0
Leerling 5	0	X	0	0

	nooit	soms	meestal	altijd
--	-------	------	---------	--------

4.De leerling kan een ander helpen bij het extra rekenwerk door vragen te stellen.

Leerling 1	X	0	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	0	X	0
Leerling 4	0	0	X	0
Leerling 5	0	0	X	0

5.De leerling heeft een actieve houding in het extra rekengroepje.

Leerling 1	X	0	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	0	X	0
Leerling 4	0	0	X	0
Leerling 5	0	0	X	0

6.De leerling kan op een positieve manier feedback geven aan een ander.

Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	0	X	0
Leerling 4	0	0	0	X
Leerling 5	0	0	X	0

7.De leerling kan verschillende rollen hanteren bij overleg.

Leerling 1	X	0	0	0
Leerling 2	X	0	0	0
Leerling 3	0	X	0	0
Leerling 4	0	X	0	0
Leerling 5	0	X	0	0

Vragenlijst 2: nameting

	nooit	soms	meestal	altijd
1. De leerling weet wat hij moet doen als hij klaar is met zijn rekenwerk.				
Leerling 1	0	0	X	0
Leerling 2	0	0	0	X
Leerling 3	0	0	0	X
Leerling 4	0	0	0	X
Leerling 5	0	0	0	X
2. De leerling heeft bij zijn extra rekenwerk de hulp van de leerkracht nodig.				
Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	X	0	0	0
Leerling 4	0	X	0	0
Leerling 5	0	X	0	0
3. De leerling vraagt hulp aan de leerlingen in zijn groepje als hij het extra rekenwerk niet kan oplossen.				
Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	X	0	0
Leerling 4	0	X	0	0
Leerling 5	0	0	X	0

4. De leerling kan een ander helpen bij het extra rekenwerk door vragen te stellen.

Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	0	X	0
Leerling 4	0	0	X	0
Leerling 5	0	0	X	0

5. De leerling heeft een actieve houding in het extra rekengroepje.

Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	0	X	0
Leerling 3	0	0	X	0
Leerling 4	0	0	X	0
Leerling 5	0	0	0	X

6. De leerling kan op een positieve manier feedback geven aan een ander.

Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	0	X	0
Leerling 4	0	0	0	X
Leerling 5	0	0	0	X

7. De leerling kan verschillende rollen hanteren bij overleg.

Leerling 1	0	X	0	0
Leerling 2	0	X	0	0
Leerling 3	0	0	X	0
Leerling 4	0	X	0	0
Leerling 5	0	0	X	0

Bijlage 10: reactie van de leerlingen

De leerlingen hebben aan het einde nog een stukje geschreven over hoe ze het hebben gevonden.

Jorrit

Ik vond het overleggen het leukst. Ik heb van alles geleerd. Bijvoorbeeld om de beurt praten. Juffrouw Liesbeth gaf goede info. Ik begrijp alles, ik onthoud alles en als ik het nodig heb dan denk ik terug. Ik hou het geheim, ik vertel het niet verder. De andere kinderen van mijn groepje deden het ook goed. We hebben goed overlegt. Ik kan het gebruiken bij het eten. Dan kan ik overleggen met mijn moeder. Ik vond dat iedereen goed zijn best deed.

Demi

Ik vond het leuk om voorzitter te zijn. Ik heb geleerd hoe je goed moet overleggen. Ik vond het goed van juf Liesbeth, toen ik voorzitter was hielp ze me aan de regels te houden. Ik ga het in de klas gebruiken bij de plusgroep, want je kan dit gebruiken bij het overleggen bij een som. Ik vond de andere kinderen uit ons groepje ook goed als voorzitter. Behalve een keer, want toen had Sofie de som al opgelost zonder te overleggen. Ik vond dat we bijna iedere keer dat we wel goed samen gewerkt hebben. Ik kan het thuis gebruiken om te overleggen wat we gaan eten. Ik denk dat ik het als voorzitter wel goed gedaan heb, want iedereen gaf een positieve mening en ik vond zelf dat de ander het ook wel goed gedaan hebben.

Sofie

Ik vond het leuk dat je voorzitter mocht zijn en het overleggen. Ik heb geleerd dat er rollen zijn om te overleggen. Ik vind dat juffrouw Liesbeth het goed heeft uitgelegd en dat we door haar nu goed kunnen overleggen. In de klas ga ik het gebruiken bij biologie, taal en aardrijkskunde. In de klas ga ik vertellen dat het leuk en leerzaam is. Soms was niet iedereen zo aardig, maar verder ging het goed. We hebben regels gemaakt en toen we gingen overleggen ging het steeds beter. Ik ga het gebruiken met boodschappen doen, wat je dan gaat doen. Voor mijn gevoel ging het goed en de anderen waren ook goed omdat iedereen zich aan de regels hield.

Sterre

Ik vond alles leuk. Ik heb geleerd hoe je met rekenen moet overleggen. Ik vind juf Liesbeth aardig. Ik ga het gewoon gebruiken met leren. Aan de kinderen van de klas ga ik niks vertellen. De andere kinderen in ons groepje deden goed mee, maar soms is Jorrit vervelend. We hebben goed samengewerkt. Ik ga het gebruiken bij boodschappen doen. Ik zou graag nog een keer voorzitter zijn. De anderen vond ik ook goed als voorzitter.

Nick

Wat vond ik van het overleggroepje?

Ik heb geleerd hoe ik goed kan overleggen met iemand, ook heb ik geleerd wat de voorzitter moet doen. Ik vond het goed gaan als voorzitter maar ik vond het wel lastig want ik was de eerste. Maar de rest was ook goed. Ik vond het heel leuk bij juf Liesbeth met het gespreksgroepje.