

2012

Ik kan het met Kids' Skills

De vaardigheid als oplossing



Inge Langelaar

Studentnummer: 2169979

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: specialist hoogbegaafdheid

Begeleider: Helma de Keijzer

1-6-2012

Samenvatting

Het onderwerp voor dit meesterstuk is ontstaan in de onderwijspraktijk. Een hoogbegaafde leerling had in de loop van de jaren geen werk- en leerstrategieën ontwikkeld. Ondanks verscheidene maatregelen lukte het hem niet zijn werk af te krijgen. Ik was tijdens de opleiding tot specialist hoogbegaafdheid geïnspireerd geraakt door oplossingsgerichte gespreksvoering en wilde onderzoeken of de taakgerichtheid van een hoogbegaafde leerling verbeterd kon worden door oplossingsgerichte gespreksvoering.

Vanuit de literatuur over taakgerichtheid en het observeren van leerlingen en oplossingsgerichte gespreksvoering (Hoofdstuk 2), ben ik gekomen tot een onderzoeksmethode die de begin situatie van de leerling vast te stellen. Dit gebeurt aan de hand van een observatie, een interview en een tijdsteekproef (Hoofdstuk 3). Kids' Skills wordt tijdens de interventie periode ingezet om tot verbetering van de taakgerichtheid van de leerling te komen. Kids' Skills is een oplossingsgerichte methode die ervan uit gaat dat kinderen geen problemen hebben, maar een gebrek aan vaardigheden om bepaalde problemen op te lossen (Furman, 2011). Na het vaststellen van de beginsituatie startte de interventie periode waarin er wekelijkse follow-up gesprekken plaatsvonden. Aan het einde van de interventie periode heeft de eindmeting plaatsgevonden. De follow-up gesprekken en eindmeting hebben mij in staat gesteld te kijken naar de verbetering van de taakgerichtheid. De data in hoofdstuk 4 laten zien dat de leerling taakgerichter is gaan werken. De taakgerichte leertijd is gestegen en de leerling geeft zichzelf een hoger cijfer.

In hoofdstuk 5 zijn de resultaten van het onderzoek aan de literatuur gekoppeld. Uit de literatuur blijkt dat taakgerichtheid een kenmerk is van hoogbegaafde leerlingen, maar dat de wil om te presteren een voorwaarde is om tot prestaties te komen. Door de eigenschappen van oplossingsgerichte gespreksvoering en Kids' Skills in het bijzonder, worden leerlingen betrokken bij hun eigen leerproces en komt deze wil tot bloei. De wil zorgt ervoor dat een zelfgesteld doel gehaald kan worden. Naast het trekken van conclusies ben ik tot een aantal aanbevelingen gekomen. Omdat dit onderzoek een casestudie betreft is het aan te bevelen het onderzoek bij meerdere leerlingen te herhalen om meer zekerheid over de resultaten te krijgen. Daarnaast

laat onderzoek zien dat het gebruik van Kids' Skills leerkracht gebonden is en dat de leerkracht die de meeste uren voor de groep staat het traject moet begeleiden. Bovendien moeten leerkrachten geïnstrueerd worden over het gebruik van Kids' Skills, waarbij benadrukt moet worden dat de wekelijkse gesprekken van groot belang zijn. Ook is het verstandig bij het gebruik van Kids' Skills tijd te creëren voor de observaties en gesprekken.

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inhoudsopgave.....	5
Inleiding.....	7
Wie ben ik.....	7
Waar en met wie voer ik het onderzoek uit	8
Waarom dit onderzoek en wat wil ik ermee bereiken	8
Relevantie.....	9
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Aanleiding van het onderzoek	10
1.2 Huidige situatie.....	11
1.3 Onderzoeksvragen en deelvragen.....	12
1.4 Gewenste situatie.....	13
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	14
2.1 Relevante theorie	14
2.2 Hoogbegaafdheid.....	14
2.3 Taakgerichtheid.....	15
2.4 Observeren van taakgerichtheid.....	16
2.5 Oplossingsgerichte gespreksvoering	16
2.6 De methode Kids' Skills.....	17
2.7 Tot slot	18
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Hoofdvraag en deelvragen	19
3.2 Onderzoeksvorm.....	20
3.3 Betrokkenen bij het onderzoek	20
3.4 Verantwoording en keuze van onderzoeksinstrumenten	21
3.4.1 Observatie van het taakgericht gedrag	21
3.4.2 Interview.....	22
3.4.3 Tijdsteeekproef.....	22
3.4.4 Logboek follow-up gesprekken.....	23
3.5 Tijdpad	24

3.6	Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	25
3.7	Ethiek.....	25
Hoofdstuk 4	Data analyse en resultaten	27
4.1	Inleiding.....	27
4.2	Observatieformulier en semigestructureerd interview	27
4.2.1	Kwalitatieve gegevens.....	27
4.2.2	Kwantitatieve gegevens	30
4.3	Tijdsteeekproef.....	31
4.3.1	Kwantitatieve gegevens	32
4.4	Semigestructureerd interview en logboek.....	33
4.4.1	Kwalitatieve gegevens.....	33
4.4.2	Kwantitatieve gegevens	35
Hoofdstuk 5	Conclusies en aanbevelingen	37
5.1	Inleiding.....	37
5.2	Bevindingen	37
5.3	Eindconclusie	39
5.4	Resumé.....	39
5.5	Aanbevelingen	40
Hoofdstuk 6	Evaluatie onderzoek	42
6.1	Evaluatie van het onderzoeksproces.....	42
6.2	Evaluatie op het eigen handelen en reflectie op persoonlijke ontwikkeling	43
Nawoord.....		45
Bronnen		46
Bijlagen onderzoek.....		49

Inleiding

“Ik kan het met Kids’ Skills. De vaardigheid als oplossing” is de titel van dit meesterstuk. Het is een titel die geldt voor de leerling in mijn groep. Een leerling die door het leren van een vaardigheid iets kan, namelijk taakgericht werken. Woody Woodpecker heeft hem daarbij geholpen. Hij was zijn totem figuur, die hem dagelijks aan zijn vaardigheid hielp herinneren. Het plaatje is door hem zelf uitgezocht. Voor mij zegt het plaatje genoeg: tadaaa, zie je wel dat ik het kan!

Wie ben ik

Mijn naam is Inge Langelaar. Ik ben werkzaam op de Edese Montessorischool, een school waar de term: “Help mij het zelf te doen” hoog in het vaandel staat. De school bestaat uit twee locaties. De locatie waarop ik werkzaam ben telt 7 groepen en de andere locatie telt 5 groepen. Ik ben op deze school begonnen als stagiaire in groep 6/7/8 in 1999. Ik was toen bezig met de verkorte opleiding tot groepsleerkracht. Het individuele karakter van het onderwijs en het zelfstandig kunnen werken van de leerlingen trok mij enorm aan. In 2000 ben ik aangenomen voor groep 6/7/8. Ik ben nu 12 jaar werkzaam op deze school en ik heb erving opgedaan in verschillende groepen: 3/4, 5/6, 7/8 en dit jaar 6/7/8.

Al een aantal jaar wilde ik mij ontwikkelen binnen het onderwijs, maar de situatie was er niet naar. Twee jaar geleden kreeg ik de kans een opleiding te kiezen die zou bijdragen aan mijn eigen ontwikkeling, maar ook aan die van de school. Doordat er de laatste jaren steeds meer behoefte was aan kennis over hoogbegaafde leerlingen, vroeg mijn directeur of ik me niet op dit vlak wilde scholen. Ik had mij eigenlijk nog nooit echt verdiept in hoogbegaafde kinderen en had altijd het idee dat deze leerlingen slim waren en er dus wel kwamen. Ik had in het verleden wel slimme kinderen in de groep gehad, maar had nooit speciale aandacht aan hen geschonken. Ik ben het een en ander gaan lezen over hoogbegaafde kinderen en kwam al snel tot de ontdekking dat mijn beeld van deze leerlingen totaal niet klopte. Hier wilde ik meer over weten en dus heb ik mij ingeschreven voor de Master - Sen opleiding begaafdheid aan de Fontys Hogescholen in Utrecht.

Waar en met wie voer ik het onderzoek uit

Mijn groep 6/7/8 is een groep met 7 kinderen in groep 8, 5 in groep 7 en 9 in groep 6. Alle leerlingen volgen hun eigen leerlijn. Ze doen nooit tegelijk hetzelfde werk. Er is dus een grote diversiteit aan niveaus in de groep. De kinderen zitten gemengd met elkaar in groepjes, waarbij er rekening wordt gehouden met sexe, jaargroep en niveau. Door het Montessorisysteem werkt iedereen in zijn eigen tempo. De kinderen die sneller kunnen gaan vooruit. Het komt dus wel eens voor dat een leerling doorstroomt doordat deze alle stof eerder heeft doorlopen. In deze groep speelt ook mijn onderzoek af. Tijdens het eerste studiejaar heb ik mij intensief bezig gehouden met één bepaalde leerling die inmiddels in groep 8 zit. In groep 6 zat de leerling ook al in mijn groep. Hij viel op door zijn hoge A-scores en een zeer slechte werkhouding, waardoor hij eerder te weinig werk af had dan te veel. Dit was de eerste leerling die werd gediagnosticeerd met het Digitaal Handelings Protocol Hoogbegaafdheid (DHH). Hij bleek prestaties te kunnen leveren op hoogbegaafd niveau. Het eerste studiejaar was deze leerling voortdurend onderwerp van mijn leervragen. Omdat er op dat moment nog geen andere gediagnosticeerde leerling in mijn groep zat, koos ik ervoor deze leerling in te zetten voor mijn onderzoek en er een individueel gericht onderzoek van te maken.

Waarom dit onderzoek en wat wil ik ermee bereiken

Het onderwijs op mijn school is in beweging. Hoogbegaafdheid is een onderdeel van deze beweging. We staan aan het begin van een belangrijke verandering in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Om deze begeleiding vorm te geven en te optimaliseren, wil ik een actieonderzoek uitvoeren in mijn eigen praktijk. Ik kies voor een actieonderzoek, omdat deze vorm van onderzoeken geschikt is voor professionals die hun eigen handelen willen verbeteren (Harinck, 2007). Door dit onderzoek wil ik kijken of een bepaalde aanpak effectief is en tot aantoonbare resultaten leidt. Ik hoop met het onderzoek een manier te vinden waarmee we de taakaanpak van de hoogbegaafde leerlingen binnen onze school kunnen verbeteren.

Relevantie

Het afgelopen jaar ben ik bezig geweest het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen te verbeteren. Ik voelde mij regelmatig handelingsverlegen. Hoe ga ik met ze om, hoe pak ik het aan en wat hebben ze nodig. Dit meesterstuk geeft mij de gelegenheid mijzelf te ontwikkelen. Vanuit mijn praktijksituatie wil ik theorie over taakgerichtheid, oplossingsgericht werken en Kids' Skills bestuderen. Hiermee hoop ik nieuwe inzichten te ontwikkelen. Deze nieuwe inzichten zullen leiden tot een bepaalde handelingswijze die mijn praktijk zullen beïnvloeden. Aan het eind van het onderzoek zal ik terugblikken en kijken wat de betekenis is van de verworven kennis voor mijn praktijk. Door dit meesterstuk kan ik het onderwijs aan de hoogbegaafde leerlingen in mijn klas en vervolgens op mijn school op een hoger niveau brengen. Daarnaast hoop ik een onderzoeksmatige houding te ontwikkelen, zodat ik ook in de toekomst mij kan blijven ontwikkelen.

Op school hebben wij nog geen beleid voor hoogbegaafde leerlingen. Komend schooljaar gaan wij hieraan werken. Ik zal als specialist hoogbegaafdheid het initiatief hierin nemen. De inzichten die ik door dit onderzoek op doe, kan ik gebruiken bij het vorm geven van dit beleid.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Het onderwerp van mijn onderzoek heeft betrekking op de werk- en leerstrategieën van hoogbegaafde leerlingen. In de praktijk blijkt dat hoogbegaafde leerlingen vaak moeilijkheden ondervinden bij het uitvoeren van hun taken. Hoogbegaafde leerlingen kunnen op basis van hun capaciteiten goed leren, maar ontwikkelen niet altijd de juiste leerstrategieën (Bosch-Stijns, 2009). De oorzaak van de slecht ontwikkelde werk- en leerstrategieën zijn divers. Ze liggen bij het kind, de school en de ouders. Ook op mijn school zie ik dat sommige hoogbegaafde leerlingen onvoldoende werk- en leerstrategieën hebben ontwikkeld. Deze kinderen zijn niet in staat hun werk binnen de gestelde termijn af te krijgen, ondanks hun capaciteiten. Dit wekt wrijving op tussen de leerling en de leerkracht, doordat de leerkracht meer van hen verwacht. Er is op mijn school de afgelopen jaren weinig aandacht geweest voor leerlingen die aan de bovenkant presteren. Er is niet in hun leerbehoeften voorzien. Zo is de leerstof niet aangepast aan de capaciteiten van de leerlingen en er heeft geen compacten en verrijken plaatsgevonden. Compacten is het overslaan van overbodige herhalings- en oefenstof (Drent, 2009) en verrijken is het verdiepen, verbreden en verhogen van de leerstof (Janson, 2009). De leerlingen zijn als het ware aan hun lot overgelaten. Omstandigheden die er toe kunnen leiden dat leerlingen geen werk- en leerstrategieën ontwikkelen.

Door de kennis die ik heb opgedaan tijdens mijn opleiding Master SEN hoogbegaafdheid, ben ik deze leerlingen gaan signaleren. Omdat wij op school als visie hebben onderwijs op maat te bieden aan alle leerlingen, voel ik hier een drijfveer dit ook te kunnen bieden aan de hoogbegaafde leerlingen.

Tijdens een module van het eerste studiejaar maakte ik kennis met oplossingsgerichte gespreksvoering. Ik heb toen veel over dit onderwerp gelezen en raakte erg geïnspireerd. Voor mij was het een eyeopener om niet vanuit een probleem naar een leerling te kijken, maar vanuit de mogelijkheden van de leerling. In mijn onderwijspraktijk gebruikmaak ik nu regelmatig gebruik van deze manier van gespreksvoering, omdat ik merk dat leerlingen er positief op reageren. Ook zijn we

op school bezig met het invoeren van handelingsgericht werken. Bij handelingsgericht werken staan de uitgangspunten van handelingsgerichte diagnostiek centraal. Dit betekent onder andere dat de onderwijsbehoeften en de positieve aspecten van de leerling centraal staan en dat het diagnostisch proces doelgericht is (Pameijer & van Beukering, 2008). Oplossingsgerichte gespreksvoering sluit goed aan bij deze wijze van onderwijzen. Door een tip van een docent ben ik gaan lezen over de oplossingsgerichte methode Kids' Skills. Door het inzetten van deze methode kunnen kinderen op een constructieve en positieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren. Kids' Skills spreekt mij erg aan en wil ik daarom inzetten in dit onderzoek.

1.2 Huidige situatie

In mijn bovenbouw groep 6/7/8 van de Edese Montessorischool zit een begaafde leerling. De leerling zal ik tijdens dit onderzoek Joost noemen om de anonimiteit te waarborgen. Joost zit in groep 8. Dit is het derde jaar dat Joost bij mij in de groep zit. Ik ben 3 dagen in de week de leerkracht van Joost. Uit een diagnostisch onderzoek, dat ik vorig jaar in het kader van mijn opleiding bij Joost heb uitgevoerd, is gebleken dat Joost hoogstwaarschijnlijk prestaties kan leveren op hoogbegaafd niveau. Ook bleek dat hij weinig ontwikkelde werk- en leerstrategieën heeft. Dit uit zich in het niet tijdig afhebben van taken tijdens de zelfstandige werkles. Het afgelopen jaar heb ik naar aanleiding van mijn groeiende kennis over hoogbegaafdheid al verschillende interventies gepleegd om tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van Joost. Ik heb het werk gecompact en ik heb verrijkende taken aangeboden. Daarnaast heb ik met Joost meer structuur in zijn weektaak aangebracht. Deze interventies hebben ervoor gezorgd dat Joost zijn werk niet meer te eenvoudig vindt en dat hij inzicht heeft in zijn activiteiten. Ondanks de gepleegde interventie, lukt het Joost nog niet zijn werk op tijd af te ronden. Daarom wil ik mij in dit onderzoek richten op de taakgerichtheid van Joost.

1.3 Onderzoeksvragen en deelvragen

In mijn huidige praktijk voelde ik mij handelingsverlegen wat betreft de taakgerichtheid van Joost. Dat was het begin van mijn praktijkvraag: Wat heb ik nodig om Joost aan het werk te krijgen? Doordat oplossingsgerichte gespreksvoering als een rode draad door mijn intervisiebijeenkomsten liep, zag ik hier de kans deze theorie te gebruiken bij het oplossen van mijn praktijkvraag; Kan ik oplossingsgerichte gespreksvoering inzetten om ervoor te zorgen dat Joost zijn taken op tijd af krijgt? Tijdens de intervisie bijeenkomsten heb ik deze vraag omgezet in een eerste onderzoeksvraag. Door het lezen van literatuur en door feedback van mijn critical friend heb ik de onderzoeksvraag aangescherpt.

De onderzoeksvraag die in mijn onderzoek centraal staat is:

In welke mate kan de taakgerichtheid van een hoogbegaafde leerling tijdens het zelfstandig werken verbeteren door het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering?

De deelvragen die in dit onderzoek een centrale rol spelen zijn:

1. Hoe is de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerling nu tijdens het zelfstandig werken?
2. In welke mate is de hoogbegaafde leerlingen taakgericht bezig met werk?
3. Hoe ervaart de hoogbegaafde leerling nu zijn prestaties tijdens zelfstandig werken?
4. Hoe is de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerling na het invoeren van Kids' Skills
5. In welke mate is de hoogbegaafde leerling taakgericht bezig met werk na het invoeren van Kids' Skills
6. Hoe ervaart de hoogbegaafde leerling zijn prestaties tijdens zelfstandig werken na het invoeren van Kids' Skills?

In hoofdstuk twee doe ik een literatuurstudie. Tijdens de literatuurstudie zal ik uitzoeken wat de literatuur vermeldt over taakgerichtheid, oplossingsgerichte gespreksvoering en Kids' Skills. Vervolgens beschrijf ik in hoofdstuk drie hoe ik mijn onderzoek zal aanpakken. De uit het onderzoek verkregen data zal ik in hoofdstuk vier presenteren en analyseren. In hoofdstuk vijf hoop ik op basis van de resultaten van het onderzoek aan te kunnen geven in welke mate de taakgerichtheid van Joost is verbeterd door het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering.

1.4 Gewenste situatie

In dit onderzoek streef ik na dat de taakgerichtheid van Joost verbetert door het inzetten van Kids' Skills. Het doel van het inzetten van Kids' Skills is de betrokkenheid van Joost te vergroten. Door deze betrokkenheid hoop ik dat Joost op een positieve manier vaardigheden leert die ertoe bijdragen dat hij zijn werk binnen de gestelde termijn af kan ronden.

Daarnaast hoop ik dat de resultaten van dit onderzoek ertoe leiden dat Kids' Skills binnen mijn onderwijspraktijk ingezet zal worden om andere begaafde kinderen te betrekken bij het leren van vaardigheden die zij nodig hebben om problemen te overwinnen.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Relevante theorie

Dit onderzoek gaat over het verbeteren van de taakgerichtheid van hoogbegaafde leerlingen door het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering. In dit hoofdstuk zal ik de belangrijkste begrippen nader toelichten. Dit zijn:

- Hoogbegaafdheid
- Taakgerichtheid
- Oplossingsgerichte gespreksvoering
- Kids' Skills

2.2 Hoogbegaafdheid

Er zijn veel theoretische modellen die de term hoogbegaafdheid beschrijven. Waar vroeger alleen een hoog IQ een rol speelde bij hoogbegaafdheid, spelen er tegenwoordig meer factoren mee. Renzulli (1978) geeft hoogbegaafdheid aan als een interactie tussen hoge intelligentie, creativiteit en taaktoewijding (Sousa, 2009). Gardner (1983) ontwikkelde een theorie over Meervoudige Intelligenties. Hij onderscheidt acht vormen van intelligenties die zich uiten in dezelfde acht prestatiegebieden (Sousa, 2009). Heller (2000) ontwikkelde een model dat de theorie van Gardner en Renzulli omvatte. Dit model is gebaseerd op vier onderling afhankelijke dimensies; begaafdheidsfactoren, niet cognitieve persoonlijkheidskenmerken, omgevingsfactoren en prestatiegebieden (Sousa, 2009). Heller stelt dat een leerling alleen prestaties op hoogbegaafd niveau op een of meer prestatiegebieden kan ontwikkelen, als er een optimale dynamiek is tussen de vier gebieden. Als die dynamiek er niet is en de capaciteiten wel, dan is er sprake van onderpresteren (Drent & van Gerven, 2009).

Het model van Heller spreekt mij aan door zijn duidelijke opzet en inzicht in invloed van verschillende factoren. Het model laat ook duidelijk zien dat leerlingen die over voldoende capaciteiten beschikken om uitzonderlijke prestaties te boeken, deze prestaties niet noodzakelijkerwijs hoeven neer te zetten (Nederstigt, 2003). In mijn

praktijkschool gebruiken wij een instrument om hoogbegaafde leerlingen te signaleren en te diagnosticeren. Dit instrument geeft geen IQ aan, maar geeft een indicatie of de leerling prestaties op hoogbegaafd niveau kan leveren op basis van zijn kenmerken en leerprestaties. Ik denk dat een IQ uitgedrukt in cijfers geen meerwaarde heeft, mits er goed gediagnosticeerd en begeleid wordt.

2.3 Taakgerichtheid

Renzulli (1978) noemt taakgerichtheid (motivatie) als kenmerk van hoogbegaafdheid. De wil om te presteren is de basisvoorwaarde om de hoge intelligentie en het creatieve denken om te zetten in zichtbare prestaties op begaafd niveau.

Taakgerichtheid omschrijft hij als doorzettingsvermogen, hoge mate van toewijding aan de taak, volharding, hard werken, opmerkzaamheid, zelfvertrouwen (Sousa, 2009). In andere theorieën wordt geschreven over taakgerichtheid als onderdeel van de werkhouding.

Koning (1990) heeft het over werkgedrag: het gedrag dat kinderen vertonen na het ontvangen van de instructie en tijdens het uitvoeren van de taak. Problemen binnen dit werkgedrag noemt hij werkhoudingsproblemen. De werkhoudingstheorie van Koning (1990) stoelt op vier belangrijke begrippen: taakgerichtheid, diepteconcentratie, werkwijze en motivatie. Deze vier begrippen hebben betrekking op elkaar en kunnen niet los van elkaar gezien worden. De taakgerichtheid kan bijvoorbeeld goed lijken, terwijl de leerling bij nadere beschouwing een zwakke diepteconcentratie heeft. De werkwijze duidt de manier van taakaanpak aan. Is dat efficiënt of niet? Als laatste speelt de motivatie een belangrijke rol. Wanneer een kind niet gemotiveerd is, komt het werkgedrag niet op gang. Wanneer hoogbegaafde leerlingen niet in hun educatieve behoeften worden voorzien, bestaat er een grote kans dat zij problemen gaan vertonen op bovengenoemde punten.

Timmermans (1995) omschrijft werkhouding als een verzameling van gedragingen die positief of negatief van invloed zijn op een taakoplossing. Er is sprake van een werkhoudingsprobleem als er een negatieve invloed is op de taakoplossing. Een kind uit de problemen in zijn gedrag. Deze gedragsuitingen kunnen uiterlijk zichtbaar zijn, ze zijn concreet waarneembaar, maar kunnen zich ook afspelen op het denkniveau.

2.4 Observeren van taakgerichtheid

Werkhouding en dus ook taakgerichtheid is een geheel van gedragingen. Het is een begrip dat niet is te meten met gestandaardiseerde toetsen. Om toch inzicht te krijgen in de taakgerichtheid van een kind, moet het kind geobserveerd worden. Tijdens het observeren is het belangrijk gedrag op te merken dat concreet waarneembaar is. Denkgedrag is niet te zien. Om achter de denkstappen van het kind te komen, moet het kind ook bevraagd worden (Timmermans, 1995). Om voor de observatie zoveel mogelijk structuur aan te brengen hebben Koning (1990) en Timmermans (1995) beiden de werktijd in verschillende fases ingedeeld. (Bijlage 1 en 2). De fases sluiten aan bij wat er didactisch in de les gebeurt. In hoofdstuk 3 licht ik toe hoe ik deze theorie verwerk in een observatie-instrument dat aansluit bij mijn onderwijspraktijk.

2.5 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Oplossingsgericht werken, waarbij het kind centraal staat en wordt betrokken bij zijn eigen leerproces, wordt steeds meer toegepast binnen het onderwijs. Dat komt doordat door de leerling gestelde doelen een grotere kans hebben bereikt te worden (Måhlberg en Sjöblom, 2008). Ook op onze school zetten we de behoeften van het kind steeds meer centraal. Handelingsplannen worden niet meer opgesteld vanuit de leerkracht, maar in overleg met de leerling. Leerkrachten gaan steeds meer in gesprek met de leerling. De leerling kent zichzelf het beste en beschikt over belangrijke informatie over hoe zijn leerproces vorm moet krijgen (Van Swet, 2009). Ik heb in mijn praktijk gemerkt dat kinderen weten wat hun probleem is en zelf een probleemaanpak kunnen noemen. Verder heb ik gemerkt dat kinderen veel gemotiveerder zijn te werken aan hun vaardigheden, wanneer ze betrokken zijn en zelf eigenaar zijn van hun handelingsplan. Dit uitgangspunt past goed bij hoogbegaafde leerlingen, door hun gevoeligheid voor een democratische benadering. Bovendien willen zij graag gehoord worden en meepraten, zeker als het hen zelf aangaat (Van Swet, 2009). De gesprekken tussen leerkrachten en leerlingen hebben een oplossingsgericht karakter.

Een oplossingsgesprek verloopt globaal volgens de volgende stappen:

- 1 Beschrijven van het probleem: Indien nodig, wordt het probleem 'herkaderd'.
- 2 Ontwikkelen van heldere doelen: De beschrijving van de gewenste situatie.
- 3 Onderzoeken van uitzonderingen: Wanneer was het probleem er niet? Wat was er toen anders? Wat ging er toen goed?
- 4 Feedback: Complimenteren voor wat de leerling al goed doet en wat de leerling kan doen om het probleem op te lossen.
- 5 Evalueren van de voortgang: Samen kijken hoe het proces verloopt.

(Van Swet, 2009)

Tijdens de eerste en de laatste fase wordt vaak gebruik gemaakt van wondervragen en of schaalvragen. Schaalvragen zijn eenvoudig te gebruiken en toepasbaar in verschillende situaties (Visser, 2009). Wondervragen kunnen gebruikt worden om op zoek te gaan naar de gewenste situatie. Schaalvragen gebruik ik tijdens het onderzoek om na te gaan hoe Joost bij de begin- en eindsituatie denkt over zijn werksituatie. Er zijn verschillende soorten schaalvragen waarvan de succes schaal de meest bekende is. Bij deze schaal stelt de 10 de gewenste situatie voor en de 0 de situatie waarin er nog niks bereikt is van het succes. Het gebruik van schaalvragen verloopt meestal via een aantal basisstappen. De schaal wordt eerst uitgelegd. Dan wordt er gevraagd waar de cliënt momenteel op de schaal staat. Vervolgens wordt vastgesteld wat nu al goed gaat en wanneer er eerder al successen waren. Daarna wordt gevisualiseerd hoe de gewenste situatie eruit ziet en hoe deze bereikt kan worden (Visser, 2009) (Bijlage 3).

2.6 De methode Kids' Skills

Tijdens mijn onderzoek maak ik gebruik van een oplossingsgerichte methode Kids' Skills. Kids' Skills is ontwikkeld door de Helsinki Brief Therapy Institute. De methode gaat ervan uit dat kinderen geen problemen hebben, maar een gebrek aan vaardigheden om bepaalde problemen op te lossen. Kids' Skills coacht kinderen om hun problemen op te lossen door belangrijke vaardigheden te leren. Hierbij is de steun van het sociale netwerk rond het kind belangrijk (Furman, 2011). Kids' Skills sluit goed aan bij de eigenschappen van hoogbegaafde kinderen (Van Gerven, 2009). Ze beschikken over een groot denkvermogen, groot probleemoplossend

vermogen, groot analyserend vermogen en zijn verbaal vaardiger (Van Gerven, 2009). Deze vaardigheden sluiten goed aan op het cognitieve en verbale karakter van de methode. Verder beschikken hoogbegaafden over een groot doorzettingsvermogen wanneer ze uitgedaagd worden en eigenaar zijn van het probleem (Van Gerven, 2009). Als Joost zelf een vaardigheid kiest om zijn taakgerichtheid te ontwikkelen, zou hij meer betrokken kunnen zijn en dus meer doorzettingsvermogen kunnen tonen.

Het programma Kids' Skills bestaat uit 15 stappen (Furman, 2009)(Bijlage 7). Na stap 13 is het traject klaar en wordt de vaardigheid beheerst. Stap 14 en 15 hebben betrekking op vervolgtrajecten. Deze stappen vallen buiten mijn onderzoek en zal ik daarom overslaan. Tijdens het gehele traject wil ik alert zijn op het gebruik van oplossingsgerichte technieken.

2.7 Tot slot

In dit onderzoek staat het verbeteren van de taakgerichtheid centraal van hoogbegaafde leerlingen centraal. Om de taakgerichtheid te bevorderen is het noodzakelijk te achterhalen wat er tijdens het werken goed gaat en wat niet. Ik heb mij verdiept in het begrip taakgerichtheid. Wat houdt dit in en waar moet ik concreet naar kijken bij het observeren van Joost.

In de praktijk heb ik ervaren dat oplossingsgerichte gesprekken helpen bij het oplossen van problemen van kinderen, doordat ze betrokken worden bij hun eigen problemen. Daarom wil ik de oplossingsgerichte methode Kids' Skills gebruiken om Joost zichzelf vaardigheden aan te leren, die zijn taakgerichtheid doen toenemen. In hoofdstuk 3 leg ik uit hoe ik mijn onderzoek zal aanpakken.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk beschrijft hoe ik mijn onderzoek opzet. Er wordt beschreven wat mijn onderzoeksvraag en deelvragen zijn, welke onderzoeksvorm ik toepas en wie de betrokkenen zijn. Vervolgens maak ik inzichtelijk hoe ik mijn data verzamel en analyseer en geef ik het tijdspad aan. Tot slot verantwoord ik hoe ik tegemoet kom aan betrouwbaarheid, validiteit, triangulatie en ethiek.

3.1 Hoofdvraag en deelvragen

De hoofdvraag van dit meesterstuk is:

In welke mate kan de taakgerichtheid van een hoogbegaafde leerling tijdens het zelfstandig werken verbeteren door het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering?

De deelvragen waarop ik in dit onderzoek antwoorden wil zoeken zijn:

- 1 Hoe is de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerling nu tijdens het zelfstandig werken?
- 2 In welke mate is de hoogbegaafde leerling taakgericht bezig met werk?
- 3 Hoe ervaart de hoogbegaafde leerling nu zijn prestaties tijdens zelfstandig werken?
- 4 Hoe is de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerling na het invoeren van de Methode Kids' Skills?
- 5 In welke mate is de hoogbegaafde leerling taakgericht bezig met werk na het invoeren van Kids' Skills?
- 6 Hoe ervaart de hoogbegaafde leerling zijn prestaties tijdens zelfstandig werken na het invoeren van Kids' Skills?

3.2 Onderzoeksvorm

Dit onderzoek is gericht op praktijkverbetering. Ik wil graag dat de taakgerichtheid van Joost door oplossingsgerichte gespreksvoering verbetert. Het is een individugericht onderzoek in de vorm van een quasi experiment, dat zich richt op de vraag of een bepaalde aanpak effectief is en tot aantoonbare resultaten leidt (Harinck, 2007). Dit type onderzoek maakt gebruik van een experimentele groep, zonder controlegroep. Ik kies hiervoor, omdat er in mijn groep geen vergelijkbare leerlingen aanwezig zijn die als controlegroep kunnen dienen. Omdat ik met een leerling werk, wordt dit ook wel een N=1 onderzoek genoemd; een experiment bij een individuele persoon, waarbij de vraagstelling betrekking heeft op de relatie tussen een uitgevoerde behandeling en het bereikte resultaat (Harinck, 2007). Bij een N=1 onderzoek wordt een persoon meerdere keren gemeten op een te verbeteren kenmerk, in dit onderzoek de taakgerichtheid. Door meerdere keren te meten wint het onderzoek aan kracht. Door mijn keuze voor een N=1 onderzoek, ben ik mij ervan bewust dat de uiteindelijke onderzoeksresultaten géén algemene geldigheid hebben. Door nauwgezet te onderzoeken kan ik wel inzichten ontwikkelen, waarvan ik mag verwachten dat ze ook gelden voor vergelijkbare gevallen (Kallenberg, 2007).

3.3 Betrokkenen bij het onderzoek

Mijn onderzoeksveld wordt uitgevoerd bij 1 persoon. Ik kies voor een persoon, omdat ik mij juist met deze persoon in een handelingsverlegenheidsituatie bevind. In mijn groep zijn geen andere personen aanwezig die hoogbegaafd zijn en vergelijkbare problemen vertonen. Joost is 11 jaar en zit in groep 8 op een Montessorischool. Samen met een duocollega ben ik leerkracht van deze groep. Mijn duocollega en de ouders van Joost worden gedurende het onderzoek steeds ingelicht over het verloop van het onderzoek.

3.4 Verantwoording en keuze van onderzoeksinstrumenten

Dit onderzoek bestaat uit drie fases. De startfase, waarin ik de beginsituatie vaststel, de interventie fase, waarin ik de methode Kids' Skills gebruik om de taakgerichtheid te verbeteren en de slotfase waarin ik een eindmeting houd.

Voor de metingen maak ik gebruik van de volgende onderzoeksinstrumenten:

1. Observatie van het taakgericht gedrag door middel van een observatie formulier
2. Tijdsteekproef
3. Semigestructureerd interview
4. Logboek

In de volgende paragrafen zal ik de onderzoeksinstrumenten nader uitleggen.

Vervolgens zal ik in een figuur aangeven hoe de verslaglegging van de onderzoeksinstrumenten eruit ziet.

3.4.1 Observatie van het taakgericht gedrag

Deelvragen 1 en 3 worden beantwoord door een observatie van de gedragingen van Joost tijdens het zelfstandig werken. Om een objectieve, zorgvuldige en nauwkeurige observatie uit te kunnen voeren maak ik gebruik van een video observatie.

Op basis van de kijkwijzer vijf-fasen observatie van Koning (1990) en de concreet waarneembare gedragingen die Timmermans (1995) noemt, ontwikkel ik een formulier met observatiecategorieën dat aansluit bij mijn praktijk, waarmee ik de taakgerichtheid van Joost kan observeren (Bijlage 4). Van de observatie maak ik een observatieverslag.

3.4.2 Interview

Om een compleet beeld te krijgen van de taakgerichtheid moet Joost ook bevraagd worden op zijn denkproces (Timmermans, 1995). Ook wil ik weten hoe Joost zelf denkt over zijn prestaties tijdens het zelfstandig werken (onderzoeksvraag 3 en 6). Om hier achter te komen maak ik gebruik van een individueel interview (Bijlage 6 en 9). Het interview bestaat uit open vragen om Joost de gelegenheid te geven zo uitvoerig mogelijk antwoord te geven op mijn vragen. Het is een semigestructureerd interview (Harinck, 2007). Een aantal vragen worden vooraf bepaald, maar tijdens het interview kunnen er vragen toegevoegd worden al naar gelang het verloop van het interview. Een onderdeel van het interview is de schaalvraag, waarmee Joost aangeeft hoe hij over zijn prestaties denkt. Van het interview maak ik een videoregistratie. De videoregistratie maakt het mogelijk het gesprek terug te zien, waardoor ik het interview nauwkeurig kan uitschrijven.

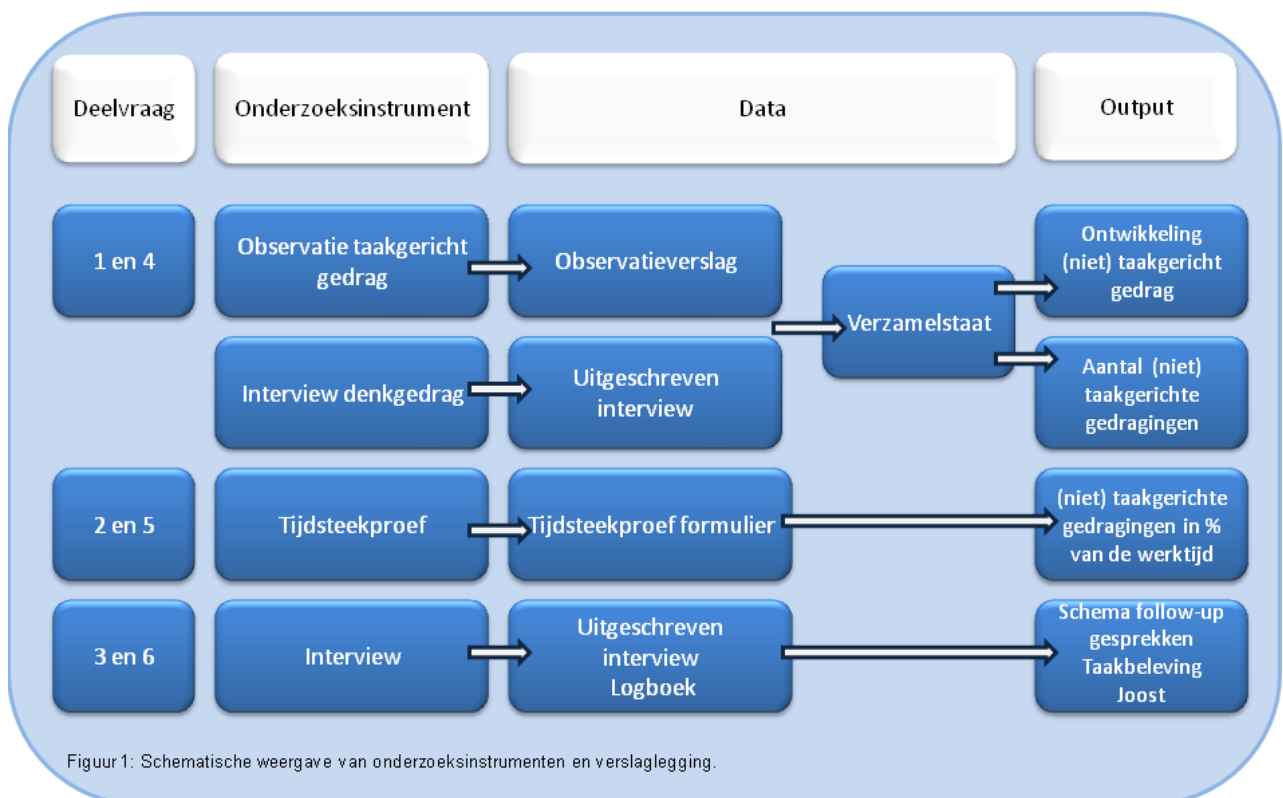
De gegevens uit het interview naar aanleiding van de observatie en het observatieverslag verwerk ik in een verzamelstaat. De verzamelstaat bestaat uit een lijst van gedragingen die zich tijdens het werken kunnen voordoen, waarbij ik onderscheid maak tussen taakgericht gedrag en niet taakgericht gedrag (Bijlage 7).

3.4.3 Tijdsteekproef

Het doel van de tijdsteekproef is vast te stellen hoeveel tijd Joost procentueel gezien, taakgericht gedrag vertoont, om zich heen kijkt, met andere dingen bezig is, anderen stoort of rondkijkt (deelvraag 2 en 5). Er wordt elke 20 seconden gekozen uit een van de gedragingen. Het tussenliggende gedrag wordt genegeerd. Door dit langere tijd te doen, worden er genoeg meetpunten verkregen om een patroon te ontdekken. Het is een objectieve vorm van observeren, doordat er alleen naar het gedrag gekeken wordt (Bijlage 5).

3.4.4 Logboek follow-up gesprekken

Na het vaststellen van de beginsituatie start de interventie door middel van de methode Kids' Skills. Deze interventie bestaat uit 15 stappen (Bijlage 8), waarvan de laatste twee stappen buiten mijn onderzoek vallen. In paragraaf 2.6 wordt uitgelegd waarom dat is. Aan de hand van 13 stappen gaat Joost werken aan een vaardigheid. Elke week zal ik aan de hand van een paar korte vragen nagaan hoe het gaat. Dit gesprek houdt ik bij in een logboek (Bijlage 10).



Figuur 1: Schematische weergave van onderzoeksinstrumenten en verslaglegging.

3.5 Tijdpad

In het volgende schema geef ik het tijdpad van dit onderzoek weer.

Week	Datum	Actie	Hulpmiddelen
Week 36 -51	6 september – 22 december 2011	<u>Voorbereidingsfase</u> Theorie onderzoek Ouders om toestemming vragen Observatieformulier maken Interview schema maken Logboek formulier maken	Theorie
Week 2 - 3	9 januari – 20 januari 2012	<u>Startfase</u> Beginsituatie vaststellen In kaart brengen van het taakgerichte gedrag van de leerling.	•Observatie taakgericht gedrag •Tijdsteeekproef •Interview
Week 4 - 10	23 januari – 7 maart 2012	<u>Interventiefase</u> Gebruiken methode Kids'Skills Wekelijks gesprek met de leerling	Stappenplan Kids'Skills Logboek en schaaltrap
Week 10 - 11	8 maart – 16 maart 2012	<u>Slotfase</u> Eindmeting. In kaart brengen van het taakgerichte gedrag van de leerling.	•Observatie taakgericht gedrag •Tijdsteeekproef •Interview
Week 12 - 14	19 maart – 30 maart 2012	<u>Analyse en conclusies</u>	Verzamelstaat Tijdsteeekproef formulier Schaaltrap logboek

Figuur 2: Tijdpad

3.6 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Bij betrouwbaarheid wordt er verwezen naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van de meting (Harinck, 2007). Doordat ik in de startfase en de slotfase gebruik maak van dezelfde meetinstrumenten is het onderzoek herhaalbaar. De nauwkeurigheid wordt gewaarborgd door het gebruik van een kijkwijzer, semigestructureerde vragenlijst, tijdsteeekproef en een logboek. Het onderzoek is dus herhaalbaar en nauwkeurig. Dit bevordert de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Onder validiteit wordt de vraag verstaan of je wel meet wat je wilt meten (Harinck, 2007). Om hier in te voorzien heb ik kritisch nagedacht over de onderzoeksinstrumenten. Daarnaast maak ik gebruik van de theorie, mijn critical friend, van mijn duocollega en van meerdere onderzoeksinstrumenten.

Triangulatie waarborg ik door gebruik te maken van verschillende onderzoeksinstrumenten (observatie, tijdsteeekproef, interview en logboek) en van verschillende bronnen.

3.7 Ethiek

In mijn onderzoek houd ik rekening met de regels die gelden voor ethiek (Boerman, 2008). De gegevens die ik gebruik in dit onderzoek zijn transparant en navolgbaar. De betrokkenen zijn op de hoogte van het doel van het onderzoek. Ik waarborg de anonimiteit van mijn leerling, ik werk zorgvuldig en houdt alle betrokkenen op de hoogte van de vorderingen van mijn onderzoek. Ik heb de leerling toestemming gevraagd hem te mogen filmen en de observaties te gebruiken in mijn verslag. Door gebruik te maken van een andere naam is het voor lezers niet te achterhalen om wie het gaat. Ook heb ik toestemming gevraagd aan de ouders en aan de directie om het onderzoek te doen en om gebruik te maken van video observatie. Daarbij heb ik benadrukt dat de gegevens alleen voor dit onderzoek gebruikt worden. In de verslaglegging gebruik ik alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek. Tijdens het onderzoeksproces word ik ondersteund door een docent van Fontys OSO en

door critical friends van de opleiding. Ik neem hun feedback serieus en verwerk die in mijn meesterstuk.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik de data die door de verschillende onderzoeksinstrumenten zijn verkregen. Ik maak onderscheid tussen kwalitatieve data en kwantitatieve data. Kwalitatief geeft aan dat de gegevens ongestructureerd zijn. Het zijn gegevens die verkregen zijn door observaties en interviews. Deze ongestructureerde gegevens heb ik gerubriceerd volgens het schoenendoosmodel (Harinck, 2007). Kwalitatieve gegevens zijn bij elkaar geplaatst, waarbij ik thema's heb aangebracht om de gegevens te ordenen en te structureren. De kwantitatieve gegevens zijn data die eenvoudig tot getallen te herleiden zijn (Harinck, 2007). Deze data heb ik verwerkt in staafdiagrammen.

4.2 Observatieformulier en semigestructureerd interview

Om antwoord te krijgen op de volgende twee deelvragen zijn er twee metingen uitgevoerd waarbij het taakgerichte gedrag van de leerling werd geobserveerd en bevraagd.

Hoe is de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerling nu tijdens het zelfstandig werken?

Hoe is de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerling na het invoeren van de Methode Kids' Skills?

4.2.1 Kwalitatieve gegevens

Het observatieverslag (bijlage 12) en het uitgeschreven interview (bijlage 13) zijn verwerkt in de verzamelstaat. Zo zijn er twee verzamelstaten ontstaan waarin de geobserveerde taakgerichte en niet-taakgerichte gedragingen van de leerling dikgedrukt staan vermeld (bijlage 15). Met behulp van deze verzamelstaten zijn er

twee schema's gemaakt die de ontwikkeling in het taakgerichte gedrag per fase van de werktijd beschrijven. Figuur 3 geeft de taakgerichte gedragingen weer en figuur 4 geeft de niet taakgerichte gedragingen weer.

Taakgerichte gedragingen			
Begin situatie		Eind situatie	
Fase 1	➤ De leerling bekijkt de planning aandachtig. ➤ De leerling legt de benodigde materialen klaar. ➤ De leerling is met de taak bezig. ➤ De leerling heeft een werkje op tafel. ➤ De leerling leest de opdracht.	Fase 1	➤ De leerling bekijkt de planning aandachtig. ➤ De leerling legt de benodigde materialen klaar. ➤ De leerling is met de taak bezig. ➤ De leerling heeft een werkje op tafel. ➤ De leerling leest de opdracht. ➤ De leerling is stil.
Fase 2		Fase 2	➤ De leerling is stil. ➤ De leerling maakt een planning.
Fase 3	➤ De leerling zit in de juiste zithouding. ➤ De leerling vraagt om hulp. ➤ De leerling werkt de taak systematisch af. ➤ De leerling lost zelf problemen op	Fase 3	➤ De leerling is overwegend met de taak bezig. ➤ De leerling is stil. ➤ De leerling zit in de juiste zithouding. ➤ Als de leerling praat, gaat het over het werk. ➤ De leerling vraagt om hulp. ➤ De leerling houdt zich aan zijn plan. ➤ De leerling kan zijn plan tussentijds aanpassen. ➤ De leerling werkt de taak systematisch af ➤ De leerling lost zelf problemen op.
Fase 4	➤ De leerling controleert de taak ➤ De leerling ruimt direct op. ➤ De leerling start weer met de fase 1. ➤ De leerling is tevreden	Fase 4	➤ De leerling controleert de taak. ➤ De leerling ruimt direct op. ➤ De leerling is stil. ➤ De leerling start weer met de fase 1. ➤ De leerling is tevreden.

Figuur 3 Overzicht van de waargenomen taakgerichte gedragingen van Joost

Niet taakgerichte gedragingen			
Begin situatie		Eind situatie	
Fase 1	➤ De leerling praat.	Fase 1	
Fase 2	➤ De leerling gaat direct aan de slag zonder vooraf over de opdracht na te denken. ➤ De leerling praat. ➤ De leerling kijkt rond.	Fase 2	
Fase 3	➤ De leerling werkt niet door ➤ De leerling praat. ➤ De leerling kijkt rond.	Fase 3	➤ De leerling praat.
Fase 4	➤ De leerling praat.	Fase 4	

Figuur 4 Overzicht van de waargenomen taakgerichte gedragingen van Joost

Deze schema's beschrijven de veranderingen in de werkhouding per fase tijdens de onderzoeksperiode, voor en na het invoeren van Kids' Skills. Opvallend is dat de leerling in de beginsituatie tijdens alle fases praat en of rond kijkt. In het observatieverslag (Bijlage 12) is te lezen dat het praat gedrag veelvuldig voorkomt. Na de interventie periode praat de leerling alleen tijdens fase 3. Als de leerling hier praat, gaat het over het werk.

Tijdens fase 1, de opstartfase, valt op dat Joost in de beginsituatie en de eindsituatie bijna dezelfde taakgerichte gedragingen laat zien. Hij vertoont alle gedragingen die op de observatielijst staan.

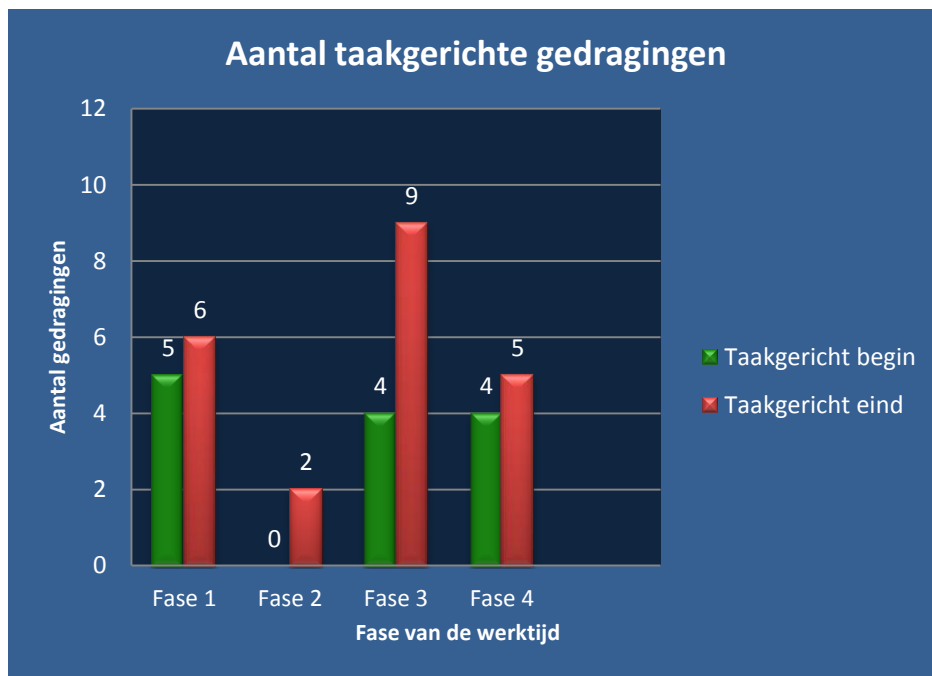
Fase 2, de fase waarin de leerling nadenkt over een oplossingsstrategie, is een opvallende fase. Tijdens de beginsituatie zijn er geen gedragingen geobserveerd die dit gedrag ondersteunen, maar wel gedragingen die dit gedrag belemmeren. Na de interventie periode maakt Joost wel een planning en is hij stil en zijn er geen gedragingen geobserveerd die de taakgerichtheid belemmeren.

Tijdens fase 3 voert de leerling de taak uit. Opvallend is dat Joost na de interventie zijn taak uitvoert zonder te praten over andere dingen dan het werk. Terwijl de leerling tijdens de beginsituatie rondkeek, praatte en niet doorwerkte. Doordat Joost na de interventie een plan maakt kan hij dit plan tijdens het werken volgen en aanpassen.

Tijdens fase 4, de afsluitfase, vertoont Joost alle taakgerichte gedragingen die op de observatielijst staan. Het enige verschil is dat Joost na de interventie niet praat.

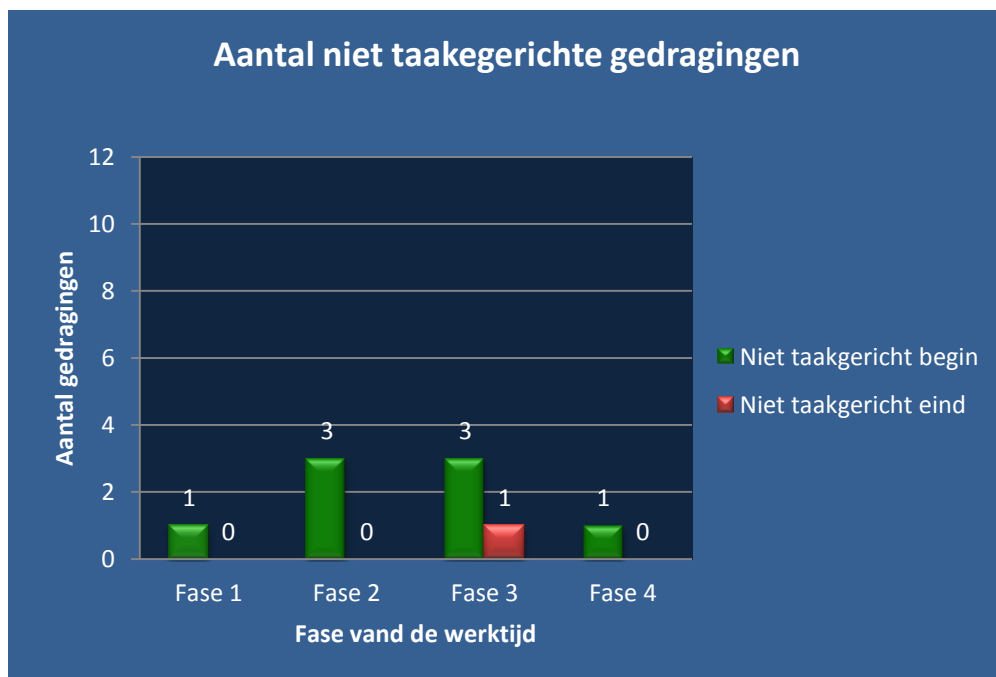
4.2.2 Kwantitatieve gegevens

Om de ontwikkeling in taakgerichtheid per fase van de werktijd inzichtelijk te maken, zijn het geheel aan waargenomen taakgerichte en niet-taakgerichte gedragingen uit figuur 3 en 4 opgeteld en weergegeven in onderstaande staafdiagrammen. De staafdiagrammen laten zien in welke fase van de werktijd veranderingen hebben plaatsgevonden in de taakgerichtheid.



Figuur 5 Verzamelstaat taakgerichte gedragingen

Figuur 5 geeft het aantal waargenomen taakgerichte gedragingen weer in de beginsituatie (groen) en bij de eindsituatie (rood) per fase van de werktijd. Opvallend is de tweede fase, waarin Joost na de interventie wel taakgericht gedrag vertoont en fase 3, waarin Joost na de interventie duidelijk meer taakgericht gedrag heeft ontwikkeld.



Figuur 6 Verzamelstaat niet taakgerichte gedragingen

Figuur 6 geeft de niet taakgerichte gedragingen weer in de beginsituatie (rood) en de eindsituatie (groen). Opvallend is de afwezigheid van gedragingen die de werkhouding negatief beïnvloeden tijdens fase 1, 2 en 4 na de interventie periode.

4.3 Tijdsteekproef

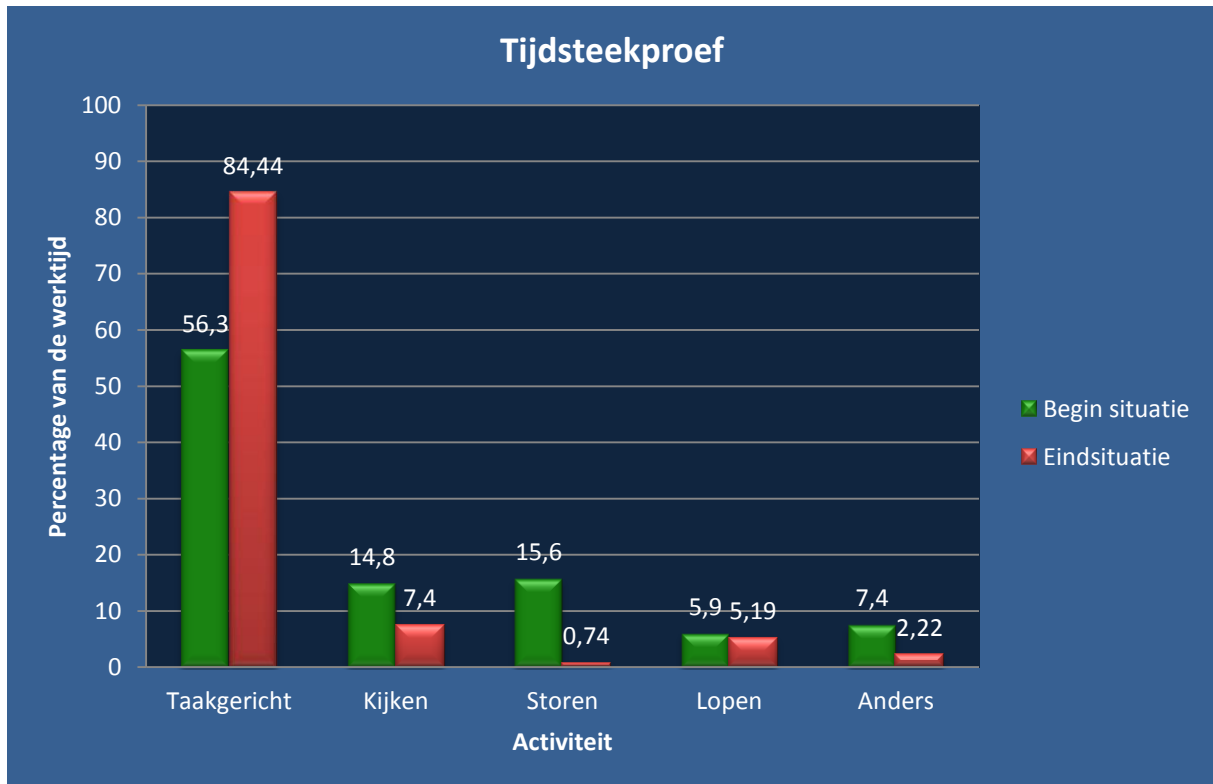
Om antwoord te krijgen op de volgende twee deelvragen zijn er twee metingen uitgevoerd waarna de taakgerichte leertijd van Joost werd berekend.

In welke mate is de hoogbegaafde leerling taakgericht bezig met werk?

In welke mate is de hoogbegaafde leerling taakgericht bezig met werk na het invoeren van Kids' Skills?

4.3.1 Kwantitatieve gegevens

Aan de hand van het filmisch materiaal dat is verkregen bij de observatie van het taakgerichte gedrag is de tijdsteekproef uitgevoerd (Bijlage 14). De gegevens zijn verwerkt in onderstaande staafdiagram.



Figuur 7 Tijdsteekproef gedragingen in percentage van de werktijd.

De staafdiagram geeft aan welk percentage van de werktijd Joost taakgericht aan het werk is, kijkt, stoort, loopt of praat. Opvallend is de stijging van het taakgerichte gedrag en de daling van het kijken en het storen. Het lopen is bijna hetzelfde gebleven.

4.4 Semigestructureerd interview en logboek

Om antwoord te krijgen op de volgende twee deelvragen is er een semigestructureerd interview afgenomen en is er tijdens de interventie periode een logboek bijgehouden.

Hoe ervaart de hoogbegaafde leerling nu zijn prestaties tijdens zelfstandig werken?

Hoe ervaart de hoogbegaafde leerling zijn prestaties tijdens zelfstandig werken na het invoeren van Kids' Skills?

4.4.1 Kwalitatieve gegevens

Tijdens het semigestructureerde interview zijn de 4 stappen van een oplossingsgericht gesprek doorlopen. De nadruk lag op wat er al goed gaat tijdens het werken en wat er moet veranderen om het werken te verbeteren. Na dit interview begon de interventie met behulp van Kids' Skills. Het verslag van de 15 stappen staat in bijlage 16. Tijdens de interventie periode vond er aan het eind van elke week een follow-up gesprek plaats (Bijlage 17). Ook in dit gesprek lag de nadruk op wat er goed gaat, wat er beter kan en wat er nog kan veranderen. In onderstaand schema staan de antwoorden op de vragen geordend weergegeven.

	Wat gaat er goed	Wat kan er beter	Wat verander ik	Opmerking
Beginsituatie	➤ Doorzetten ➤ Nadenken over werk ➤ Klein groepje ➤ Binnenkomen gelijk starten ➤ Dagtaak kijken ➤ Na werken opruimen ➤ Nette la	➤ Concentreren ➤ Plan maken: Wat moet ik doen - Hoe moet ik het doen - Wat heb ik nodig - Hoeveel tijd heb ik nodig	➤ Goed kijken wat ik moet doen ➤ Op de klok kijken	Begin: 6,5 Doel: 7 Taakgerichtheid: 56% Doel: 66% Vaardigheid: Werken aan de tijd
Follow-up 1	➤ Werk was af ➤ Plan aanpassen ➤ Plan maken	➤ Tijd goed inschatten	➤ Ik ga zo door	
Follow-up 2	➤ Taal en bakkaart af	➤ Nadenken over de tijd	➤ Kijken wat ik moet doen ➤ Op de tijd letten	Er was 3 dagen een invaller. Joost vond dat het niet goed was gegaan.
Follow-up 3	➤ Werk was af ➤ Tijd indelen ➤ Vaker op de klok kijken ➤ Plan maken	➤ Soms vergeet ik de tijd en dan doe ik het alsnog	➤ Nog beter op de tijd letten en bij elk werkje de tijd instellen	
Follow-up 4	➤ Werk was af ➤ Flexibel met planning opgaan ➤ Concentreren ondanks invaller ➤ Tijd indelen ➤ 's avonds minder gestrest	➤ Op de klok kijken	➤ Klokje op tafel zetten	Deze week CITO dus niet veel werktijd gehad
Follow-up 5	➤ Beter geconcentreerd ➤ Werk af ➤ Rustig groepje ➤ Beter op het klokje gelet ➤ Beter taak doorlezen	➤ Nog beter de tijd inplannen	➤ Ik ga zo door	
Follow-up 6	➤ Weinig praten ➤ Werk af ➤ Goed geconcentreerd ➤ Tijd goed ingesteld		Joost geeft aan meer zelfvertrouwen te hebben gekregen. Hij vindt dat hij beter heeft leren plannen en sneller kan werken.	

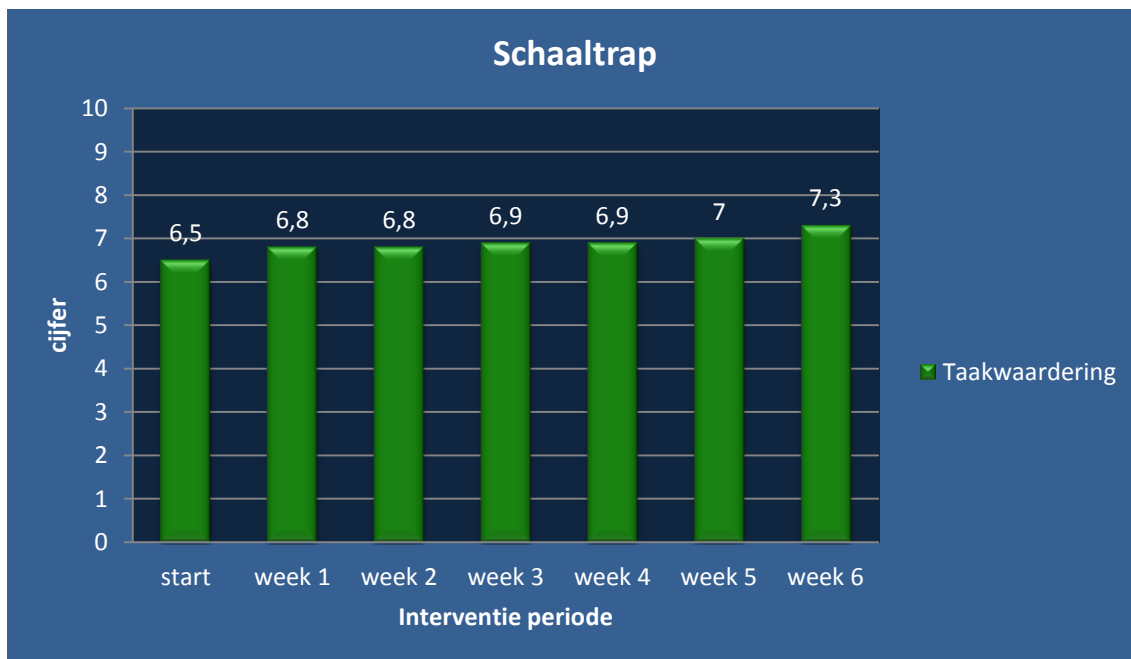
Figuur 8 Schema follow-up gesprekken

In dit schema staat horizontaal aangegeven wat de leerling goed vindt gaan tijdens de werktijd, wat er beter kan en wat hij kan veranderen. Vertikaal staat in de eerste rij de beginsituatie aangegeven en vervolgens de weeknummers van de follow-up gesprekken. De beginsituatie is vastgesteld naar aanleiding van het interview. Bij de beginsituatie staat aangegeven welk doel er wordt nagestreefd en aan welke vaardigheid er gewerkt wordt tijdens de interventie periode.

Opvallend was het reflecterend vermogen van de leerling. Gedachten werden op een begrijpelijke en heldere manier onder woorden gebracht. De prestaties tijdens werktijd werden duidelijk geanalyseerd. Daarnaast was de leerling kritisch naar zichzelf. Een hoger cijfer werd alleen gegeven, wanneer hij vond dat het echt beter was gegaan. Tijdens het follow-up gesprek in week 5 gaf hij aan een te snelle vooruitgang overdreven te vinden.

4.4.2 Kwantitatieve gegevens

De leerling heeft zijn werksituatie tijdens het semigestructureerde interview een cijfer gegeven. Tijdens de follow-up gesprekken heeft hij zijn prestaties steeds opnieuw beoordeeld. Onderstaande staafdiagram geeft aan welk cijfer de leerling geeft aan zijn prestaties in de werktijd in de beginsituatie op 16 januari en na afloop van elke week tijdens de interventie periode.



Figuur 9 Taakbeleving van Joost

Horizontaal staan de weeknummers van de interventie periode. Aan het eind van elke week gaf Joost zijn prestaties een cijfer. De eerste staaf geeft de startsituatie weer. Vertikaal staan de cijfers op een schaal van 0-10 aangegeven, waarbij de 0 aangeeft dat er nog niets is bereikt en de 10 de ideale situatie aangeeft. Aan het begin van de interventieperiode gaf Joost zijn prestaties een 6,5. Opvallend is dat Joost vindt dat zijn prestaties in de derde en vijfde week niet vooruit zijn gegaan. In week 3 was er drie dagen een invaller en in week 5 werd de CITO eindtoets gemaakt. Aan het eind van de interventie periode gaf Joost zijn prestaties tijdens werktijd een 7,3.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 4 heb ik de resultaten en de analyses van het onderzoek gepresenteerd. In dit hoofdstuk breng ik de resultaten van de data analyses in verband met de gelezen literatuur. Vervolgens trek ik een conclusie. Daarnaast geef ik aanbevelingen aan mijn school die voor het werken met Kids' Skills belangrijk kunnen zijn.

5.2 Bevindingen

De onderzoeksvraag die tijdens dit onderzoek centraal stond was:

In welke mate kan de taakgerichtheid van een hoogbegaafde leerling tijdens het zelfstandig werken verbeteren door het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering?

Om antwoord te vinden op deze onderzoeksvraag heb ik eerst vastgesteld hoe de taakgerichtheid van de leerling in de beginsituatie was. De data analyse geeft weer dat er tijdens alle fases van de werktijd gepraat wordt. Daarnaast was fase 2, de fase waarin er nagedacht wordt over de oplossingsstrategie, de meest opvallende fase. In deze fase werden geen gedragingen waargenomen die de taakgerichtheid positief beïnvloedden. Ook tijdens het uitvoeren van de taak, fase 3, werd er weinig doorgewerkt en veel gepraat. Dit resulteerde in een taakgerichtheid van 56,3 %. Dit beeld bevestigt wat door Heller (Drent & van Gerven, 2009) beschreven wordt, namelijk dat een leerling wel de capaciteiten kan hebben om prestaties op hoogbegaafd niveau te leveren, maar deze niet daadwerkelijk hoeft te laten zien.

De vraag is nu in welke mate het oplossingsgerichte werken van invloed is geweest op de prestaties van de hoogbegaafde leerling. Renzulli, aangehaald door van Gerven (2009), stelt dat taakgerichtheid een kenmerk is van hoogbegaafdheid, maar zegt ook dat de wil om te presteren de basisvoorwaarde is om tot prestaties te komen. Kenmerk van oplossingsgericht gespreksvoering is het centraal stellen van

de leerling. Het kind stelt zichzelf een doel, waardoor er meer kans is dat dit doel gehaald wordt (Måhlberg en Sjöblom, 2008). Ook bij Kids' Skills wordt er een doel gesteld door de leerling. Tijdens dit onderzoek wilde de leerling een taakgerichtheid behalen van 66 % en wilde hij komen tot een 7 voor zijn eigen prestaties. Door dit doel daagde de leerling zichzelf uit en wilde hij presteren. Aan de hand van Kids' Skills zijn er vaardigheden geleerd die nodig waren het doel te bereiken. Deze vaardigheid was het bepalen van de tijd die nodig was om een taak uit te voeren en deze tijd ook bewaken. Gevoeligheid voor een democratische benadering, het gehoord willen worden en meepraten over het eigen leerproces zijn kenmerken van hoogbegaafde leerlingen (Van Swet, 2009). Kids' Skills sluit aan bij deze kenmerken. Tijdens de gesprekken die ik heb gevoerd kon de leerling zijn ideeën kwijt, zijn mening geven en meebeslissen over de vaardigheid die geleerd moest worden. Ook hierdoor werd de wil om te presteren vergroot.

Renzulli (1978) omschrijft taakgerichtheid als doorzettingsvermogen, hoge mate van taaktoewijding, volharding, hard werken en zelfvertrouwen. Door zelf steeds eigenaar te zijn van het leerproces tijdens de follow-up gesprekken, bleef de gedrevenheid bestaan vooruitgang te boeken. Dit heeft tot gevolg gehad dat:

- Er een hogere mate van taaktoewijding is, wat te zien is in de grafiek tijdsteekproef.
- De leerling harder en beter is gaan werken, waardoor hij het werk af kreeg en zichzelf een hoger cijfer gaf voor zijn prestaties tijdens zelfstandig werken..
- Er minder gedragingen werden getoond die de werkhouding negatief beïnvloedden.
- De leerling aangeeft meer zelfvertrouwen te hebben gekregen.

De taakgerichtheid is volgens de beschrijving van Renzulli verbeterd. Timmermans (1995) omschrijft werkhouding (taakgerichtheid) als een verzameling van gedragingen die de taakoplossing positief of negatief beïnvloeden. Aangezien er meer positief gedrag is geobserveerd is de werkhouding verbeterd.

Uit de literatuur studie komt naar voren dat het cognitieve en verbale karakter van Kids' Skills aansluit bij de eigenschappen van hoogbegaafde kinderen.

Hoogbegaafde leerlingen hebben een groot denkvermogen, een probleemoplossend vermogen, een analyserend vermogen en zijn verbaal vaardig (Van Gerven, 2009).

Deze eigenschappen werden goed ingezet tijdens het interview en de follow-up gesprekken. Door het eigen leerproces te analyseren kon de leerling aangeven wat er goed en fout ging en wat er nog beter kon. Vervolgens kon de leerling een vaardigheid kiezen om zijn probleem op te lossen. Hierdoor is de taakaanpak verbeterd en is de taakgerichte leertijd omhoog gegaan.

5.3 Eindconclusie

Door het toepassen van oplossingsgerichte gespreksvoering verbetert de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerling. Taakgerichtheid is een kenmerk van hoogbegaafde leerlingen, maar de wil om te presteren is een voorwaarde om daadwerkelijk tot prestaties te komen. Door hoogbegaafde leerlingen te betrekken bij het eigen leerproces, door ze te laten meebeslissen, meedenken en meepraten, ontstaat er een wil om te presteren. Deze wil zorgt ervoor dat de hoogbegaafde leerling zijn doel wil halen. Daarnaast spelen ook de eigenschappen van de hoogbegaafde leerling mee in het verbeterproces. Deze eigenschappen dragen eraan bij dat er tijdens de gesprekken goed op het leerproces gereflecteerd kan worden, dat problemen geanalyseerd worden en dat er nagedacht wordt over een oplossing.

5.4 Resumé

Aan het begin van dit onderzoek was ik handelingsverlegen. Ik wist niet meer wat ik moest doen om Joost te helpen. Inmiddels is dit veranderd. Door Kids' Skills heeft Joost zijn eigen problemen opgelost met mij als coach. Het resultaat mag er zijn. Een leerling met meer zelfvertrouwen, die inmiddels zijn werk op een taakgerichte manier volbrengt en een tevreden lerares die geniet van haar leerling die zoveel geleerd heeft en die geniet van de band die ze door het onderzoek met hem gekregen heeft.

5.5 Aanbevelingen

Ondanks dat dit onderzoek een case studie betreft, denk ik dat ik heb kunnen aantonen dat oplossingsgerichte gespreksvoering aan de hand van Kids' Skills een goede manier is om de taakgerichtheid van hoogbegaafde leerlingen te verbeteren. Er wordt niet naar de problemen gekeken, maar naar de oplossing. Een vaardigheid wordt geleerd om het probleem op te lossen. Omdat de resultaten bij een case studie geen algemene geldigheid hebben, zou ik willen aanbevelen dit onderzoek bij andere leerlingen te herhalen. Op die manier kan bevestiging gevonden worden van de resultaten van dit onderzoek. Daarnaast zou het interessant zijn om de verschillen in resultaten te onderzoeken tussen hoogbegaafde leerlingen en niet hoogbegaafde leerlingen. Op die manier wordt duidelijk of de manier van werken voor een breder publiek geschikt is.

Ik denk dat deze manier van werken goed past binnen onze school, waar wij het handelingsgericht werken al aan het invoeren zijn. De hoogbegaafde leerling heeft baat bij het werken met de methode Kids' Skills. De eigenschappen van de hoogbegaafde leerling worden ingezet bij het werken met Kids' Skills. Daarnaast denk ik dat de methode ook ingezet kan worden bij andere leerlingen en andere problematiek. Ik denk dat het gehoord en het gezien worden en het kunnen meedenken kinderen stimuleert te willen werken aan hun eigen leerproces. Kids' Skills geeft een goede houvast bij het traject dat de kinderen samen met de leerkracht doorlopen. Er zijn een aantal aanbevelingen waar rekening mee gehouden moet worden bij het oplossingsgericht werken en met Kids' Skills in het bijzonder:

- Het oplossingsgericht werken is leerkracht gebonden. De leerkracht die het traject doorloopt met de leerling, is meer betrokken dan een eventuele duo-collega, of invaller. Ondanks dat mijn duo-collega volledig op de hoogte was, was het toch mijn project. Het is verstandig de leerkracht die de meeste uren voor de klas staat het traject te laten begeleiden.
- De leerkrachten moeten leren hoe Kids' Skills werkt. Ze moeten begeleiding krijgen in het aansturen van het aanleren van vaardigheden en de bijbehorende oplossingsgerichte manier van benaderen.

- Kids' Skills werkt alleen als het structureel ingezet wordt. Hiermee doel ik op het belang van de wekelijkse follow-up. Verder is het belangrijk dat het kind dagelijks positieve feed-back ontvangt.
- Het oplossingsgericht werken op deze manier is tijdrovend. Keuze voor deze methode betekent tijd creëren voor observaties en gesprekken met leerlingen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

6.1 Evaluatie van het onderzoeksproces

Vanaf het begin van het onderzoek was voor mij duidelijk wat ik wilde weten. Omdat ik in een handelingsverlegenheids situatie verkeerde wilde ik weten in welke mate oplossingsgerichte gespreksvoering de taakgerichtheid van een hoogbegaafde leerling kon verbeteren. Het was lastig om tot een heldere onderzoeksvraag te komen en nog lastiger was het om de juiste deelvragen te formuleren. Mijn deelvragen waren te theoretisch van aard. Ik had in mijn hoofd dat ik de theorie van Meichembaum en de theorie van Kids' Skills wilde gebruiken. Literatuur onderzoek deed mij inzien dat ik mij moest beperken tot de theorie van Kids' Skills. Het beeld van mijn onderzoek kreeg zo meer vorm, waardoor ik in staat was concrete onderzoeksvragen te formuleren, zoals die gesteld zijn in hoofdstuk 1.

Het schrijven van het theoretische hoofdstuk vond ik erg lastig. Een verscheidenheid aan begrippen als werkhouding, taakaanpak en taakgerichtheid, maakte het mij lastig verbanden te leggen. Ik vond het ook lastig mijn verhaal beknopt te schrijven.

Meerdere malen ben ik door het hoofdstuk heen gegaan om de tekst te herformuleren met het uiteindelijke resultaat. Achteraf zie ik wel dat de tekst leesbaarder en actiever geschreven is. Door de theorie besepte ik dat ik nooit naar de oorzaken van problemen keek, maar de problemen gewoon wilde oplossen. Het heeft mijn kijk op de ontwikkeling van leerlingen veranderd.

Vanaf hoofdstuk 3 kreeg ik echt plezier in mijn onderzoek. Ik kon bezig zijn met het praktische gedeelte van het onderzoek. Ik had goed voor ogen wat ik wilde en hoe ik het wilde. Het uitvoeren van de verschillende observaties en gesprekken heb ik met veel enthousiasme gedaan. Het was zo waardevol om met de leerling in gesprek te zijn en eens te horen wat hij allemaal dacht. Ik vond het ook fantastisch om te zien hoe mijn leerling veranderde en hoe mijn relatie met de leerling veranderde. Het verwerken van alle data vond ik erg leuk om te doen. Een mooi en overzichtelijk geheel van alle data maken, was een nieuwe uitdaging voor mij. Het computerprogramma Word heeft vele mogelijkheden. Ik heb er vele van mogen ontdekken.

De instrumenten die ik heb ontwikkeld, bleken prettig te werken en zijn zeker bruikbaar voor andere leerlingen. Het schrijven van de data-analyse en vooral het schrijven van de conclusie was een lastig proces. Ik kwam er niet goed uit. Uiteindelijk heb ik voor mezelf een schema gemaakt, zodat ik met pijlen de verbanden kon aangeven tussen de theorie en de opbrengsten van mijn onderzoek. Aan het begin van het onderzoek was ik bang dat Kids' Skills te kinderachtig zou zijn voor een bovenbouw leerling. Met name het verzinnen van een naam voor de vaardigheid en het totemfiguur. Achteraf viel dat enorm mee. De leerling heeft de kaart met het plaatje en de naam nog steeds op zijn tafel zitten als reminder. Bij Kids' Skills is de steun van het sociale netwerk rondom het kind erg belangrijk. Mijn leerling had veel moeite kinderen te vragen als supporter en heeft er uiteindelijk ook weinig mee gedaan. Ook de ouders van de leerling waren niet erg betrokken. Volgens hem was de reactie van zijn ouders "oh leuk" toen hij ze vroeg. De volgende keer zou ik dat anders aanpakken, omdat ik denk dat de supporters een toegevoegde waarde kunnen hebben. Ik kan zelf actiever zijn in het betrekken van de supporters bij het proces. Ook wil ik de volgende keer de vooruitgang van de leerling visueel voor hem in kaart brengen, zodat hij dagelijks ziet waar hij was, waar hij is en waar hij wil eindigen. Dit zorgt misschien voor een extra stimulans.

Tijdens het hele onderzoek ben ik bang geweest dat het onderwerp van mijn onderzoek te weinig theorie omvatte die betrekking had op hoogbegaafdheid. Toch ben ik erg blij met het resultaat, omdat ik zie dat ik veel heb bereikt bij mijn hoogbegaafde leerling, maar ook bij mijzelf. Ik denk dat ik de aanpak van dit onderzoek ook bij andere kinderen kan gebruiken. Het zou een vervolg onderzoek kunnen zijn om te kijken of mijn conclusie, die nu gestoeld is op een leerling, ook klopt bij andere leerlingen. Ik ben daar erg nieuwsgierig naar.

6.2 Evaluatie op het eigen handelen en reflectie op persoonlijke ontwikkeling

Het doen van onderzoek was totaal nieuw voor mij. Mijn leerstijlprofiel volgens de leerstijlen van Kolb is divergeerder. "Divergeerders zijn kijkers. Zij kijken naar dingen en denken er over na. Ze laten hun fantasie de vrije loop. Divergeerders houden van het bedenken van nieuwe dingen en toepassingen en zijn goed in brainstormen. Ze onderhouden nauw contact met hun omgeving, werken graag in groepjes". Dit bracht

voordelen met zich mee, maar ook nadelen. Doordat ik altijd eerst veel over dingen na moet denken, levert dit veel piekermomenten op. Ik kan het niet, wat moet ik nu doen en hoe ga ik het doen? Ik kon het onderzoek dan niet van mij afzetten. Het voordeel was vervolgens dat ik aan de slag kon, zodra ik een totaal plaatje in mijn hoofd had. Ook moest ik eraan wennen om alleen te werken. Ik werk graag samen met anderen. Het geeft een gevoel van steun en saamhorigheid. Nu had ik regelmatig het gevoel op de verkeerde weg te zitten of voelde ik mij onzeker. De steun van mijn critical friends heeft mij hierin geholpen. Met tijden heb ik genoten van het onderzoek, maar er waren ook tijden dat ik er helemaal genoeg van had. Het uitvoerende deel vond ik heel erg leuk om te doen. Ik vond het fantastisch om te merken hoe mijn leerling opbloeide door de aandacht en hoe door deze aandacht onze relatie veranderde.

Het schrijven heeft mij veel frustratie bezorgd. Ondanks alle drukke bezigheden als werk, studie, gezin lukte het mij een planning aan te houden die ervoor zorgde dat de stress binnen de perken bleef. Ik had een goed overzicht over alle activiteiten en heb mij hier strak aan kunnen houden.

Door dit meesterstuk heb ik nieuwe inzichten verkregen in het werken met kinderen. Eerst achterhalen wat de oorzaken van problemen zijn, voor ik ze wil oplossen. Observaties speelden tot op heden geen grote rol bij het werken aan werkhoudingsproblemen van kinderen. Dat is inmiddels anders. De camera wordt nu al geregeld voor de dag gehaald om een kind te filmen. Kids' Skills heeft ook mijn ogen geopend. Hoe eenvoudig is het te denken dat een kind iets moet leren om een probleem op te lossen. Het is een positieve instelling, die mij anders naar kinderen doet kijken. Blick op de toekomst en niet naar het verleden.

Ondanks het feit dat dit onderzoek betrekking had op één hoogbegaafde leerling, ben ik ervan overtuigd dat ook andere hoogbegaafde leerlingen baat hebben bij deze aanpak. Momenteel zijn wij bezig hoogbegaafde leerlingen te signaleren en te diagnosticeren. Ik hoop dat ik mijn collega's enthousiast kan maken met de positieve effecten dat Kids' Skills heeft op het leerproces van de hoogbegaafde leerling en dat ik hen kan begeleiden bij het toepassen van deze methode. Kids' Skills is een mooie aanvulling op het handelingsgericht werken, waarin wij ons momenteel bekwamen.

Nawoord

Het zit er op: mijn meesterstuk en daarmee ook mijn opleiding tot specialist hoogbegaafdheid. Met veel plezier heb ik gewerkt aan dit meesterstuk en aan mijn studie. Er is veel tijd in gaan zitten. Tijd om te lezen, te denken, te reflecteren, uit te werken. Dat betekende dat ik goed moest organiseren en plannen, maar ook dat ik prioriteiten moest stellen. En en ging niet, dus werd het of of. Dit ging wel eens ten koste van mijn gezin. Daarom ben ik ze ook enorm dankbaar. Boudewijn wil ik bedanken voor zijn geduld en ondersteuning. Zonder hem zou het huishouden in de soep zijn gelopen. Mijn kinderen wil ik ook bedanken. Zij hebben het bij tijd en wijlen aardig te verduren gehad, wanneer ik gestrest was door het vele studeren. Tim vond het na anderhalf jaar genoeg en vroeg steeds hoe lang het nog duurde en of ik weer naar school moest. Hem wil ik bedanken voor het moeten missen van onze uitstapjes tijdens de vakanties. Iris begreep inmiddels dat mama altijd ging werken wanneer haar broertje lag te slapen. Meid, bedankt dat je elke keer zo rustig ging spelen. En dan de kleine Joost. Hij heeft het minst hoeven missen, omdat hij meestal sliep. Toch heeft ook hij gemerkt dat ik bezig was met een drukke studie. Eenvermoeide mama is niet altijd even gezellig.

Natuurlijk wil ik ook mijn leerling bedanken voor zijn inzet tijdens het doen van mijn onderzoek. Zonder hem was dit meesterstuk er niet geweest.

Een speciaal dankwoordje ook voor mijn LOL groep. Zij hebben mij steeds weer geprikkeld door te gaan en scherp te blijven. Tot slot een bedankje aan Helma de Keijzer voor het leiden van de LOL bijeenkomsten en voor het begeleiden van het proces dat heeft geleid tot mijn meesterstuk.

Bronnen

Baert, K. (2001). *Superleerkrachten gevraagd! De onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.

Bakker- Beens, D., Gieling, C. & Meugheuveld, L. van de (1995). *Voor gedrag een 8, een modulair pakket voor aanpak van gedragsproblemen in het basis- en speciaal onderwijs*. Berkhout: Nijmegen.

Boerman, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek.

Aangetroffen op 17 november 2011 van:

http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-.pdf
(2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf*.

Bosch-Stijns, W. (2009). Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën. In: E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp 146-165). Assen: Van Gorcum.

Drent, S. (2009). Compacten. In: E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp 74-85). Assen: Van Gorcum.

Drent, S. & Gerven, E. van (2009). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Furman, B. (2009). *De methode Kids'Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Furman, B. (2011). Kids' Skills – an innovative and playful way to help children overcome problems. *Educating Young Children – Learning and teaching in the early childhood years*, 17(2) 24-27. Aangetroffen op 17 oktober 2011 op:

http://www.ecta.org.au/_dbase_upl/ECTA_VOL17.2.pdf#page=7.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gerven, E. van (red.) (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.

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

Janson, D. (2009). Verrijkingsgroepen. In: E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp 114-127). Assen: Van Gorcum.

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

Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, 2:3,12-21.

Mahlberg, K. & Sjoblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!* Apeldoorn: Garant.

Nederstigt, I. (2003). *Hoogbegaafdheid... een gave? Omgaan met hoogbegaafdheid*. Amersfoort: CPS.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

Renzulli, J. (1978). *What makes giftedness? Reexamin a definition*. Aangetroffen op 19 oktober 2011 op:
[http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20\(January%2026\)/Renzulli.pdf](http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20(January%2026)/Renzulli.pdf).

Schuman, H. (2007). Passend onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46 , 266-278.

Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learn* (tweede druk.) Thousand Oaks, CA: Corwin.

Swet, J. van (2009). Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief. In: E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp 38-52). Assen: Van Gorcum.

Timmerman, K. (1995). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven/ Amersfoort: Acco.

Visser, C. (2009). *Solution-Focused Scaling Questions*. Aangetroffen op 20 oktober 2011 op: <http://articlescoertvisser.blogspot.com/2009/02/solution-focused-scaling-questions.html>

Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a metatheoretical perspective. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subtonik, (red.), *International handbook of giftedness and Talent* (tweede druk). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Bijlagen onderzoek

Bijlage 1	Kijkwijzer Timmerman
Bijlage 2	Kijkwijzer Koning
Bijlage 3	Basisstappen van schaalvragen
Bijlage 4	Observatie formulier
Bijlage 5	Tijdsteekproef formulier
Bijlage 6	Interview denkgedrag
Bijlage 7	Verzamelstaat
Bijlage 8	15 stappen Kids' Skills
Bijlage 9	Oplossingsgericht interview
Bijlage 10	Logboek follow-upgesprek
Bijlage 11	Brief toestemming ouders
Bijlage 12	Observatieverslag Joost
Bijlage 13	Uitwerking interview denkgedrag Joost
Bijlage 14	Uitwerking tijdsteekproef
Bijlage 15	Verzamelstaat Joost
Bijlage 16	Interview en stappen Kids' Skills
Bijlage 17	Logboek follow-upgesprek

Bijlage 1 Kijkwijzer Timmerman

□ Werk- en denkstijl (Timmerman, 1995)

Hieronder verstaan we de algemene houding die de leerling aanneemt tijdens een taakuitvoering. Deze houding kan uiterlijk zichtbaar zijn, maar kan zich ook afspelen op het denkniveau, waar we veel minder vat op hebben.

In elk van de fasen kunnen er zich werkhoudingsproblemen voordoen.

Fase 1. De fase waarin de instructie gegeven wordt (mondeling of schriftelijk)

Wanneer de leerkracht de instructie geeft, kan de leerling nog met iets anders bezig zijn. Hij heeft helemaal niet geluisterd en weet niet wat te doen.

We spreken van een werkhoudingsprobleem wanneer de leerling systematisch, in verschillende situaties dit gedrag vertoont. Sommige leerlingen zijn in staat om toch te luisteren naar de opdracht, ook al komt dit niet uit hun houding tot uiting. In dat geval spreken we van niet-taakgericht gedrag, maar dat is niet noodzakelijk een werkhoudingsprobleem.

Fase 2. De fase waarin gezocht wordt naar een oplossingsstrategie

Wanneer de instructie gegeven is, zien we dat de leerling helemaal niet begint, dat hij rondkijkt, treuzelt en aan zijn buur vraagt hoe het eigenlijk moet.

Wanneer het kind na de instructie niet kan beginnen omdat het niet weet wat het moet doen, kan het natuurlijk in deze tweede fase niet op zoek gaan naar de meest adequate oplossingsstrategie. Wanneer de taak onsystematisch en chaotisch wordt uitgevoerd (trial and error), is er een werkhoudingsprobleem. De oplossing wordt misschien wel gevonden, maar de manier waarop geeft geen garantie dat de leerling nadien nog weet hoe hij ertoe gekomen is. Er is dus geen transfer mogelijk naar volgende taaksituaties.

Fase 3. De fase waarin de taak concreet wordt uitgevoerd

We merken dat de leerling daadwerkelijk aan de slag gaat, maar dat hij delen overslaat, bepaalde zaken uitgomt en dergelijke.

Om te weten te komen of een kind een werkhoudingsprobleem heeft op dit niveau, zullen we moeten peilen naar zijn denkstrategie. Op dit niveau kan er

nog veel misgaan. Deze aspecten hebben rechtstreeks te maken met de werk- en denkstijl van de leerling en bieden ons zeer veel informatie. Veel fouten in de taakuitvoering zijn het gevolg van slordig, onnauwkeurig en oppervlakkig werken. Het niet werken volgens een plan zorgt er vaak voor dat de leerling impulsief wat opschrijft, doorstreept, wegveegt, het doel niet meer voor ogen heeft.

Fase 4. De fase waarin de leerling zijn werk evalueert

Wanneer de taak af is, zien we de meeste leerlingen stoppen en hun werk 'afgeven'. Evaluatie is voor hen iets wat door de leerkracht gebeurt. Jonge kinderen kunnen moeilijk hun eigen werk evalueren. Wanneer je aan een kind vraagt om zijn werk goed na te kijken, zal het zijn antwoorden gewoon wat 'overlopen', meer niet. Zelfevaluatie, zelfcontrole, zelfsturing zijn zaken die aangeleerd dienen te worden.

Bron: : Beart, K., 2001, p.11 en 12.

Bijlage 2 Kijkwijzer Koning

Kijkwijzer vijf-fasenobservatie	
Dit gebeurt er didactisch:	Dit kunt u observeren:
Opdrachtgeving U geeft een opdracht, legt iets uit, bespreekt iets met de kinderen, leidt een onderwerp/activiteit in, schakelt kinderen in, etc.	fase 1 <i>Opdrachtontvangstgedrag:</i> – taakgerichtheid: is het kind voldoende bij de opdrachtgeving betrokken, let het op, doet het mee, reageert het op klassikale vragen? – diepteconcentratie: als het kind meedoet, doet het dan voor de volle 100 % mee? – motivatie: is er iets te merken van de motivatie voor het werk dat gaat komen?
U sluit de opdrachtgeving af door tegen de kinderen te zeggen: 'Ga maar aan het werk'.	fase 2 <i>Overgangsfase a-gedrag:</i> Sommige kinderen gaan na de opdrachtgeving niet onmiddellijk aan het werk. – taakgerichtheid: wat doet het kind, gaat het aan het werk of niet?
De kinderen zijn nu aan het werk en u gaat eventueel de klas rond, laat kinderen bij u komen die klaar zijn of u gaat naar de kinderen toe die problemen hebben of u laat ze bij u komen, u stimuleert de kinderen, u spoort de kinderen aan, etc.	fase 3 <i>Taakuitvoeringsgedrag</i> – taakgerichtheid: is het kind overwegend met de taak bezig of is het veel met andere dingen bezig? – diepteconcentratie: vergist het kind zich vaak, werkt het slordig, denkt het wel voldoende na? – werkwijze: hoe voert het kind de taak uit: systematisch, chaotisch, volgens de juiste stappen, doordacht, etc. – motivatie: hoe is de motivatie voor de taak?
	fase 4 <i>Overgangsfase b-gedrag</i> Sommige kinderen doen niet wat is afgesproken als ze klaar zijn – taakgerichtheid: wat doet het kind als het klaar is met de taak, houdt het zich aan de afspraken, neemt het initiatieven?
U evalueert het werk van de kinderen direct nadat het kind klaar is of na schooltijd. Als het werk niet nagekeken wordt in de nabijheid van het kind, is het mogelijk dat de volgende dag de werkprestatie van het kind besproken wordt.	fase 5 <i>Taakevaluatiegedrag</i> – taakgerichtheid: is het kind voldoende betrokken bij de nabespreking van het werk? – hoe is de diepteconcentratie en motivatie tijdens de evaluatie?

Bron: : Koning, L., 1990, p.13.

Bijlage 3 Basisstappen van schaalvragen

Basisstap	Voorbeeldformuleringen
Introductie van de schaal: de schaal wordt uitgelegd.	"Stel je eens een schaal voor van 0 tot 10 waarbij tien staat voor de gewenste situatie, de situatie die is zoals jij wilt dat het wordt, en 0 staat voor de situatie waarin er nog niets gerealiseerd is van de gewenste situatie."
Huidige positie: de coach vraagt naar de huidige positie op de schaal.	"Waar sta je nu op deze schaal?"
Platform: de coach focust op wat er al is en wat al heeft gewerkt.	"Hoe is het je al gelukt om te komen van 0 tot waar je nu staat op de schaal?" "Wat heeft al geholpen?" "Wat werkte vooral goed?" "Hoe lukte je dat?" "Wat heeft nog meer geholpen?"
Eerder succes: de coach vraagt naar een situatie die al beter was.	"Wat is de hoogste positie waarop je recent al eens hebt gestaan op deze schaal?" "Wat was er toen anders? Wat deed jij toen anders? Wat werkte er toen goed?"
Visualiseren hogere positie: nodig de cliënt uit om te vertellen hoe het eruit ziet op hogere posities op de schaal.	"Hoe ziet het eruit op ..?" "Waaraan zou jij merken dat je op ... zou staan?" "Wat zou er dan anders zijn?" "Wat zou jij dan anders kunnen doen?" "Hoe zou dat helpen?"
Stap vooruit: de coach nodigd de cliënt uit om te noemen wat voor stapje vooruit hij kan zetten op de schaal.	"Heeft wat we besproken hebben jou op een idee gebracht over hoe je een stapje vooruit zou kunnen zetten?" "Hoe ziet dat stapje eruit?"

Bron: Visser, 2009

Bijlage 4 Observatie formulier

Fases tijdens werktijd		Observatie punten
1	Opstartfase:	<u>Taakgerichtheid:</u> Bekijkt de leerling de planning aandachtig? Legt de leerling de benodigde materialen klaar? Is de leerling met andere dingen bezig? Heeft de leerling een werkje op tafel? Leest de leerling de opdracht? Is de leerling stil?
2	Fase waarin de leerling nadenkt over de oplossingsstrategie	<u>Taakgerichtheid</u> Denkt de leerling na voordat hij begint? Gaat de leerling direct aan de slag zonder vooraf over de opdracht na te denken? Gaat de leerling niet aan het werk, treuzelt, praat, kijkt rond? Vraagt de leerling hulp aan een groepsgenoot?
3	Fase waarin de leerling de taak concreet uitvoert	<u>Taakgerichtheid</u> Is de leerling overwegend met de taak bezig? Werkt de leerling door? Is de leerling stil? Zit de leerling in de juiste zithouding? Als de leerling praat, gaat dat over het werk? Vraagt de leerling groepsgenoten om hulp?
4	Afsluitfase:	<u>Taakgerichtheid</u> Controleert de leerling de taak? Ruimt de leerling direct op? Is de leerling stil? Start de leerling weer met de fase 1?

Bijlage 5

Tijdsteekproef formulier

Tijdsteekproef-formulier				
Observator:		Categorie	Aantal	Procenten
Naam leerling:				
Groep:		Ta		
Datum observatie:		Kij		
		Sto		
		Lo		
		An		
		Totaal		100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Bron: Bakker Beens , e.a., 1995

Toelichting:

Bij het nemen van deze tijdsteekproef scoort de observator – gedurende de verwerkingsfase/ uitvoerfase – om de 20 seconden wat de leerling doet. Dat is 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig was.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

- Ta:** werkt taakgericht
- Kij:** kijkt afwezig rond of start voor zich uit
- Sto:** stoort andere leerlingen of praat met hen
- Lo:** loopt door de klas
- An:** is bezig met andere activiteiten

Procedure

- a. Wanneer de leraar opdracht heeft gegeven aan het werk te gaan, of individuele hulp aan de leerling heeft beëindigd, begint de observatie. De stopwatch wordt ingedrukt (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij een video-opname). De observator wacht tot de teller 20 seconden na de hele minuut aangeeft.
- b. Hij stelt vast wat de leerling die seconde doet.
- c. Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Ta, Kij, Sto, Lo of An.
- d. Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- e. Idem bij 60 seconden.
- f. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt.
- g. Er wordt geen taakgedrag gescoord wanneer leerling en leraar overleg hebben.

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

- a. De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.
- b. Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.
- c. Hij deelt het aantal van elke categorie door het aantal en vermenigvuldigt dit met 100.

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

1. Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor de zelfstandige verwerking van de leerstof, was de leerling taakgericht?
2. Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met vorige steekproef)?
3. Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerlingen wel/ niet?

Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen.

Opmerking:

Dit observatie formulier is uitermate geschikt om het effect van een bepaalde aanpak te meten.

Bijlage 6 Interview denkgedrag

Fases tijdens werktijd		Interview vragen
1	Opstartfase:	Welke taak heb je uitgevoerd? Wat moest je doen? Hoe wist je wat je moet doen?
2	Fase waarin de leerling nadenkt over de oplossingsstrategie	Als hij niet wist wat hij moest doen: Hoe ben je er achter gekomen wat je moest doen? Heb je van te voren bedacht hoe je de taak moest aanpakken? Hoe heb je dat gedaan? Had je een tijdslimiet bedacht?
3	Fase waarin de leerling de taak concreet uitvoert	Hoe heb je de taak uitgevoerd? Wat deed je eerst? Wat erna? En toen? Heb je je aan je eigen plan gehouden? Kwam je problemen tegen? Hoe ben je hier mee omgegaan? Is alles gelukt zoals jij had bedacht? Als hij zich niet aan zijn plan heeft gehouden: Hoe kwam het dat je je plan niet kon uitvoeren? Heb je toen je plan aangepast?
4	Afsluitfase:	Wat deed je toen je klaar was? En toen? Wat vind je van het resultaat? Ben je tevreden? Waarom wel/niet? Wat kan er de volgende keer beter?

Bijlage 7 Verzamelstaat

Naam leerling:

Datum:

Observator:

Lestijd:

Meting: Beginsituatie/ Eindsituatie

Fases	Taakgericht gedrag	Niet taakgericht gedrag
1	De leerling bekijkt de planning aandachtig. De leerling legt de benodigde materialen klaar. De leerling is met de taak bezig. De leerling heeft een werkje op tafel. De leerling leest de opdracht. De leerling is stil.	De leerling start zonder naar de planning te kijken. De leerling legt geen spullen klaar. De leerling is met andere dingen bezig. De leerling heeft veel spullen op tafel. De leerling start zonder de opdracht te lezen. De leerling praat.
2	De leerling maakt een planning. De leerling is stil. De leerling is stil. De leerling vraagt hulp.	De leerling gaat direct aan de slag zonder vooraf over de opdracht na te denken. De leerling gaat niet aan het werk. De leerling treuzelt. De leerling praat. De leerling kijkt rond. De leerling vraagt geen hulp en stopt met werken.
3	De leerling is overwegend met de taak bezig. De leerling is stil. De leerling zit in de juiste zithouding. Als de leerling praat, gaat het over het werk. De leerling vraagt groepsgenoten om hulp? De leerling houdt zich aan zijn plan. De leerling kan zijn plan tussentijds aanpassen.	De leerling werkt niet door. De leerling praat. De leerling zit onderuitgezakt. De leerling praat niet over het werk. De leerling vraagt geen hulp en stopt met werken. De leerling wijkt af van zijn plan. De leerling kan zijn plan niet tussentijds aanpassen.

	De leerling werkt de taak systematisch af. De leerling lost zelf problemen op.	De leerling werk chaotisch. De leerling kan problemen niet oplossen.
4	De leerling controleert de taak. De leerling ruimt direct op. De leerling is stil. De leerling start weer met de fase 1. De leerling is tevreden.	De leerling controleert de taak niet. De leerling ruimt niet op. De leerling is praat. De leerling pakt geen nieuw werkje. De leerling is niet tevreden.

De 15 stappen



Stap 1

Problemen vertalen in vaardigheden

Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen.



Stap 2

Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.



Stap 3

De voordelen van een vaardigheid onderzoeken

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.



Stap 4

De vaardigheid een naam geven

Laat het kind de vaardigheid een naam geven.



Stap 5

Een totemfiguur kiezen

Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.



Stap 6

Supporters werven

Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.



Stap 7

Meer zelfvertrouwen geven

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren.



Stap 8

Plannen maken om het te vieren

Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.



Stap 9

De vaardigheid omschrijven

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.



Stap 10

Naar buiten treden

Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.



Stap 11

De vaardigheid oefenen

Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.



Stap 12

Geheugensteuntjes bedenken

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.



Stap 13

Vieren dat het gelukt is

Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.



Stap 14

De vaardigheid aan anderen doorgeven

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.



Stap 15

Op naar de volgende vaardigheid

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.

Bron: Furman, B. (2006) p.23, 24 en 25

Bijlage 9

Oplossingsgericht interview

Stap 1 Het doel

Stel je voor we werken met een schaal, waarbij 10 betekent dat je helemaal tevreden bent met hoe het gaat tijdens de werkles, en 0 betekent dat je helemaal niet tevreden bent. Waar sta je dan vandaag?

Wat is er gebeurd dat je daar staat?

Hoe heb je dat gedaan?

Wat heb je gedaan?

Wat nog meer?

Positieve feedback geven op wat goed ging!

En wat moet je doen om een half puntje hoger te komen?

Stap 2 Wat heeft de leerling al gedaan

Zijn er momenten dat het al wel lukt?

Wat is er anders aan die momenten?

Hoe lukt het je dan wel?

Wat moet jij doen om het weer te laten gebeuren?

En wat nog meer?

Complimenteren met deze momenten.

Stap 3 Wat kan de leerling nog meer doen

We hebben bekeken wat jij zou willen bereiken.

Wat kun jij nu doen om een stapje in de goede richting te zetten, zodat je jezelf een...geeft

Wat kun je nog meer doen?

Stap 4 Complimenteren

Complimenteren

Naam:

Datum:

1. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan?
2. Vorige week zat je op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?
3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen?

Bijlage 11 Brief toestemming ouders



Edese Montessorischool
Professor Oudpark 4
6716 NT Ede
☎ 0318625366

Ede, 13 december 2011

Geachte ouders,

In het kader van het afstudeerproject van de Master Special Educational Needs Specialist Hoogbegaafdheid aan de Fontys Hogeschool, doe ik onderzoek naar het verbeteren van de taakgerichtheid door het inzetten van de methode Kids' Sills, een oplossingsgerichte manier van werken, waarbij het kind centraal staat.

Voor het onderzoek zal ik uw zoon observeren en bevragen. Om tot een goede observatie te komen, zal ik gebruik maken van film beelden, zodat ik naderhand de observatie goed kan analyseren. Ik zal starten met een nulmeting, waarin ik bekijk hoe de begin situatie is. Naar aanleiding van deze meting zal ik samen met uw zoon tot een doel komen, waaraan hij de weken volgend op de nulmeting zal werken. Hiervoor gebruik ik de methode Kids' Skills. Aan het einde van de interventie periode zal ik weer een meting houden om te kijken of de taakgerichtheid van uw zoon verbeterd is. Ook hiervoor zal ik gebruik maken van film beelden. Alle gegevens zal ik verwerken in een onderzoeksverslag.

Persoonsgegevens zullen niet herkenbaar terug te vinden zijn bij publicatie van de onderzoeksgegevens, doordat ik een gefingeerde naam zal gebruiken. Filmmateriaal zal ik na gebruik voor het onderzoek vernietigen.

Graag zou ik uw toestemming willen hebben voor de uitvoering van mijn onderzoek.

Mocht u nog vragen hebben, dan kunt u altijd langskomen of telefonisch contact opnemen. Dinsdag, woensdag en vrijdag ben ik bereikbaar op het telefoonnummer van de Edese Montessorischool.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking.
Met vriendelijke groet;

Inge Langelaar

.....

Hierbij geef ik toestemming voor deelname van mijn zoon aan het onderzoek en publicatie van de gegevens.

Naam :

Datum :

Handtekening :

Bijlage 12 Observatieverslag Joost

Beginsituatie datum: 16 december 2011

Tijd: 8.30- 9.30

Joost komt binnen, geeft de leerkracht een hand. Hij gaat naar zijn plek. Daar kletst hij nog wat. Hij pakt zijn dagtaak en kijkt er een op. Hij stop de dagtaak weer in zijn la en pakt Zip uit zijn la en een pen. Hij loopt naar de kast en pakt een bronnenboek. Hij gaat zitten en opent zijn werkboek en bronnenboek.

Hij kijkt in werkboek. Hij leest. Dan kijkt hij op en kikt hij om zich heen. Hij kijkt weer in zijn werkboek en schrijft wat op. Hij kijkt en leest en schrijft. Dit wisselt even af. Dan kijkt hij naar de andere kant van de klas en volgt een gesprek van de buurman. Hij praat even mee en werkt vervolgens weer verder. Hij kijkt heen en weer in zijn werkboek. Van boven naar beneden en weer terug. Er staan tabellen boven aan de bladzijde, die hij steeds even vluchtig bekijkt. Af en toe kijkt Joost op en heeft dan een nadenkende blik. Hij kijkt dan iets omhoog met zijn ogen. Hij pakt zijn bronnenboek en kijkt erin.

Hij praat even met zijn buurvrouw. Kijkt even rond, praat weer en kijkt weer in zijn bronnenboek. Kijkt rond en praat met zijn buurman. Hij werkt weer.

Er komt een jongen uit een andere groep wat aan hem vragen. Het gaat over Spaans, want de jongen heeft zijn Spaans bij zich. Joost wijst naar de leerkracht en de jongen gaat weer weg. Hij kijkt weer even in zijn werkboek.

Dan kijkt hij op en luistert hij naar een gesprek. Zijn ogen gaan heen en weer van de ene spreker naar de andere. Dan praat hij even mee.

Hij kijkt weer recht vooruit, denkt na en staat op. Hij loopt naar de rekenkast en rekt iets uit op zijn rekenmachine. Hij gaat weer zitten en werkt. Hij kijkt weer heen en weer van zijn opdracht naar de grafieken bovenaan de pagina.

Hij gaat naar de volgende pagina in zijn werkboek. Hij leest en schrijft en denkt afwisselend. Als hij denkt kijkt hij steeds op of staart hij in zijn werkboek. Dit duurt minuten. Dan staat hij op en loopt hij naar de nakijk kast. Hij pakt een nakijkmap voor zijn Zip. Als hij zit opent hij de map en pakt hij een rode pen uit zijn la. Hij kijkt heen en weer van zijn werkboek naar de map. Hij kijkt zijn werk na. Als hij een fout heeft zie ik hem steeds lang nadenken en in zijn werk staren. Hij verbeterd gelijk zijn werk en denkt na over de fouten. Tijdens het nakijken praat hij even met de buurvrouw en haalt hij zijn pen uit elkaar en laat deze aan zijn buurvrouw zien. Hij zet de pen weer in elkaar en werkt weer verder.

Hij pakt zijn werkboek en loopt naar de leerkracht. Hij vraagt haar wat en loopt weer terug. Hij werkt weer verder.

Leerkracht komt bij hem zitten en geeft hulp voor breuken. Hiervoor legt hij eerst zijn Zip op de hoek van de tafel en pakt zijn breukenschrift dat al laar ligt op de hoek van de tafel. Als de hulp klaar is ruimt hij zijn rode pen op en gaat hij verder met zijn breuken. Hij werkt aan zijn breuken waarbij hij af en toe opkijkt en met zijn buurman

praat. Dit duurt 5 minuten. Dan kijkt hij op de klok. Hij werkt 3 minuten door en kijkt af en toe op en lijkt na te denken.

Dan is er even gedoe in het groepje over een dictee dat nagekeken moet worden.

Joost werkt eerst onverstoord door, maar wordt dan bij het gesprek betrokken. De leerkracht komt erbij en het probleem is opgelost. Joost luistert ondertussen mee.

Dan gaat hij weer aan het werk.

Hij werkt en praat afwisselend met buurman en andere kinderen. Dit duurt 8 minuten.

Dan staat hij op en loopt hij naar de nakijk tafel. Hij komt terug met de nakijk kaart voor zijn breuken. Hij pakt zijn rode pen en begint zijn breuken na te kijken. Terwijl hij zijn werk nakijkt praat hij ook met zijn buurman. Hij zet krullen en verbetert gelijk zijn werk. Als hij klaar is doet hij zijn schrift en pen in zijn la en brengt de nakijk kaart terug.

Als hij terug is, gaat hij zijn Zip verder verbeteren. Hij pakt zijn rode pen weer en kijkt verder na. Hij blijft hierbij staan. Dat doet hij zijn werkboek in zijn la en brengt de nakijk map terug en legt het bronnenboek terug in de kast.

Observatieverslag Joost

Eindsituatie datum: 1 maart 2012

Tijd: 8.30- 9.30

Joost komt binnen. Hij gaat aan tafel zitten en bekijkt het werk van de vorige dag. Als hij het heeft bekeken, stopt hij het in zijn la. Hij pakt zijn weektaak en schrijft op zijn week taak. Hij praat even met een groepsgeenoot. Hij bekijkt de weektaak. Hij ruimt zijn tafel leeg. Hij rommelt in zijn etui en plak kneedgum achter zijn klokje. Rekenen legt hij op de hoek van zijn tafel met een gele kaart erop. Om half 9 start de juf de dag en vertelt wat er die dag gaat gebeuren. Joost kijkt aandachtig naar haar. Als de leerkracht zegt ga je gang, pakt hij zijn pen en een breukenschrift. Hij loopt naar de rekenkast en brengt zijn breukenkaart terug. Hij loopt naar de nakijk tafel en pakt een nakijk kaart voor breuken. Hij gaat zitten en pakt een rode pen. Hij kijkt na. Hij zet een streepje en kijkt vervolgens van zijn schrift naar de kaart en weer terug. Hij zet krullen. Hij kijkt heen en weer van de kaart naar het schrift. Buurjongen vraagt wat. Hij zegt iets terug. Hij ruimt zijn rode pen op en brengt de nakijkkaart terug. Hij komt bij zijn tafel kijkt in zijn breukenschrift en loopt weg. Bij de rekenkast kijkt hij op een breukenkaart. Aan tafel werkt hij in zijn breukenschrift. Het lijkt alsof hij zijn fouten aan het verbeteren is. Hij denkt na en de armen zijn onder de tafel. Hij schrijft in schrift. Hij staart in schrift en schrijft. Hij kijkt op en staart vooruit. Hij lijkt na te denken. Hij legt pen neer en loopt weg. Hij komt terug met de nakijk kaart. Hij kijkt zijn verbeteringen na. De juf komt bij het groepje zitten. Hij kijkt er niet van op. Hij kijkt in werk. En staart er naar. Dan doet hij de nakijk kaart in zijn schrift en legt zijn schrift op de hoek van zijn tafel voor hulp.

Hij pakt zijn weektaak en kijkt erop. Zijn weektaak gaat in de la en hij pakt Engels begrijpend lezen. Hij leest en dan schrijft hij. Hij legt pen neer. Armen onder de tafel en hij leest de tekst. Pakt pen in zijn hand. Hij leest. Hij schrijft. Hij kijkt op en staart de klas in. Hij lijkt niet ergens naar te kijken. Hij kijkt in zijn werk. Hij schrijft. Hij leest wat. Kijkt even op. En schrijft iets op. Schrijven en lezen wisselt elkaar af. Een schrift van de buurjongen valt op de grond. Hij merkt het en pakt het op en legt het terug en werkt verder. Hij kijkt in de tekst en schrijft wat op. Hij leest in de tekst en schrijft wat op. Hij leest. Pen neergelegd en armen boven de tafel. Dan armen onder de tafel. Kijkt even op naar het gesprek tussen de juf en de leerkracht. Leest weer. Een tijd lang leest hij. Hij is klaar met lezen en schrijft wat op. Lezen en schrijven wisselt elkaar af. Een meisje loopt langs en pakt een kruk hij kijkt haar na. De buurjongen praat tegen hem hij luistert. Hij kijkt naar links en strekt zijn nek uit om iets te zien. Hij werkt weer verder. Hij legt zijn pen neer en ruimt zijn werkje op.

Hij pakt zijn weektaak en kijkt er op. Hij kijkt de klas in en kijkt richting de deur. Hij rommelt aan het mapje waar zijn weektaak in zit. Weektaak legt hij weg. Hij pakt zijn rekentijger. Kijkt erin en lijkt na te denken. Hij is op de laatste pagina bezig. Hij steunt met zijn hoofd op zijn hand. Hij schrijft en denkt weer na. Buurjongen praat tegen hem. Hij zit aan zijn klokje en werkt weer verder. Legt pen neer en bladert terug in de rekentijgers. Hij leest een stukje en gaat weer terug naar waar hij is. Hij leest en lijkt

na te denken. Hij gaat weer naar een andere bladzijde. Buurjongen praat tegen hem. Joost laat hem iets in zijn werkboek zien en werkt verder. Hij staart in zijn werkboek en kijkt af en toe schuim omhoog de lucht in. Legt pen neer en armen onder de tafel. Pakt pen weer op en schrijft. Bladert terug en leest. Kijkt even de klas in en schrijft. Kijkt om zich heen en weer in werkboek. Hij lijkt steeds hard te denken. Kijkt rond en schrijft. Hij pakt zijn klok op en lijkt de tijd in te stellen. Zet de klok terug en werkt verder. Hij schudt zijn hoofd en kijkt bedenkelijk. Hij legt de rekentijger ook op de hoek van zijn tafel. En kijkt op zijn weektaak.

Bijlage 13 Uitwerking interview denkgedrag Joost

Beginsituatie datum: 16 december 2011

Fase 1 opstartfase

Welke taken heb je uitgevoerd?

In deze werktijd heb ik eerst zip gedaan, daarna breuken en nog een beetje spaans.

Wat moest je doen?

Eerst Zip, dan breuken en als ik nog tijd had Spaans.

Hoe wist je wat je moest doen?

Ik kijk op mijn dagtaak wat ik moet doen. Dan pak ik mijn werk. Bij zip leest ik eerst de vraag en dan weet ik wat ik moet doen. Meestal moet ik het bronnen boek gebruiken om een antwoord te zoeken. Bij rekenen moest ik delen door een breuk doen. Dat zag ik gelijk aan de soort som. Het eerste stuk lukte gewoon. Daarna had ik hulp nodig, want niemand in mijn groepje snapt dit. Bij Spaans heb ik zinnen vertaald.

Als je niet weet wat je moet doen, hoe kom je er dan achter?

Ik denk eerst na, en vraag het aan Isabel. Daarna leg ik mijn gele kaart neer en wacht ik op hulp.

Fase 2 nadenken over oplossingsstrategie

Heb je van te voren bedacht hoe je de taak moest aanpakken?

Ik begin gewoon. Als ik het niet snap bij breuken probeer ik gewoon iets. Als het dan nog niet lukt, vraag ik hulp.

Had je een tijdslimiet in gedachten?

Nee, ik begin gewoon en dan zie ik wel waar ik eindig. Als ik een nieuw werkje pak dan kijk ik of ik het werkje nog voor het einde van de werktijd kan afkrijgen.

Fase 3 taakuitvoering

Hoe heb je de taak uitgevoerd?

Bij Zip lees ik eerst de vraag en dan ga ik de vraag maken. Dan ga ik naar de volgende vraag. Bij breuken heb ik per rijtje bekeken wat ik moest doen. Het eerste stuk snapte ik gelijk, later heb ik hulp gevraagd aan de juf.

Leest je wel eens de hele opdracht eerst door?

Nee, dat doe ik niet. Alleen als er verderop in de opdracht iets opvallends is.

Heb je je aan je plan gehouden?

Ik maak geen plan. Ik begin gewoon en dan hoop ik dat het afkomt.

Kwam je problemen tegen?

Bij zip had ik bij het nakijken een fout gemaakt. Ik had niet goed nagedacht. Bij breuken had ik hulp nodig. Ik vind het vervelend dat ik dan moet wachten.

Hoe ben je hiermee omgegaan?

Ik baal ervan als ik fouten maak. Vervelend dat de tijd die ik erin heb gestoken voor niks is geweest.

Vind je het vervelend als je fouten maakt?

Ja, dan wordt ik boos op mezelf.

Wordt je altijd boos?

Niet meer zo vaak als vorig jaar.

Hoe komt dat?

Ik heb moeilijker werk, daar maak ik vaker fouten in. Nu kan ik er wat beter tegen als ik fouten maak.

Is het werk dat je af moest hebben ook af?

Ik moest Zip en breuken doen en Spaans. Dat is gelukt.

Als je je werk niet af hebt hoe voel je je dan?

Dan baal ik ervan. Soms staat er leren leren op mijn taak. Dat is veel werk en dan krijg ik het niet af. Dan moet ik in de pauze werken, maar dan krijg ik het ook niet af.

Bedenk je dan niet wat je van leren leren wil doen en af wil hebben. Een deel van de opdracht bijvoorbeeld?

Nee ik begin gewoon en dan merk ik dat ik tijd te kort heb.

Fase 4 Afsluitfase

Wat deed je toen je klaar was met je werkje?

Ik heb mijn breuken en zip nagekeken. Ik heb mijn spullen opgeruimd en toen keek ik op mijn dagtaak wat ik moest doen.

Wat vind je van het resultaat van je werk?

Bij zip had ik het meeste goed en was ik blij. Bij breuken was ik bij een aantal opgaven vergeten te verkleinen. Dat vergeet ik soms te doen. Dat vind ik vervelend.

Ben je tevreden?

Ja

Waarom ben je tevreden?

Ik was blij dat het af was en goed was.

Wat kan er de volgende keer beter?

Ik had mijn werk af. Ik kan beter nadenken bij Zip en de grafieken eerst goed bekijken.

Uitwerking interview denkgedrag Joost

Eindsituatie datum: 1 maart 2012

Fase 1 opstartfase

Welke taken heb je uitgevoerd?

Ik heb rekentijger gedaan. De laatste opdracht. Een herhaaltaak van alle lessen. Ik heb een taak van begrijpend lezen gedaan. Van de taak over begrijpend lezen de multiple choice vragen en de open vragen. Ik heb een E-dictee gedaan en ik heb breuken nagekeken en verbeterd.

Je hebt veel gedaan. We kijken even naar een taak die je helemaal hebt gedaan. Wat moest je doen voor Engels begrijpend lezen?

Ik moest de tekst lezen en de vragen over de tekst maken.

Hoe wist je wat je moest doen?

Dat stond in de vragen. En bij multiple choice is het gewoon de vragen beantwoorden. Bij de open vragen staat er gewoon wat er gevraagd wordt. Soms moet je even twee keer lezen om te begrijpen wat er staat.

Fase 2 fase waarin de leerling nadenkt over de oplossingsstrategie

Heb je vandaag een keer gehad dat je niet wist wat je moest doen?

Ja met breuken. Met nakijken had ik er eentje fout. Er stond een antwoord en ik wist niet hoe ik daar moest komen. En mijn eigen antwoord was niet goed.

Ben je er uiteindelijk achter gekomen wat je moest doen?

Nee. Talisa was met administratie bezig dus die kon niet helpen. Ik heb mijn gele kaart neergelegd. Met rekenen snapte ik ook iets niet. (hij legt uit wat hij niet snapte). Daar heb ik ook mijn kaart voor neergelegd.

Heb je van te voren bedacht hoe je de taak moest aanpakken?

Ja, eerst zorgen dat ik de tekst helemaal begreep en dan de vragen maken.

Heb je een keer gelezen of meerdere keren?

Ik heb dingen die ik niet begreep meerdere keren gelezen.

Had je een tijdslimiet bedacht?

Bij rekentijger kwam ik er later pas achter. Ik was al even bezig en ik dacht ik doe er nog een kwartier bij dan ben ik er een half uur mee bezig. Bij dictee heb ik een kwartier ingesteld.

En bij Engels?

Bij Engels begrijpend lezen zou ik niet weten hoeveel ik in moest stellen, dus dat heb ik niet gedaan. Ik had op de klok gezien dat ik het toch wel af zou krijgen.

Fase 3 fase waarin de leerling de taak concreet uitvoert

Hoe heb je de taak uitgevoerd?

Eerst lees ik wat ik moet doen en dan maak ik het.

Wat deed je eerst?

Eerst heb ik mijn nagekeken werk bekeken. Ik heb gekeken of hulp moest vragen of dat ik wat moest verbeteren. Toen heb ik op mijn dagtaak gekeken.

Wat heb je erna gedaan?

Ik had bedacht dat vandaag les 5 van rekenen was, dus heb ik mijn rekentijger gepakt.

Heb je je aan je plan gehouden?

Ja.

Kwam je problemen tegen?

Nee, niet echt.

Is alles gelukt zoals je had bedacht?

Het is zelf beter gegaan.

Dat is fijn. Heb je tussentijds je plan aangepast?

Uuhhhm. Ja ik heb extra gedaan. Ik heb een extra opdracht E gedaan en extra Engels begrijpend lezen.

Fase 4 afsluitfase

Wat deed je toen je klaar was met je taak?

Kijken wat er op mijn dagtaak stond en de volgende pakken.

Moest je nog dingen nakijken zelf?

Ja die breuken. En begrijpend lezen moet ik straks nog nakijken.

Wat vind je van het resultaat?

Ik ben hier heel blij mee, want het is deze week veel beter gegaan.

Ben je tevreden?

Ja. Heel tevreden

Waarom ben je tevreden?

Ik had tijd om een extra werkje te doen en dan zelfs twee. En ik kon elke dag overal een krulletje bijzetten.

Kan er nog iets beter?

Deze week niet echt.

Bijlage 14 Uitwerking tijdsteekproef

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Inge Langelaar Naam leerling: Joost Groep: 8 Datum observatie: 16-12-2011		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	76	56,3%
		Kij	20	14,8%
		Sto	21	15,6%
		Lo	8	5,9
		An	10	7,4
		Totaal	135	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Pakt rekenmachine
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Pakt nakijkmap
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
21	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
22	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Bij juf voor hulp
23	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Werkt nu aan breuken
24	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
25	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Kijkt op klok

26	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
27	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
28	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Geeft hulp
29	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
30	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
31	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
32	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
33	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
34	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
35	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
36	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
37	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
38	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
39	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Geeft hulp
40	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
41	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
42	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
43	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	hulp
44	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
45	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Tijdsteekproef formulier

Tijdsteekproef-formulier				
Observator: Inge Langelaar Naam leerling: Joost Groep: 8 Datum observatie: 01-02-2012		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	114	84,44%
		Kij	10	7,4%
		Sto	1	0,74%
		Lo	7	5,19%
		An	3	2,22%
		Totaal	135	100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Buddie achter klok
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Kaart weg en pakken
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Kaart wegbrengen
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Kaart pakken
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
22	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
22	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
23	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
24	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
25	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
26	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

27	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
28	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
29	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
30	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
31	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
32	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
33	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
34	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Wriemelen aan mapje
35	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
36	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
37	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
38	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
39	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
40	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
41	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
42	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
43	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
44	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
45	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Bijlage 15 Verzamelstaat Joost

Naam leerling: Joost

Datum: 16-12-2011

Observator: Inge Langelaar

Lestijd: 8.30-9.30

Meting: Beginsituatie/ ~~Eindsituatie~~

Fases	Taakgericht gedrag	Niet taakgericht gedrag
1	De leerling bekijkt de planning aandachtig. De leerling legt de benodigde materialen klaar. De leerling is met de taak bezig. De leerling heeft een werkje op tafel. De leerling leest de opdracht. De leerling is stil.	De leerling start zonder naar de planning te kijken. De leerling legt geen spullen klaar. De leerling is met andere dingen bezig. De leerling heeft veel spullen op tafel. De leerling start zonder de opdracht te lezen. De leerling praat. De leerling kijkt rond.
2	De leerling maakt een planning. De leerling is stil De leerling vraagt hulp.	De leerling gaat direct aan de slag zonder vooraf over de opdracht na te denken. De leerling gaat niet aan het werk. De leerling treuzelt. De leerling praat. De leerling kijkt rond. De leerling vraagt geen hulp en stopt met werken.
3	De leerling is overwegend met de taak bezig. De leerling is stil. De leerling zit in de juiste zithouding. Als de leerling praat, gaat het over het werk. De leerling vraagt om hulp. De leerling houdt zich aan zijn plan. De leerling kan zijn plan tussentijds aanpassen. De leerling werkt de taak systematisch af De leerling lost zelf problemen op.	De leerling werkt niet door. De leerling praat. De leerling kijkt rond. De leerling zit onderuitgezakt. De leerling praat niet over het werk. De leerling vraagt geen hulp en stopt met werken. De leerling wijkt af van zijn plan. De leerling kan zijn plan niet tussentijds aanpassen. De leerling werkt chaotisch. De leerling kan problemen niet oplossen.
4	De leerling controleert de taak. De leerling ruimt direct op. De leerling is stil. De leerling start weer met de fase 1. De leerling is tevreden.	De leerling controleert de taak niet. De leerling ruimt niet op. De leerling is praat. De leerling kijkt rond. De leerling pakt geen nieuw werkje. De leerling is niet tevreden.

Verzamelstaat

Naam leerling: Joost

Datum: 02-03-2012

Observator: Inge Langelaar

Lestijd: 8.30-9.30

Meting: ~~Beginsituatie~~/ Eindsituatie

Fases	Taakgericht gedrag	Niet taakgericht gedrag
1	De leerling bekijkt de planning aandachtig. De leerling legt de benodigde materialen klaar. De leerling is met de taak bezig. De leerling heeft een werkje op tafel. De leerling leest de opdracht. De leerling is stil.	De leerling start zonder naar de planning te kijken. De leerling legt geen spullen klaar. De leerling is met andere dingen bezig. De leerling heeft veel spullen op tafel. De leerling start zonder de opdracht te lezen. De leerling praat. De leerling kijkt rond.
2	De leerling maakt een planning. De leerling is stil De leerling vraagt hulp.	De leerling gaat direct aan de slag zonder vooraf over de opdracht na te denken. De leerling gaat niet aan het werk. De leerling treuzelt. De leerling praat. De leerling kijkt rond. De leerling vraagt geen hulp en stopt met werken.
3	De leerling is overwegend met de taak bezig. De leerling is stil. De leerling zit in de juiste zithouding. Als de leerling praat, gaat het over het werk. De leerling vraagt om hulp. De leerling houdt zich aan zijn plan. De leerling kan zijn plan tussentijds aanpassen. De leerling werkt de taak systematisch af De leerling lost zelf problemen op.	De leerling werkt niet door. De leerling praat. De leerling kijkt rond. De leerling zit onderuitgezakt. De leerling praat niet over het werk. De leerling vraagt geen hulp en stopt met werken. De leerling wijkt af van zijn plan. De leerling kan zijn plan niet tussentijds aanpassen. De leerling werkt chaotisch. De leerling kan problemen niet oplossen.
4	De leerling controleert de taak. De leerling ruimt direct op. De leerling is stil. De leerling start weer met de fase 1. De leerling is tevreden.	De leerling controleert de taak niet. De leerling ruimt niet op. De leerling kijkt rond. De leerling pakt geen nieuw werkje. De leerling is niet tevreden.

Bijlage 16 Interview en stappen Kids' Skills

Stap 1 Het doel

Wat zou je in de ideale situatie willen bereiken?

Dan wil ik mijn werk afhebben van die dag.

Stel je voor we werken met een schaal, waarbij 10 betekent dat je helemaal tevreden bent met hoe het gaat tijdens de werkles, en 0 betekent dat je helemaal niet tevreden bent. Waar sta je dan vandaag?

Een 6,5, want het is al een beetje beter geworden.

Hoe was de situatie aan het begin van het jaar dan?

Toen zat ik net op de 6

Wat is er gebeurd dat je daar staat?

Dat komt door een ander groepje en ik zet meer door.

Wat bedoel je met doorzetten?

Minder snel mijn werk weggleggen als ik het niet snap.

Wat heb je nog meer gedaan? Ander groepje en doorzetten doe je al. Heel goed. Ander groepje is je omgeving, daar heb je minder invloed op, en doorzetten komt uit jezelf, daar heb je invloed op.

Beter erover nadenken hoe ik beter kan werken.

Waar heb je al over nagedacht?

Kleinere groepjes werkt fijn, dat is rustiger. Eerst dacht ik dat ik veel hulp moest geven, maar dat hoeft niet.

Waar heb je nog meer over nagedacht?

Dat was het wel een beetje, ik vind het moeilijk om te bedenken hoe ik mij beter kan concentreren.

Wat gaat er in werktijd al goed?

Als ik binnen kom start ik gelijk. Ik kijk altijd op mijn dagtaak.

Volgens mij heb je ook altijd je werkplek in orde.

Ja ik heb altijd alles netjes, maar mijn lades zitten wel heel vol.

Ik zie ook dat je altijd alles weer opruimt na het werken.

Ja dat klopt. Als ik klaar ben leg ik alles weer terug.

Wat gaat er nog meer goed?

Ik prop niet alles in mijn la.

En?

Tijdens werktijd zoek ik altijd iets te doen met mijn handen.

Wat bedoel je?

Ik heb bijvoorbeeld vaak kneedgum vast onder mijn tafel om mij te concentreren.

En wat moet je doen om een half puntje hoger te komen?

Mijn werk af hebben

Stap 2 Wat heeft de leerling al gedaan?

Zijn er wel eens momenten dat je je werk af hebt?

Ja, met kranten en tijdschriften.

Hoe lukt het je dan wel?

Eerst lees ik de opdracht, dan pak ik mijn spullen en dan ga ik het maken. Ik kijk regelmatig op de klok. En dan is het af.

Je maakt een plannetje?

Ja.

Zijn er nog andere dingen die goed lukken?

Bij breuken kijk ik ook wat ik moet doen.

Zoals het goed gaat bij kranten en tijdschriften zijn er momenten dat dit niet lukt?

Ja bij zip.

Wat is er dan anders bij Zip dan bij kranten en tijdschriften?

Bij kranten en tijdschriften kan ik het nog aan Lieuwe vragen, maar bij Zip denk ik wel eens, yes ik heb het af, maar dan is het niet goed, want de antwoorden zijn soms zo vaag.

Ik vind dat je al heel veel doet om je werk beter aan te pakken. Je bent al veel bewuster van wat je doet.

mmmm

Stap 3 Wat kan de leerling nog meer doen?

Jij wil graag je werk afhebben. Wat kun je nu doen om een stapje in de goede richting te zetten, zodat je jezelf een 7 geeft?

Ik ga een plan maken als ik aan het werk ga.

En wat moet je dan steeds bedenken?

Ik kom rustig binnen en ik kijk op mijn dagtaak. Ik bedenkt wat ik moet doen.

En wat nog meer?

Ik kijk of ik het snap.

En?

Ik kijk op de klok en bedenk hoeveel tijd ik nodig heb.

Stap 1 Problemen vertalen in vaardigheden.

Het probleem was dat je je werk niet op tijd af kreeg, omdat je van alles tussendoor deed. En je doel is je werk op tijd af te krijgen, door gericht bezig te zijn met je werk. Daarvoor moet je steeds bedenken voor je aan het werk gaat:

Wat je moet doen

Hoe je het moet doen

Wat je nodig hebt

Hoeveel tijd je nodig hebt.

Stap 2 Het eens worden over de vaardigheid.

We worden het eens dat de factor tijd de vaardigheid wordt waaraan Joost gaat werken. Steeds inschatten hoeveel tijd er nodig is om het werk af te krijgen en achteraf kijken of de geschatte tijd goed was en of de tijd de volgende keer anders ingeschat moet worden.

Stap 3 De voordelen van de vaardigheid onderzoeken.

Op de middelbare school is dat handig.

Hij voelt zich beter na school.

Ouders zijn trots

Juffen zijn trots

Stap 4 De vaardigheid een naam geven.

Joost kiest Miep miep zoef, dat is de tekst die woody wood packer zegt.

Stap 5 Een totemfiguur kiezen

Joost kiest Woody Wood Packer omdat hij snel is en goede plannen maakt.

Stap 6 Supporters werven

De supporters van Joost worden zijn ouders, zijn leerkrachten en een groepsgenootje.

Stap 7 Meer zelfvertrouwen geven

De leerkracht geeft aan dat ze overtuigt is dat Joost de vaardigheid gaat leren, omdat ze ziet dat hij al veel heeft gedaan om vooruit te komen en ziet dat hij graag wil leren.

Stap 8 Plannen maken om het te vieren

Joost zijn taakgerichtheid is nu 56%. Joost besluit dat hij naar de 65% wil.

Als Joost de vaardigheid beheerst wil Joost als beloning een hele werktijd doen waar hij zin in heeft. Dit kan zijn kletsen of spelletjes doen.

Stap 9 De vaardigheid omschrijven

Leren een plan te maken met tijd erbij.

Talisa, ouders en groepsgenootje vragen of zij mij daarmee willen helpen.

Wij kunnen aan hem zien dat het beter gaat, doordat hij dan niet meer zo onderuitgezakt aan zijn tafel zit.

Stap 10 Naar buiten treden

De kinderen in de klas zijn al snel op de hoogte van Joost zijn plan.

Stap 11 De vaardigheid oefenen

Joost gaat dit oefenen tijdens het zelfstandig werken.

Stap 12 Geheugensteuntje bedenken

Joost wil zijn groepsgenootje vragen of zij hem wil aantikken als hij niet aan zijn vaardigheid denkt. We maken een plaatje van zijn totem en naam voor op zijn tafel.

Stap 13 Vieren dat het gelukt is

Bijlage 17 Logboek follow-upgesprek

Logboek follow-upgesprek 1

Naam: Joost

Datum: 19 januari 2012

3. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan?

Het ging goed. Ik had mijn werk steeds af. Dinsdag kon ik niet verder met mijn dagtaak, toen heb ik wat anders gepakt.

Voor leren leren moest ik twee bladzijdes samenvatten. Ik had van te voren bedacht dat ik er eentje af wilde hebben. Dat was gelukt. Soms schat ik de tijd niet goed in. Dat vind ik jammer.

4. Vorige week zat je 6,5 op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?

6,8 Ik denk na en bedenk wanneer ik klaar wil zijn. Dat lukt meestal.

3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen?

Ik ga zo door.

Logboek follow-upgesprek 2

Naam: Joost

Datum: 26 januari 2012

1. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan?

Deze week lukte het niet zo goed. Er was een invaller en het was heel onrustig in de klas. Ik kreeg mijn werk niet af en ik vergat soms na te denken over de tijd. Taal en bakkaart kreeg ik wel op tijd af.

2. Vorige week zat je 6,8 op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?

6,8 Het ging gewoon niet zo goed. Ik vind niet dat het beter ging dan vorige week.

3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen?

Volgende week ga ik weer goed aan de tijd denken en eerst kijken wat ik moet doen.

Logboek follow-upgesprek 3

Naam: Joost

Datum: 2 februari 2012

1. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan?

Ik ging eerder mijn tijd indelen. Soms ben ik bezig en dan ben ik het vergeten. Dan doe ik het als nog. Als ik een tijd heb bedacht en ik zie dan dat de tijd bijna om is, dan werk ik harder.

Bij breuken kijk ik wat ik moet doen voordat ik begin. Bij slimme taal ging ik kijken welke opdracht ik moest doen en keek ik hoe lang ik erover ging doen. Ik had het af.

2. Vorige week zat je 6,8 op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?

6,9 Ik had beter mijn werk af en ik denk vaker aan de tijd.

3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen?

Ik ga nog beter op de tijd letten. En bij elk werkje de tijd afspreken.

Logboek follow-upgesprek 4

Naam: Joost

Datum: 10 februari 2012

1. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan?

Maandag had ik alles af. Het ging heel goed. Ik kon een opdracht niet doen, omdat ik vastliep met rekentijgers. Ik heb toen een andere opdracht gedaan. Vrijdag had ik afgesproken tot half 10 aan Spaans te werken. Ik moest leren voor de toets. Ik was klaar om half 10. Daarna moest ik bakkaart doen en die was ook af. Vrijdag ging het concentreren goed ook al was er herrie in de klas. Er was een invaller. Ik bleef mij concentreren.
's Avonds ben ik minder gestrest, omdat ik mijn werk af heb.

2. Vorige week zat je 6,9 op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?

6,9 Ik vergeet toch vaak op de klok te kijken. Deze week heb ik niet veel werktijd gehad door de cito, dus ik heb ook niet veel geoefend.

3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen?

Blijven werken als iedereen rondloopt. Klokje op tafel zetten, zodat ik de tijd beter in de gaten kan houden.

Logboek follow-upgesprek 5

Naam: Joost

Datum: 16 februari 2012

1. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan?

Deze week ging het goed. Met het klokje werken helpt om op de tijd te letten. Ik ben beter geconcentreerd door het klokje. Met E-taal en F-taal was ik sneller klaar dan dat ik had bedacht. Rekenen vind ik moeilijk worden. Ik kan dan moeilijk de tijd inschatten.

Mijn groepje is ook rustig, daardoor kan ik goed werken.

2. Vorige week zat je 6,9 op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?

7. Door de klok op tafel let ik beter op de tijd en vergeet ik minder snel te bedenken hoe lang ik erover ga doen. Ik ga ook beter de taak doorlezen om te kijken wat ik moet doen.

Joost geeft aan streng te zijn voor zichzelf. Een te snelle vooruitgang vindt hij overdreven.

3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen?

De tijd nog beter inplannen en goed inschatten hoeveel tijd ik nodig heb en wat ik in die tijd kan doen.

Logboek follow-upgesprek 6

Naam: Joost

Datum: 2 maart 2012

1. Hoe is het oefenen van de vaardigheid deze week gegaan? Wat is er allemaal goed gegaan?

Heel goed. Ik had alles af. Het klokje zetten ging goed. Ik kon mij goed concentreren en ik heb niet veel gepraat.

2. Vorige week zat je 7 op de schaaltrap. Waar zit je deze week en wat maakt het dat je daar zit?

7,3 Het ging echt heel veel beter. Ik ga steeds meer zelf inzien dat ik moet werken. Ik zie nu ook dat ik het kan. Ik heb meer zelfvertrouwen gekregen.

3. Hoe ga je de vaardigheid de komende week verder oefenen?

Omdat het de laatste keer was, is er gevraagd wat het allemaal heeft opgebracht.

Ik kan nu plannen. Ik werk sneller en heb mijn werk sneller af. Ik kijk beter hoe de opdracht werkt. Ik heb meer zelfvertrouwen gekregen.