

Als ik leer hoe ik leer, leer ik meer.

HOE HET TASC-MODEL DE METACOGNITIEVE
VAARDIGHEDEN VAN HOOGBEGAAFDE
LEERLINGEN VERBETERT.

Angela Zandbergen

STUDENTNUMMER: 3102254

FONTYS OSO

BEGELEIDER: ASTRID LINDENBURG

JUNI 2018

INHOUD

Samenvatting:.....	3
1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Probleemstelling	4
1.3 Doelstelling	6
1.4 Relevantie	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding.....	7
2.2 Hoogbegaafdheid.....	8
2.2.1 Paradigma	8
2.2.2 Theoretische modellen.....	9
2.2.3 Begaafde leerlingen	10
2.3 Leren	11
2.3.1 Wat is leren?	11
2.3.2 Leren en (hoog-)begaafdheid.....	11
2.4 Metacognitie.....	12
2.4.1 Wat is metacognitie?	12
2.4.2 Metacognitie en begaafdheid	13
2.4.3 Ontwikkeling van metacognitie.....	13
2.5 Leraarhandelen	13
2.5.1 Leraarvaardigheden	13
2.5.2 Begeleiding bij leren	14
2.6 Metacognitie verbeteren	15
2.7 TASC.....	15
2.7.1 TASC en hoogbegaafdheid	17
2.7.2 TASC-model en begeleiding	17
2.7.3 TASC-model en leren.....	17
2.8 Conclusie	17
2.9 Onderzoeksvraag.....	18
3. Onderzoeksstrategieën	19
3.1 Onderzoeksparadigma.....	19
3.2 Onderzoeksstrategie	19
3.3 Respondenten/focusgroep.....	21
3.3.1 Leraren	21
3.3.2 Leerlingen.....	22
3.4 Vakgebied	22

3.5 onderzoeksmethode	22
3.6 Ethiek	24
3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	25
4. Data-analyse en resultaten.....	27
4.1 Gebruik TASC-model.....	27
4.2 Deelvraag 1.....	28
4.3 Deelvraag 2.....	30
4.3.1 Perspectief van de leerling.....	30
4.3.2 Perspectief van de leraar	31
4.4 Deelvraag 3.....	35
5. Conclusie en discussie	37
5.1 Beantwoording deelvragen	37
5.1.1 Deelvraag 1	37
5.1.2 Deelvraag 2	37
5.1.3 Deelvraag 3.....	38
5.2 Beantwoording van de hoofdvraag	39
5.3 Discussie.....	40
5.4 Aanbevelingen	40
Bronnen	42
Bijlage 1	46
Bijlage 2	50
Bijlage 3	53
Bijlage 4	54
Bijlage 5	55
Bijlage 6	60
Bijlage 7	61
Bijlage 8	63
Bijlage 9	70
Bijlage 10	72
Bijlage 11	73

SAMENVATTING:

In dit onderzoek staat de hoogbegaafde leerling centraal. Het lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen vraagt om een uitdagende aanpak. Uit de praktijk blijkt dat wanneer leerlingen uitdagende lesstof krijgen en zij gezien worden door hun leraar, zij toch niet altijd tot hoge prestaties komen. Op de school waar ik dit onderzoek uitvoer, wordt gezocht naar een passend aanbod voor hoogbegaafde leerlingen. Ik probeer binnen de huidige mogelijkheden van de school en leraren het lesaanbod voor de hoogbegaafde leerlingen te verbeteren, al is de situatie voor hoogbegaafde leerlingen op de onderzoeksschool nog niet optimaal.

Om aan te kunnen sluiten bij de situatie van de onderzoeksschool doe ik eerst vooronderzoek. Uit deze verkenning rijst de hulpvraag van de leraren: Hoe leren wij onze hoogbegaafde leerlingen leren?

Na het theoretische deel van het onderzoek wordt duidelijk dat bij het leerproces metacognitieve vaardigheden een grote rol spelen. Ik besluit te onderzoeken of het TASC-model van Belle Wallace (2000) geschikt is om de hoogbegaafde leerlingen op de onderzoeksschool te leren leren. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke invloed heeft het gebruik van het TASC-model op het leerproces van begaafde leerlingen tijdens het maken van verrijkingstaken?

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag betrek ik twee onderzoeksgroepen bij de interventie. Uiteraard worden de leerlingen die centraal staan betrokken bij de uitvoering en uitkomst van het onderzoek, maar ook de leraren. Zij zijn degenen die het TASC-model in de praktijk moeten gaan inzetten. De leerlingen en leraren uit diverse groepen binnen de school werken gedurende 11 weken met het TASC-model tijdens verrijkingstaken voor rekenen. Het resultaat van deze periode leid ik af uit observaties, vragenlijsten en interviews.

Uit de analyse van de verschillende onderzoeksmethoden blijkt dat de metacognitieve vaardigheden verbeterd zijn, met name het stellen en evalueren van doelen wordt vaker door de leerlingen gedaan. Op basis hiervan is het de school aan te raden verder te werken met het TASC-model, opdat, naarmate de leerlingen langer met het TASC-model werken, zij zich meerdere vaardigheden eigen maken. Daarbij moet wel in het oog gehouden worden dat er een grote rol voor de leraren is weggelegd als coach om de leerlingen te begeleiden bij het gebruik van het TASC-model. Hoogbegaafde leerlingen hebben behoefte aan begeleiding net zoals normaal begaafde leerlingen dat hebben. Gelukkig is een van de kernpunten van TASC de interactie met de leraar en mede daarom is dit model geschikt om leerlingen te helpen bij het leren. Om hen te leren leren.

1. PROBLEEMANALYSE

1.1 AANLEIDING

Dit praktijkgericht onderzoek vindt plaats op een basisschool met 650 leerlingen en 24 jaargroepen. Ondanks de grootte van de school zijn slechts weinig leerlingen gediagnosticeerd hoogbegaafd. Op de onderzoeksschool is nog geen beleid op het lesgeven aan begaafde leerlingen. Dit onderzoek richt zich op het lesgeven aan leerlingen die meer uitdaging nodig hebben dan het reguliere aanbod in de groep biedt.

De directie op de onderzoeksschool heeft het verbeteren van het onderwijs aan begaafde kinderen opgenomen in het meerjarenplan, nadat er signalen kwamen van leraren dat zij niet wisten wat te doen als een leerling aangaf meer uitdaging nodig te hebben. Inmiddels is gestart met het vormgeven van beleid. Er is een werkgroep opgericht die de visie van de school op het lesgeven aan begaafde kinderen in kaart heeft gebracht.

Tijdens het ontwikkelen van de visie is de doelgroep van verrijkingsonderwijs in de onderzoeksschool vastgesteld op talentvolle leerlingen die bovengemiddeld presteren op een enkel vak, meerdere vakken of bewezen hoogbegaafd zijn (Dekker, 2014). Dit onderzoek richt zich, om aan te sluiten op de situatie binnen de onderzoeksschool, zowel op leerlingen die hoogbegaafd zijn als op leerlingen die begaafd zijn. Mede doordat momenteel nog niet actief gesignaleerd wordt binnen de school is het niet mogelijk voor de participerende leraren een onderscheid te maken tussen deze doelgroepen.

Om ervoor te zorgen dat het team de visie draagt, stelt Stevens (2013) dat het belangrijk is dat het team betrokken wordt bij het ontwikkelen ervan. Daarom zijn in de oriënterende fase gesprekken gevoerd met teamleden. Tijdens dit vooronderzoek is gebleken dat men hoopt op een schooldoorbroken aanpak, die structureel ingezet kan worden en geven de teamleden aan dat hun kennis nog niet toereikend is (Zandbergen, 2017).

1.2 PROBLEEMSTELLING

De afgelopen jaren is in Nederland steeds meer aandacht voor het lesgeven aan begaafde kinderen. Voormalig staatssecretaris Dekker (2014) heeft in een kamerbrief erop aangedrongen dat getalenteerde, begaafde leerlingen uitgedaagd moeten worden, omdat zij anders niet aangesproken worden op hun leereigenschappen en kenmerken. Dit kan resulteren in onderpresteren en een negatief zelfbeeld (Kuijpers in Van Gerven, 2011a; Dekker, 2014).

De verlegenheidsvraag vanuit de school richt zich met name op het verbeteren van de begeleiding van begaafde leerlingen door leraren. Daarbij moet ik als praktijkonderzoeker rekening houden met de huidige situatie binnen de school conform

de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Andriessen, Ostenk, Delnooz, Smeijsters en Peij 2010).

Zo wordt momenteel door de werkgroep verrijkingsmateriaal uitgezocht dat een aanvulling kan zijn op het huidige aanbod. De ingebrachte interventie zal dus moeten passen bij zowel het huidige verrijkingsaanbod als het nieuwe aanbod. Daarnaast is er momenteel geen signaleringsprotocol, de deelnemende leraren kiezen leerlingen uit voor de interventie die volgens ouders en leraren (Renzulli, 1990) meer uitdaging nodig hebben. Tot slot dient rekening gehouden te worden met de visie en missie van de school. Aangezien men de huidige manier van werken in stand wil houden heeft het op dit moment de voorkeur het onderzoek te richten op het verbeteren van de situatie zoals die nu geprefereerd wordt in de school.

Binnen de visie van de onderzoeksschool wordt de voorkeur voor het leerstofjaarklassensysteem expliciet genoemd als een van de belangrijke pijlers onder het inclusieve onderwijs. In de visie op begaafdheid is opgenomen dat leerlingen binnen hun eigen groep les krijgen op niveau (Zandbergen, 2017). Dit veronderstelt dat de leerlingen in hun eigen klas, door hun eigen leraar, begeleid moeten worden. Dit vraagt om vaardigheden van de leraar om de begaafde leerlingen te kunnen begeleiden. Aangezien begaafde leerlingen bewezen anders denken en leren dan andere leerlingen (Eyre, 2007; De Boer, 2011) ontwikkelen zij zich grilliger en dit vraagt kennis en aanpassingsvermogen van de leraar.

Om zicht te krijgen op de knelpunten in de huidige begeleiding van de leraren is de deelnemende leraren een enquête voorgelegd met daarin expliciet de vraag waar de leraren zich op willen ontwikkelen ([bijlage 1](#)). De manier van onderzoeken die wordt gevolgd is naar het positieve gedachtengoed van appreciative inquiry van David Cooperrider (Cooperrider, Whitney & Stavros 2008). De leraren worden nauw betrokken bij het onderzoek en hebben een beslissende stem. Zo wordt uitgegaan van een praktijkvraagstuk waar ieder baat bij heeft en worden de deelnemende leraren bij elke fase van het onderzoek betrokken door middel van groepsgesprekken over wat al gedaan wordt en wat nog wenselijk is. De leraren uit de focusgroep vragen in de enquête en tijdens het verkennend groepsgesprek unaniem ([bijlage 1](#)) om een manier om leerlingen te begeleiden bij “het leren leren”.

Voor (hoog-)begaafde leerlingen geldt dat zij begeleid moeten worden om tot leren te komen volgens Sternberg (1995); Mooij et al (2007); Haenen & Mol Lous (2014) en Van Gerven (2016). Op de onderzoeksschool wordt gewerkt volgens het model van handelingsgericht werken (Pameijer, Van Beukering, De Lange, Schulpen en Van de Veire, 2010). Daarbij is aandacht voor een kwalitatief goede instructie en verwerking volgens het directe instructiemodel (Cöp, Rouschop & Van Wessel, 1999). De leraren delen de leerlingen op in drie niveaugroepen, er is echter nog geen structurele begeleiding voor leerlingen die meer uitdaging nodig hebben dan in het hoogste niveau.

1.3 DOELSTELLING

Het doel van dit onderzoek is dat de begaafde leerlingen op de onderzoeksschool leren leren. Bij het bewust worden van het eigen leerproces worden metacognitieve vaardigheden ontwikkeld. Om dit te stimuleren laat ik de leerlingen gebruik maken van het TASC-model van Belle Wallace (2000). Door leerlingen te laten werken aan de hand van dit model, tijdens een verrijkingstaak, binnen de eigen klassensituatie, kunnen zowel de leerlingen als de leraren die deelnemen aan dit onderzoek zicht krijgen op het leerproces tijdens een taak.

1.4 RELEVANTIE

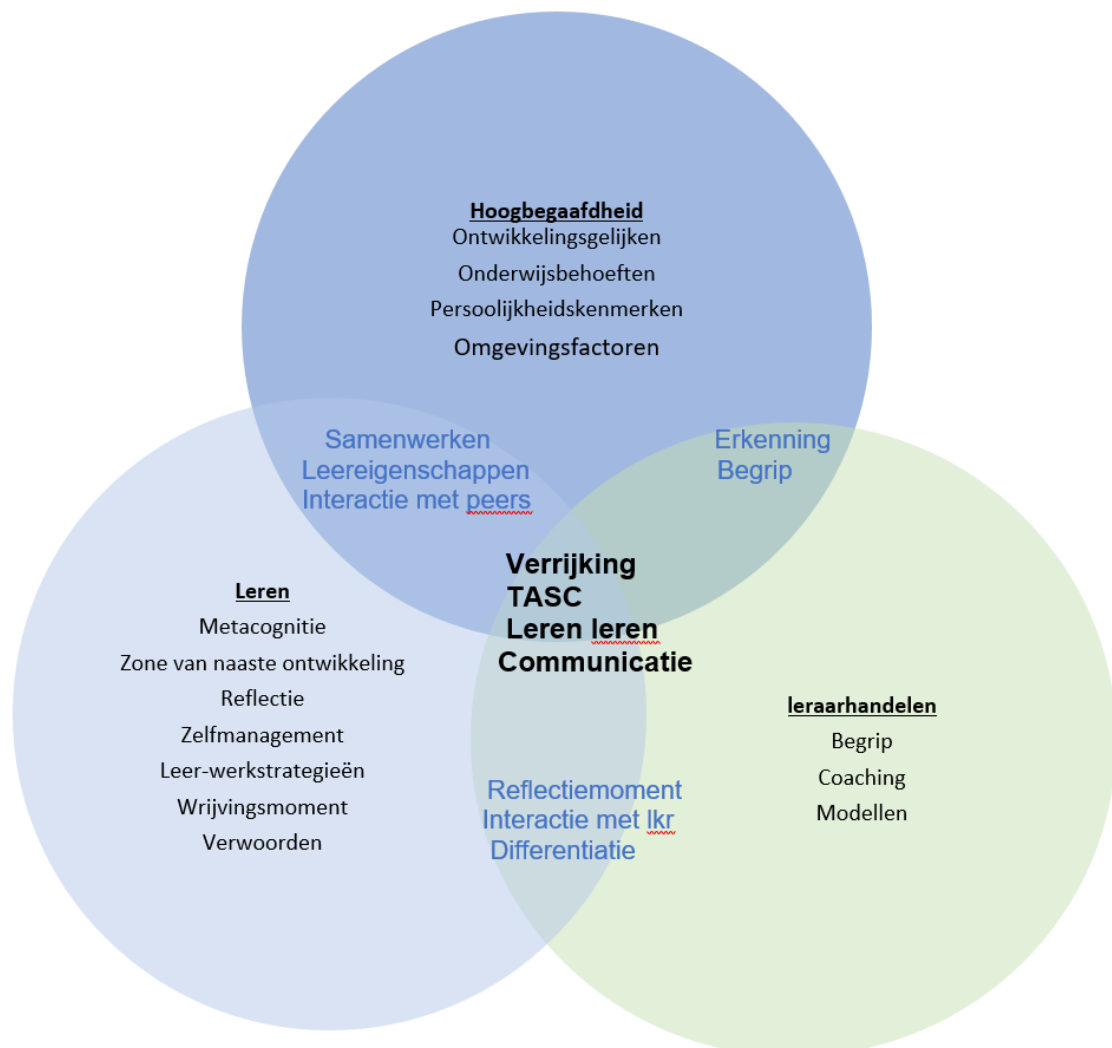
Op de onderzoeksschool is lange tijd gedacht dat het niet mogelijk was om naast het aanbod voor de gemiddelde groep, de zorgleerlingen en de leerlingen die de plusopdrachten binnen de bestaande methodes maken óók nog begaafde leerlingen te bedienen. De afgelopen twee schooljaren is hier verandering in gekomen, naar aanleiding van gesprekken met ouders en steeds meer leerlingen die aangaven zich te vervelen. Vanuit maatschappelijk oogpunt is de doelstelling van passend onderwijs een passend aanbod te creëren voor alle leerlingen, dus eveneens voor de begaafde leerlingen (Drent & Van Gerven, 2012). Steeds meer leraren zijn nu bereid aanpassingen in hun klas te doen om in te spelen op de behoeften van de begaafde leerlingen, zij weten alleen nog niet hoe. In de zoektocht naar een passend aanbod voor de begaafde leerlingen, kan het TASC-model (Wallace, 2000) een goede aanvulling zijn om het proces van leren vorm te geven.

2. THEORETISCH KADER

2.1 INLEIDING

Om vanuit de probleemstelling en bepalende factoren binnen de praktijksituatie tot een weloverwogen interventie te komen, wordt in dit hoofdstuk vanuit de theorie de probleemstelling verder verkend.

In dit hoofdstuk komen de kernbegrippen hoogbegaafdheid, leren en leraarhandelen aan bod. Uit het theoretisch onderzoek voortvloeiend zijn er aanvullend paragrafen gewijd aan de kernwoorden metacognitie en TASC (figuur 1).



Figuur 1 Venn-diagram; kernbegrippen. Naar een voorbeeld van Plooi, F. (2008)

2.2 HOOGBEGAAFDHEID

2.2.1 PARADIGMA

Er is geen eenduidige omschrijving van hoogbegaafdheid te geven. Internationaal leidt dit onder onderzoekers tot discussie en zijn meerdere paradigma's ontstaan (Dai en Chen, 2013; Van Gerven, 2016).

Volgens Dai en Chen (2013) is het voor onderzoekers en andere professionals die werken met hoogbegaafde kinderen essentieel een paradigma na te leven om conceptueel duidelijkheid te verschaffen aan alle betrokkenen en een logische, methodologische lijn in te zetten bij interventies en beleid.

Van Gerven (2016) onderscheidt twee paradigma's. The Talent Development Movement en The Columbus Group Movement. The Talent Development Movement associeert begaafdheid sterk met uitmuntende prestaties. Begaafdheid kan volgens deze zienswijze ontwikkeld worden door af te stemmen op de individuele leerling. The Columbus Group Movement richt zich meer op het ontwikkelen van het individu in plaats van prestatie. Door aan te sluiten op de speciale behoeften van hoogbegaafden komt hun potentieel volgens deze stroming tot ontwikkeling. Dai en Chen (2013) benoemen drie paradigma's, The Gifted Child Paradigm, The Differentiation Paradigm en eveneens The Talent Development Paradigm. In tegenstelling tot het Gifted Child Paradigm, dat het IQ als een aangeboren, belangrijke peiler voor hoogbegaafdheid ziet, gaan de andere drie uit van het aansluiten bij de behoeften van hoogbegaafde leerlingen om begaafdheid te ontwikkelen (Van Gerven, 2016, Dai & Chen, 2013).

Dai en Chen (2013) benadrukken naast het belang van het opereren binnen één paradigma, de noodzaak voor onderzoekers om tijdens hun onderzoek helder te zijn over wie begaafd zijn, wat de onderzoeker verstaat onder hoogbegaafdheid, waarom maatregelen nodig zijn voor hoogbegaafde leerlingen en hoe de aanpassing bereikt wordt.

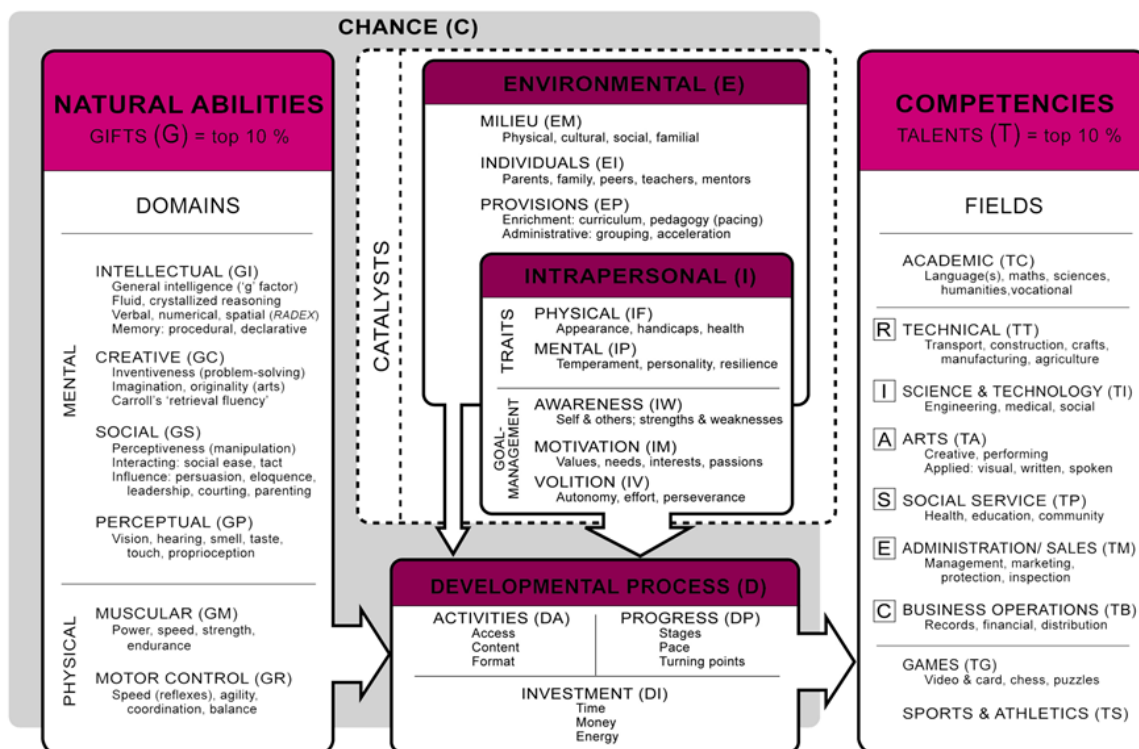
Binnen dit onderzoek past het Differentiation Paradigm, aangezien dit paradigma ervoor pleit het onderwijs aan te passen aan de onderwijsbehoeften van (hoog-)begaafde leerlingen. Dit kan het best bereikt worden door differentiatie. Wanneer (hoog-)begaafde leerlingen tegen problemen aanlopen en het aangeboden onderwijs niet binnen de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) past, is het nodig te differentiëren en het aanbod aan te passen aan de individuele leerling (Dai & Chen, 2013). Dit komt overeen met het gedachtengoed van het Handelingsgericht Werken (HGW). Pameijer & Van Beukering (2006) stellen dat het bij HGW cruciaal is het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zij omschrijven adaptief onderwijs als *'het doelgericht en effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen'* (Pameijer & Van Beukering, 2006, p.14). Op de onderzoeksschool wordt onderwijs gegeven volgens het inclusieve gedachtengoed, in vaste jaargroepen. Door te differentiëren wordt rekening gehouden met de onderwijsbehoeften van alle

leerlingen, volgens het model van HGW. Het aansluiten bij bestaande schoolsystemen wordt binnen het Differentiation paradigm als uitgangspunt genomen (Dai & Chen, 2013), precies zoals in dit onderzoek wordt getracht. Tot slot is de keuze voor de doelgroep binnen dit paradigma te plaatsen, het Differentiation Paradigm gaat ervan uit dat de leraar leerlingen selecteert per vakonderdeel of zelfs per doel en er dus geen diagnose nodig is.

2.2.2 THEORETISCHE MODELLEN

Naast het ontstaan van verschillende paradigma's zijn meerdere theoretische, verklarende modellen ontwikkeld waarin verschillende factoren met elkaar in verband gebracht worden die verklaren of iemand hoogbegaafd is (Van Gerven, 2011a).

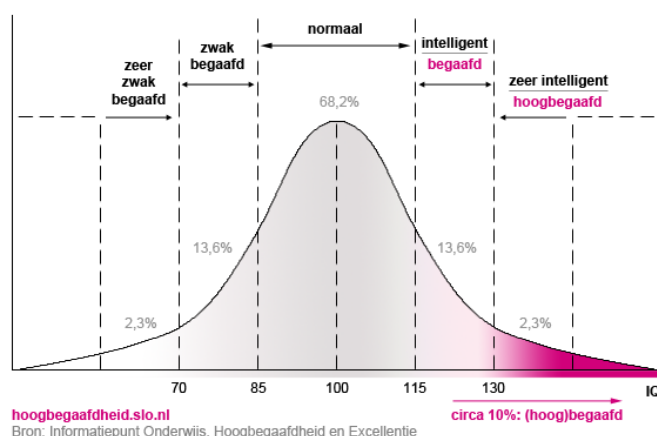
In het Triadisch Interpedentiemodel Van Renzulli (1978) en Mönks en Ypenburg (1995) worden factoren die basaal zijn voor het ontstaan van begaafdheid met elkaar in verband gebracht: Motivatie, creativiteit en een hoge intelligentie (Renzulli, 1978). Later werden omgevingsfactoren (Gezin, ontwikkelingsgelijken en school) toegevoegd die van invloed zijn op het ontstaan van begaafdheid (Mönks & Ypenburg, 1995). In het midden wordt echter gelaten waarom bij het ene intelligente kind de hoogbegaafdheid wel tot uiting komt en bij de ander niet (Van Gerven, 2011a). Er zijn daarom meer verklarende modellen ontwikkeld. In de modellen van zowel Ziegler & Heller (2000) als Gagné (2004) worden naast persoonlijkheidsfactoren de omgevingsfactoren en persoonlijkheidskenmerken helder weergegeven. Het zijn factoren die zowel belemmerend als bevorderend kunnen werken. Hier kan het onderwijs op inspelen. In beide modellen wordt het ontwikkelen van leerwerkstrategieën en het ontwikkelingsproces van leren expliciet benoemd. In het model van Gagné (2004) is leren de basis om de hoogbegaafdheid om te zetten in talent, in zichtbare uitingen van excellentie (figuur 2).



Figuur 2 Differentiatiemodel van Begaafdheid en Talent. Overgenomen van www.talentstimuleren.nl uit Building Gifts into talents: Brief overview of the DMTG 2.0 Gagné F; 2008

2.2.3 BEGAAFDE LEERLINGEN

Uitgaand van de normaalverdeling van intelligentie (figuur 3) zou ca. 2,5 % van de leerlingen hoogbegaafd zijn, dit zou voor de onderzoeksschool neerkomen op 16 leerlingen. Ervan uitgaand dat ook begaafde leerlingen met een IQ hoger dan 115 uitgedaagd moeten worden op vakken waar hun intelligentie zich uit, zou zelfs meer dan 15% van de kinderen een verrijkend lesaanbod op enkele vakken geboden moeten krijgen.



Figuur 3 Normaalverdeling intelligentie. Overgenomen van www.talentstimuleren.nl door SLO (Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling) Enschede. Copyright 2018

De keuze van de onderzoeksschool om meer uitdagend onderwijs te bieden aan talentvolle leerlingen die bovengemiddeld presteren op een enkel vak, meerdere vakken of bewezen hoogbegaafd zijn, sluit aan bij de wens in te spelen op de onderwijsbehoeften van leerlingen en te differentiëren waar dat kan.

2.3 LEREN

2.3.1 WAT IS LEREN?

Een van de bekendste leertheorieën is van Vygotsky (1978). Hij baseert zich op eerder onderzoek als hij stelt dat leren gerelateerd is aan het ontwikkelingsniveau van leerlingen. Hij onderscheidt binnen leren twee ontwikkelingsniveaus: Het actuele ontwikkelingsniveau en de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky 1978, Kuipers in Van Gerven, 2011a). Het actuele ontwikkelingsniveau is wat de leerling zelf reeds beheerst. Om naar de zone van naaste ontwikkeling te komen heeft de leerling hulp nodig. Dit proces heet “leren”.

2.3.2 LEREN EN (HOOG-)BEGAAFDHEID

Het is noodzakelijk het onderwijsaanbod af te stemmen op de begaafde leerling. Zij hebben op meerdere vakgebieden uitdaging nodig volgens Sternberg (1995) Mooij et al (2007), Haenen & Mol Lous, (2014) en Van Gerven (2016).

Begaafde leerlingen maken grotere leerstappen en denken bewezen anders dan anderen (Kuipers in Van Gerven, 2011a). Als begaafde kinderen geen aanbod op niveau krijgen, kunnen zij tegen sociale en emotionele problemen aanlopen. Deze problemen kunnen het gevolg zijn van demotivatatie en onderpresteren (Drent & Van Gerven, 2012). Om aan te sluiten bij de leereigenschappen en onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen moet de leerstof aangepast worden. Dit kan door te compacten en verrijken (Kuipers in Van Gerven, 2011a, Drent & Van Gerven, 2012).

Doordat begaafde leerlingen grote leerstappen maken en voorkennis zeer effectief inzetten verliest de geboden lesstof snel effect. Volgens Van Gerven (2016) en Kuipers (z.j.) begint een begaafde leerling te leren als hij voldoende uitgedaagd wordt en aangesproken wordt op de leereigenschappen die nog te ontwikkelen zijn. De leerling loopt dan aan tegen wat hij nog niet kan, wordt bewust onbekwaam en heeft net zoveel begeleiding nodig als elke andere leerling. Op deze manier zal de leerling de zone van naaste ontwikkeling bereiken en gaan leren. Daarbij loopt de leerling aan tegen de grens van wat hij makkelijk kan en dient begeleid te worden.

Verouden (in Van Gerven, 2016) spreekt van wrijvingsmomenten als de leerling oploopt tegen leerstof die hij nog niet beheerst en dus moeite moet doen om het zich eigen te maken. Tijdens deze wrijvingsmomenten heeft de leerling de tijd om te

bedenken hoe het probleem aangepakt kan worden. De leerling heeft hiervoor metacognitieve vaardigheden nodig (Verstraete & Nijman, 2016).

2.4 METACOGNITIE

2.4.1 WAT IS METACOGNITIE?

Om nieuwe kennis te kunnen verwerven is metacognitieve kennis nodig, namelijk het ontwikkelen van een beeld over het eigen kunnen en kennen. Daarnaast zijn metacognitieve vaardigheden nodig. Dit zijn vaardigheden die het leerproces aansturen (Veenman, 2015b).

Hattie (2012) benoemt 4 belangrijke processen tijdens leren, samengevat uit eerder onderzoek:

- Kennis, we kunnen maar weinig nieuwe kennis tegelijk opnemen. We hebben manieren, oftewel leerstrategieën nodig om ons die nieuwe kennis eigen te maken.
- Interactie, we leren het best door ideeën te formuleren.
- Oefening, nieuwe ideeën leren en eigen maken kost tijd en moet meerdere keren gebeuren om het ons eigen te maken.
- Weten dat we leren, we moeten ons ervan bewust zijn dat we leren en dat foute keuzes maken daarbij kan horen. Door de juiste feedback of evaluatie kan de taak efficiënter aangepakt worden of kunnen we ons bewust worden van wat we leren.

De laatste component, “het weten dat we leren” of “nadenken over het eigen denken” (Flavell, 1976; Van Gerven, 2011a) kan het best aangeduid worden met “metacognitie”. Metacognitie is een denkvaardigheid, een executieve functie, die ons tijdens het leren naar het leerproces laat kijken in de reflectiefase (Verstraete & Nijman, 2016).

Veenman (2015a) onderscheidt de volgende metacognitieve vaardigheden:

- Oriëntatie en taakanalyse (wat is de aard van de taak? Wat wordt er van mij verwacht?)
- Voorkennis activeren. (Wat weet ik al?)
- Doelen stellen. (Wat moet ik bereiken?)
- Plannen. (Hoe ga ik de taak aanpakken?)
- Plan systematisch uitvoeren. (Stap-voor-stap)
- Monitoren. (Jezelf in de gaten houden).
- Zelf-evaluatie. (Heb ik mijn doel bereikt?)
- Reflectie. (Recapitulatie en terugkijken)

2.4.2 METACOGNITIE EN BEGAAFDHEID

Succesvolle, begaafde leerlingen beschikken over goed ontwikkelde metacognitieve vaardigheden. Bij begaafde leerlingen die minder goed presteren blijken de metacognitieve vaardigheden vaak niet goed ontwikkeld (Haenen & Mol Lous, 2014; Van Gerven, 2016; Veenman, 2011; Sternberg, 2002) .

Begaafde leerlingen kunnen al jong over metacognitieve vaardigheden beschikken door hun verbale vermogens en het vermogen om verbanden te leggen. Het lesaanbod moet dan echter wel aangepast zijn aan de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) van de jonge leerling (Van Gerven, 2016). Veenman (2015b) stelt dat bij begaafde leerlingen de metacognitieve vaardigheden niet ontwikkelen als begaafde leerlingen niet tegen lastige taken aanlopen waardoor de noodzaak om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen ontbreekt.

2.4.3 ONTWIKKELING VAN METACOGNITIE

Volgens Veenman & Spaans (2005) ontwikkelen leerlingen in de basisschoolleeftijd metacognitieve vaardigheden vooral op taken en vakken die op elkaar lijken. Pas vanaf de leeftijd van twaalf jaar zijn leerlingen in staat de geleerde metacognitieve vaardigheden om te zetten naar andere situaties. Tot de leeftijd van 7 jaar maken leerlingen de metacognitieve vaardigheden nog niet eigen (Veenman, 2015b). Begaafde leerlingen echter beschikken over leereigenschappen en persoonlijkheidskenmerken die eerder om metacognitieve vaardigheden vragen (Van Gerven, 2008) zeker als ze daarbij in de zone van naaste ontwikkeling werken (Vygotsky,1978).

2.5 LERAARHANDELEN

2.5.1 LERAARVAARDIGHEDEN

Er zijn in de literatuur veel overzichten en voorbeelden te vinden van vaardigheden waarover leraren zouden moeten beschikken om goed onderwijs te geven aan begaafde leerlingen. Eyre (2007) geeft in het artikel “Structured thinking” meerdere redenen aan waarom het voor leraren lastiger is om de lesstof voor begaafde leerlingen aan te passen dan voor andere leerlingen. Zij geeft aan dat gebleken is dat de groep begaafden meer divers qua gedrag, leervoorkeuren en ontwikkeling zijn dan gemiddelde leerlingen. In het onderzoek van De Boer (2011) voor de Radboud Universiteit Nijmegen is te lezen dat begaafde leerlingen daadwerkelijk een andere hersenstructuur hebben dan normaal begaafde leerlingen. Zij leren anders, denken anders en kunnen problemen sneller oplossen. Uit haar onderzoek blijkt verder dat

begaafde leerlingen ander leraargedrag waarderen dan normaal begaafde leerlingen. Waar normaal begaafde leerlingen zich redelijk hetzelfde ontwikkelen, ondanks hun verschillende voorkeuren, ontwikkelen begaafde leerlingen zich grillig en is het dus lastiger uit te zoeken hoe het best het onderwijs aan hen aan te passen. Eyre (2007) dicht de leraar een grote rol toe in de keuze van leerstof voor de begaafde leerling. De leraar kent de leerling immers het best en weet of de lesstof aansluit op de ontwikkeling en leervoorkeuren van de begaafde leerling. De leraar weet het best wat binnen zijn macht ligt om uit te voeren binnen de klassensituatie of school.

Volgens Groenewegen, Van Deelen-Meeng, Van Hoffen & Emans (2014) is het bijna onmogelijk voor leraren om aan alle wenselijke extra competenties voor goed onderwijs aan begaafde leerlingen te voldoen, daarom is het van belang eerst te peilen welke leraarvaardigheden de leraar zelf wil ontwikkelen.

2.5.2 BEGELEIDING BIJ LEREN

Aansluitend bij de theorie van Vygotsky is het van belang leerlingen voor te doen hoe iets het best aangepakt kan worden. In eerdere theorieën werd uiteengezet dat deze manier een mechanisch proces zou zijn. Uit later onderzoek van onder andere Vygotsky blijkt dat modelleren wél toereikend is, omdat men alleen in staat is na te doen wat al binnen de zone van ontwikkeling ligt (Vygotsky, 1978). Modelleren van metacognitie is het hardop verwoorden van stappen die gezet worden in het denken om een taak aan te pakken (Verstraete en Nijman, 2016).

Om leerlingen te motiveren aan het werk te gaan met het toepassen van metacognitieve vaardigheden is het volgens Veenman (2015a) nodig om het nut uit te leggen. Het best kunnen deze vaardigheden aangeboden worden binnen een taak. De vaardigheden moeten over een langere periode getraind worden. Hier kan aandacht aan besteed worden tijdens instructie en reflectiemomenten, bijvoorbeeld in de klassensituatie.

De leraar neemt hierbij de rol aan van coach. Om leerlingen te leren hoe ze leren is het nodig de metacognitieve vaardigheden te stimuleren. Als coach stuurt niet de leraar de taak, maar dient de leerling dit zelf te doen. Gagné (2004) noemt dit zelfmanagement, volgens Dawson en Guare (2017) neemt zelfmanagement een belangrijke plaats in bij het ontwikkelen van executieve functies, zij noemen daarbij in het bijzonder de metacognitie. Volgens Mooij et al (2007) en Gagné (2004) is de behoefte aan zelfstandig werken groot bij begaafde leerlingen. De leerling leert door zelfstandig te werken doorzetten, plannen en organiseren met de leraar als begeleider (Mooij et al, 2007).

Daarbij is het van belang dat de leraar begrip en erkenning toont (Kieboom & Venderickx in Van Gerven, 2016, Kuipers in Van Gerven, 2011a). Dit kan geboden worden door de leerling net als andere leerlingen aandacht te geven en te begeleiden

bij het werk. De leraar kan de leerling erkennen en begrip tonen door te accepteren dat de leerling fouten kan maken. Bij het maken van fouten spelen emoties een rol, de leraar kan de leerling dan geruststellen dat deze emoties normaal zijn en stimuleren door te zetten (Kieboom en Venderickx in Van Gerven, 2016, Janson in Van Gerven, 2016).

2.6 METACOGNITIE VERBETEREN

Nu duidelijk is dat het leerproces gestimuleerd kan worden door de metacognitie te ontwikkelen kan een methode gezocht worden die hierbij aansluit. Bij voorkeur is deze methode geschikt voor alle leeftijden, de leraren vroegen immers om een structurele, schooldoorbroken aanpak. Daarnaast moet deze methode ruimte bieden voor een goede begeleiding door de leraren. Dawson en Guare (2017) stellen:

‘vooral bij jongere kinderen kan men het executief functioneren gemakkelijk verbeteren door meer supervisie, ondersteuning en geheugensteuntjes te bieden’ (p. 67).

Een van de methoden die als ondersteuning of geheugensteuntje kunnen dienen is de methode Breinsleutels (Mens, Boonstra & Tjallema, 2013) deze stimuleert echter niet direct de zelfstandigheid van de leerlingen, aangezien de leraar degene is die de vragen stelt.

Een alternatief is de aanpak van Meichenbaum (1940) verwerkt door Timmerman (2017), de zogenoemde “Beertjesaanpak”. Deze methode is uiteindelijk niet toereikend voor dit onderzoek, omdat de reflectiefase beperkt is, terwijl reflecteren belangrijk is om het geleerde te laten beklijven en metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen.

Tot slot is er het TASC-model van Belle Wallace (2000), dit model kunnen de leerlingen zelfstandig gebruiken. Het gaat ervan uit dat de leraar en leerlingen door vragen te stellen en met elkaar of met andere leerlingen te communiceren, zich bewust worden van hun eigen leerproces. De reflectiefase is opgedeeld in 3 fasen en biedt voldoende mogelijkheden om terug te kijken. Een ander voordeel is dat door het gebruik van een wijzer de leraar makkelijk kan zien waar in het proces de leerling is (Van Gerven, 2008; Wallace, 2012). Deze methode is voor de situatie op de praktijkschool het onderzoeken waard.

2.7 TASC

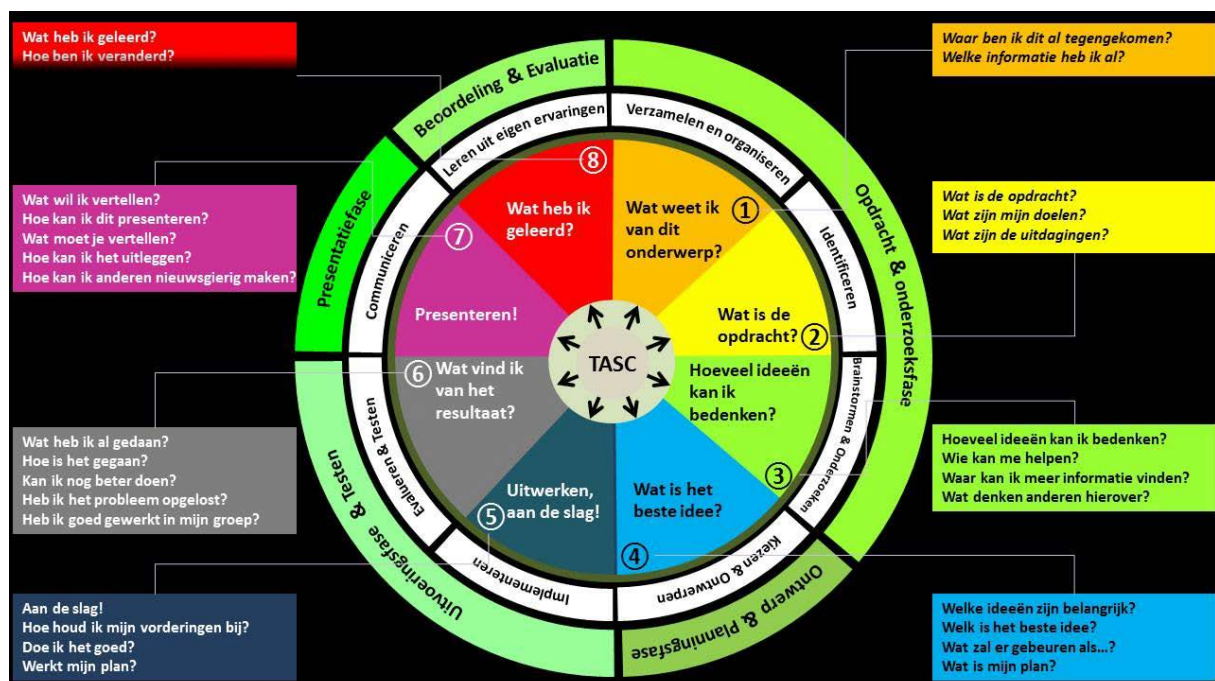
Het TASC-model van Belle Wallace is ontstaan in 1993. Het is geschikt voor alle leerlingen om het leerproces te automatiseren (Wallace, 2000).

Hierin wordt een taak aangeboden in 8 fasen (zie figuur 5). De fasen hoeven niet per se in een vaste volgorde doorlopen te worden, maar geven structuur aan de taak. Om

het doel van het model te laten slagen, namelijk een leerstrategie aanbieden, zijn vooral fase 1,2, 6 en 8 van belang (Wallace, 2000). In deze fases wordt teruggegrepen naar wat men al weet, wordt het doel van de taak helder en wordt geëvalueerd en gereflecteerd. De aanpak is interactief en reflectief, gericht op het eigen denken. Het sociale aspect is belangrijk voor het slagen van de TASC-aanpak (Van Gerven, 2008). Voor het slagen van de TASC-aanpak is communicatie met anderen van belang. Dit hoeft niet perse met leerlingen van hetzelfde ontwikkelingsniveau te zijn. Van Gerven (2008) noemt juist als bijkomend voordeel dat hoogbegaafde kinderen van anderen kunnen leren dat er andere oplossingen mogelijk zijn dan die van henzelf.

Echter, door samen te werken met andere hoogbegaafde leerlingen die hetzelfde denken, dezelfde humor hebben, op hetzelfde niveau werken en dezelfde interesses hebben, voelt de leerling zich niet anders dan anderen en kan tot betere resultaten komen (Verouden in Van Gerven, 2016). Daarom kies ik er in dit onderzoek voor om hoogbegaafde kinderen te laten samenwerken. Op deze manier sluit het TASC-model goed aan bij de onderwijsbehoefte van begaafde leerlingen om samen te werken met ontwikkelingsgelijken ook wel 'peers' genoemd.

Van Gerven (2008) en Wallace (2012) benadrukken dat het model ingezet kan worden in alle jaargroepen. Dit is bevorderlijk voor het automatiseren van de metacognitieve vaardigheden, daarnaast is er een eenduidige manier van werken door de gehele school.



Figuur 4 TASC-model. Overgenomen van "Tasc model" van J. Linden, 2014. (<https://www.youtube.com/watch?v=2msuOgQD--o>) copyright 2014.

2.7.1 TASC EN HOOGBEGAAFDHEID

Het TASC-model kan geschikt zijn om leerlingen oplossings- en denkstrategieën aan te bieden (Wallace, 2000). Aansluitend bij de theorie van Sternberg (2002) en het differentiatie-model van Gagné stelt Wallace (2000) dat begaafde leerlingen ondanks een hoog IQ pas succesvol kunnen zijn als leerlingen metacognitieve vaardigheden ontwikkelen en inzetten om een taak goed te kunnen afronden (Verstraete & Nijman, 2016, Tough, 2015, Renzulli, 1978, Hattie, 2012). Het model kan begaafde leerlingen helpen om hun taak zelfstandig aan te pakken tijdens het compacten en verrijken volgens Wallace (2000).

2.7.2 TASC-MODEL EN BEGELEIDING

De leraar begeleidt de leerling in het bewust worden van de te nemen stappen om tot een eindproduct te komen. Wallace (2000) pretendeert niet iets nieuws te verkondigen met dit model, zij gaat ervan uit dat leraren het belang van het aanbieden van leer- en denkstrategieën reeds kennen en ook al toepassen in hun lessen. Het TASC-model is een manier om dit gestructureerd te doen. Door het sociale, communicatieve karakter ervan kan opgemerkt worden door de leraar wanneer de leerling vastloopt. Wanneer de leerling aangeeft in welke fase hij werkt, kan de leraar gericht vragen stellen om met de leerling over het proces te communiceren. Naast de communicatie met de leraar communiceert de leerling met zijn peers over het werk, aan de hand van het model, waardoor het hardop denken gestimuleerd wordt (Wallace, 2000, 2012).

2.7.3 TASC-MODEL EN LEREN

Naast het verwoorden van het denken is er veel ruimte voor evalueren. Volgens Wallace (2012) is voor het eigen maken van de gebruikte metacognitieve vaardigheden met name de laatste fase van belang, omdat de leerling daarin reflecteert op wat hij heeft geleerd. De leerling wordt zo actief betrokken bij het eigen leerproces (De Boer, 2011). De leraar kan dit wederom begeleiden door vragen te stellen die passen bij deze fase (Van Gerven, 2011b).

2.8 CONCLUSIE

Er zijn verschillende manieren om de leerling bewust te maken van de eigen taakaanpak en of deze werkt om te leren. De keuze valt op het TASC-model, omdat deze als voordeel heeft dat er ruimte is voor sociale interactie met de leraar of gelijkgestemden. Zo wordt de leerling gestimuleerd zijn denkproces te verwoorden en zo de metacognitieve vaardigheden te vergroten. Het biedt de leraar ruimte om gericht

te begeleiden tijdens het verrijkingswerk, omdat de leraar ziet waar de leerling in het denkproces is en daar gericht vragen op kan stellen om te begeleiden.

2.9 ONDERZOEKSVRAAG

De oriëntatie op de verlegenheidsvraag van de onderzoeksschool en het literatuuronderzoek brengt mij op de volgende onderzoeksvraag:

Welke invloed heeft het gebruik van het TASC-model op het leerproces van begaafde leerlingen tijdens het maken van verrijkingstaken?

Om deze te beantwoorden onderzoek ik de volgende deelvragen:

- **Deelvraag 1:** Welke invloed heeft het werken met het TASC-model op de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen?
- **Deelvraag 2:** Hoe ervaren leraren en leerlingen het gebruik van het TASC-model?
- **Deelvraag 3:** Welke invloed heeft de leeftijd van de leerling op het gebruik van het TASC-model?

3. ONDERZOEKSSTRATEGIEËN

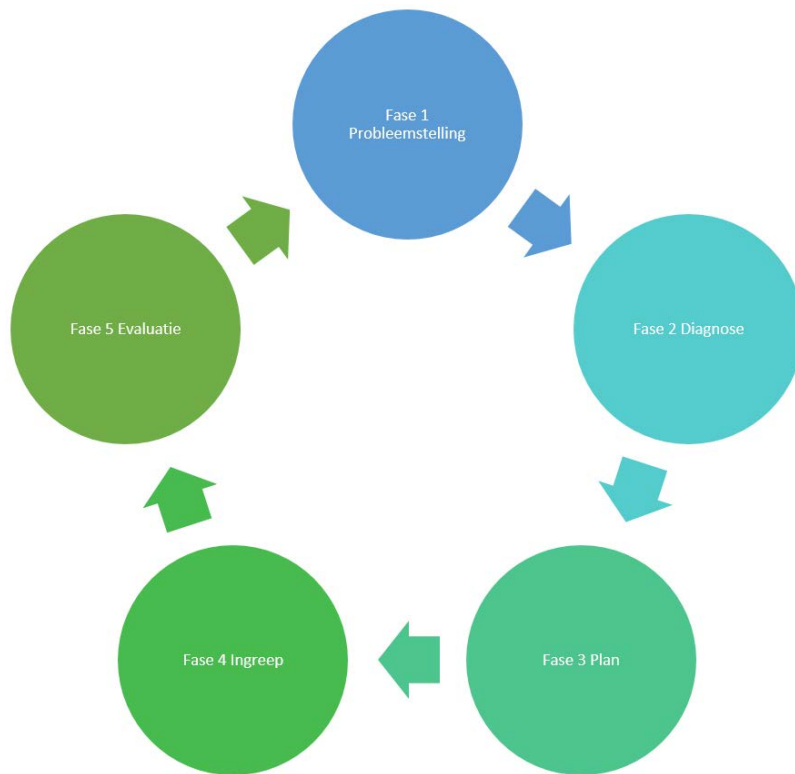
3.1 ONDERZOEKSPARADIGMA

De aanleiding van dit onderzoek is onder andere het verbeteren van de situatie voor begaafde leerlingen op de onderzoeksschool. Om deze leerlingen een stem te geven en dus voicing mogelijk te maken (Kienhuis, 2008; Den Otter, 2015) bevraag ik de leerlingen aan de hand van vragenlijsten en interviews. Naast de mening van de leerlingen speelt de beleving van de leraren een rol. De conclusie of leerlingen inderdaad leren leren door de inzet van het TASC-model en of dit model daadwerkelijk een verbetering van de huidige situatie op school is, is mede gebaseerd op de ervaringen van de deelnemende leraren en leerlingen. Daarmee begeef ik mij binnen het kritisch emancipatorische paradigma (De Lange, Shuman & Montesano Montessori, 2011). Onderzoeken binnen dit paradigma streven het verbeteren van de situatie van een groep mensen na (emancipatie). Daarnaast gaat men ervan uit dat kennis niet enkel uit feiten bestaat, maar ook uit meningen binnen de context van de onderzoekspraktijk (De Lange et al., 2011).

3.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE

Praktijkgericht onderzoek heeft als insteek een verandering door te voeren die een verbetering is van de huidige situatie (Harinck, 2010). Om tot een verbetering te komen maak ik gebruik van actieonderzoek (Harinck, 2010; De Lange et al., 2011). Daarbij is het niet mijn bedoeling een nieuw product te ontwikkelen, maar wel om een bestaande interventie uit te proberen in een kleinschalige situatie. Daarbij ga ik uit van de behoeften en competenties van de deelnemers en van de beschikbare middelen, op basis van de gegevens van het vooronderzoek ([Bijlage 1](#)). Vanuit de innovatietheorie (Rogers, 2015) is het immers aan te bevelen draagvlak te creëren voor elke innovatie door belanghebbenden vanaf een vroeg stadium te betrekken bij de totstandkoming ervan. Op deze manier is de kans groter dat de gekozen aanpak, in een later stadium, bij een positieve reflectie, geborgen blijft (De Lange et al., 2011).

Ik volg voor het verloop van het onderzoek de regulatieve cyclus van Van Strien (1984) in De Lange et al. (2011) (zie figuur 3). Deze cyclus sluit goed aan bij de 4D cyclus van de appreciative inquiry (Cooperrider et al., 2008), zoals Vlaming deze omschrijft in zijn artikel “Op zoek naar een jas die past” (2015). Door deze manier van participatief onderzoeken te gebruiken, betrek ik, vanuit een positief uitgangspunt, de deelnemers bij het onderzoek.



Figuur 5 Regulatieve cyclus van Van Strien (1984) Aangepast overgenomen uit *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (p.41) door L. de Lange, H. Schuman en N. Montesano Montessori, 2011. Antwerpen-Apeldoorn: Garant. Copyright 2011, de auteurs en Garant-Uitgevers n.v.

Fase 1: Probleemstelling (Discover); Tijdens deze fase van vooronderzoek analyseer ik de behoeften van de school, te weten die van het team en de directie. Ik analyseer tevens de context waarin de interventie plaats gaat vinden. De directie geeft aan de begeleiding te willen verbeteren en het team geeft aan meer kennis over het begeleiden van begaafde leerlingen nodig te hebben.

Fase 2: Diagnose (Discover); Om tot een gedegen diagnose te komen verklein ik het gebied van de analyse naar de behoeften van het team. Uit het team wordt een groep deelnemers samengesteld op basis van aanmelding. De deelnemende leraren vullen een enquête in en nemen deel aan een verkennend startgesprek. Op basis van de uitkomsten analyseer ik de relevante theorieën met betrekking tot het leerproces bij begaafde leerlingen en bestaande onderzoeken. Tot slot kies ik op basis van mijn normatieve uitgangspunten (Harinck, 2010) een interventie, te weten, het gebruik van het TASC-model (Wallace, 2000).

Fase 3: Plan (Dream); Om de interventie te laten slagen betrek ik tijdens de ontwerpfase wederom de deelnemende leraren bij het ontwikkelen ervan. De deelnemers zijn het eens met de inzet van het TASC-model en zijn gemotiveerd om het uit te proberen. Als voorbereiding op de interventie houd ik een informatiesessie voor de deelnemende leraren over hoe het TASC-model ingezet gaat worden en welk leraargedrag daarbij gewenst is.

Fase 4: Ingreep (Design); Tijdens de interventie wordt gedurende 11 weken het model uitgeprobeerd. Voordat leraren en leerlingen starten met deze fase observeer ik de leerlingen en leraren om later tot een empirische, vergelijkende conclusie te kunnen komen (Harinck, 2010). Als startmoment van de interventie komen de leerlingen in de onderzoeksgroep bij elkaar om met elkaar het model te maken voor eigen gebruik in de klas. Daarnaast praat ik met hen over het nut van het gebruik ervan en het doel van mijn onderzoek.

Fase 5; Evaluatie (Destiny); De fase van evaluatie leidt tot een kennisconstructie (Harinck, 2010) waarbij ik uitga van observatiegegevens, de resultaten van de vragenlijsten en ervaringen van de deelnemers. In hoofdstuk 5 zet ik mijn conclusies uiteen. Om de validiteit hiervan te vergroten doe ik een membercheck tijdens het afsluitende groepsinterview, waarbij ik mijn conclusies voorleg aan de deelnemers.

3.3 RESPONDENTEN/FOCUSGROEP

3.3.1 LERAREN

Om aan te sluiten bij de ontwikkelingsvraag van de leraren die meededen aan het vooronderzoek heb ik in het voorbereidende stadium een peiling gehouden onder de deelnemers aan dit onderzoek. In het vooronderzoek vroeg ik de respondenten door middel van een enquête naar hun behoeften. Uit deze enquête filterde ik één behoefte: de leraren willen weten hoe zij leerlingen leren leren.

Door op slechts één ontwikkelingsbehoefte te onderzoeken wordt ten eerste de haalbaarheid van de interventie van dit onderzoek gewaarborgd, gezien de beperkte tijd. Ten tweede sluit deze insteek beter aan bij de intrinsieke motivatie van de deelnemende leraren. Zij zijn meer gemotiveerd om zich te ontwikkelen als de leeractiviteiten plaats vinden in de eigen klas, als zij daarbij samen kunnen werken met collega's en als zij direct kunnen inzetten wat zij geleerd hebben (Ros, Castelijns, Van Loon & Verbeeck, 2015). Ten derde is de kans groter dat de voorgestelde verandering in de toekomst geborgen wordt als leraren vanuit hun ontwikkelingsbehoeften en vanaf het begin betrokken worden bij het onderzoek, omdat bij een onderwijsverandering leraren geraakt worden in hun opvattingen en overtuigingen over wat goed onderwijs is (Loeffen & Springer, 2009). Om de deelnemende leraren te motiveren en hen een stem te geven, maak ik gebruik van de vorm Appreciative inquiry (Cooperrider et al.,2008, Vlaming, W., 2015).

Van de leraren uit het vooronderzoek geven 5 leraren zich op om verder te participeren in het onderzoek, uit groep 2, 3, 5, 6 en 8. Er doen 6 leraren mee aan het onderzoek inclusief ikzelf als onderzoeker, gezien het participatieve karakter van dit onderzoek. Zelf ben ik werkzaam in groep 6.

3.3.2 LEERLINGEN

De nominatie van leerlingen die deel kunnen nemen aan het onderzoek gebeurt door de deelnemende leraren. Er doen 12 leerlingen mee aan het onderzoek. De leerlingen worden betrokken bij het onderzoek door met hen samen hun eigen TASC-model in elkaar te zetten voor gebruik bij hun werk. Tijdens dit moment leg ik uit waarom ik dit onderzoek doe en wat hun leraar en ik ervan willen leren. Ik geef hen de ruimte om vragen te stellen en bezoek hen gedurende de interventie af en toe om hen te herinneren het model te gebruiken.

3.4 VAKGEBIED

In dit onderzoek wordt de interventie ingezet op het vak rekenen bij groep 3 t/m 8. Bij een eventuele positieve aanbeveling na het onderzoek kan het model in andere situaties ingezet worden, steeds met ondersteuning van het tastbare model en coaching van de leraar. De interventie bij de kleuters wordt ingezet bij betekenisvolle activiteiten uit de methode Compact en Rijk, onder begeleiding van de leraar. Wanneer mogelijk worden de leerlingen bij zoveel mogelijk stappen door de leraar zelfstandig aan het werken en denken gezet.

3.5 ONDERZOEKSMETHODE

Om te kunnen concluderen of het TASC-model geschikt is om binnen de praktijk van de onderzoeksschool de leerlingen te leren leren onderzoek ik 3 deelvragen.

Deelvraag 1: Welke invloed heeft het werken met het TASC-model op de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen?

Vragenlijst: Om de invloed van het TASC-model op het werken van de leerlingen in kaart te brengen gebruik ik een vragenlijst voor de leerlingen waarin ik hen bevraag over hun manier van werken. Deze vragenlijst werk ik persoonlijk met hen door. Zo kan ik om verduidelijking vragen en de betrouwbaarheid van de gegevens vergroten. Deze manier van afnemen heeft het karakter van een gestructureerd interview (Harinck, 2010).

Observatie: Uit onderzoek van Veenman (2011) blijkt dat het gebruik van vragenlijsten voor de leerling, waarin gevraagd wordt naar de manier waarop zij hun taak aanpakken, vaak geen waarheidsgetrouwe afspiegeling geeft van wat daadwerkelijk gebeurt. Wat de leerling rapporteert komt niet overeen met wat de leerling daadwerkelijk doet. De leerling moet zich immers meten met peers en daarnaast is het maar de vraag of het geheugen van de leerling beïnvloed is. Daarom kies ik naast het gebruik van vragenlijsten voor observatie van de leerlingen. Ik vraag de leerlingen

hardop te denken tijdens de observatie om duidelijk te krijgen wat er in het hoofd van de leerling omgaat en of deze de te nemen stappen daadwerkelijk beheerst. Daarvoor ontwerp ik een gestructureerd observatieschema (Harinck, 2010) gebaseerd op literatuur van Veenman (2015b), Larkin (2010). In het observatieschema is een checklist voor waargenomen leerlinggedrag opgenomen ([bijlage 2](#)) gestructureerd volgens de indicatoren uit de codeboom (Boeije, 2005) (figuur 6) overeenkomend met de door Veenman (2015a) genoemde metacognitieve vaardigheden. Tevens is het volgens Veenman (2015a) van belang te observeren of een leerling impulsief of juist bedachtzaam te werk gaat, metacognitie is immers volgens Dawson en Guare (2017) *'het vermogen een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien'*(p. 138). Dit impliceert geen impulsieve activiteit, maar een weloverwogen aanpak.

De observatie en de afname van de vragenlijst vinden vooraf en achteraf plaats om verschil en ervaring met het TASC-model te kunnen inschatten. Tijdens het observatiemoment na de interventieperiode observeer ik of de leerlingen het TASC-model daadwerkelijk gebruiken. Door tijdens deze observatie wederom de checklist van het eerste observatiemoment in te zetten kan ik zien of er verschil is tussen het eerste en laatste moment. Observatiepunten met betrekking tot het TASC-model worden toegevoegd ([bijlage 2](#)). Om mijn bevindingen te staven vraag ik de leraren eveneens te letten op metacognitief gedrag bij de leerlingen. Door het gebruik van een logboek ([bijlage 3](#)) worden de leraren zich gedurende de onderzoeksperiode bewust van waargenomen metacognitief gedrag bij de leerlingen en bij henzelf. Het logboek is voor de leraren voor eigen gebruik en is een format dat onderdeel is van een door mij samengesteld informatiepakket dat de leraren gedurende de interventieperiode helpt hun kennis te vergroten en zicht te houden op de van hen verwachte begeleiding.

Deelvraag 2: Hoe ervaren leraren en leerlingen het gebruik van het TASC-model?

Om te kunnen beoordelen of het TASC-model geschikt is om het leerproces te verbeteren, is het van belang te analyseren hoe de leerlingen en leraren het model hebben ervaren. Als men het nut ervaart van een verandering zal deze verandering makkelijker verankeren in de schoolsituatie volgens het gedachtegoed van de innovatietheorie van Rogers (2015).

Vragenlijst en persoonlijke toevoegingen: Tijdens het afnemen van de vragenlijst achteraf met de leerlingen bevraag ik de leerlingen op hun ervaring met het TASC-model. Het afnemen van de vragenlijst heeft de kenmerken van een gestructureerd interview, waarbij ik de ruimte geef voor aanvullende opmerkingen vanuit de leerling. Door hun mening te mogen geven, krijgen de leerlingen een stem (voicing), zij worden op deze manier betrokken bij het onderzoek (Kienhuis, 2008; Den Otter, 2015).

Aangezien uit het theoretisch kader gebleken is dat het handelen van de leraar een belangrijke rol speelt bij het ontwikkelen van metacognitie en het begeleiden van begaafde leerlingen, is het noodzakelijk voor het beantwoorden van deze deelvraag

om het leraarhandelen mee te nemen in de analyse en conclusie met betrekking tot het wel of niet slagen van het gebruik van het TASC-model.

Vragenlijst: Om inzicht te krijgen in de begeleidingsinterventies van de leraren vullen zij vooraf en achteraf een vragenlijst in over de manier van begeleiden. In deze vragenlijst worden de leraren bevraagd over hun eigen kennis over metacognitie, leraarhandelen gericht op het stimuleren van de metacognitie tijdens begeleidingsmomenten en op de frequentie ervan. In de vragenlijst achteraf worden vragen toegevoegd gericht op de ervaring met het TASC-model.

Observatie: Het gebruik van vragenlijsten levert vooral kwantitatieve gegevens op. Om de deelvraag te staven op kwalitatieve, empirische meetgegevens observeer ik de leraren vooraf en achteraf aan de hand van een gedragscatalogus (Harinck, 2010). Gebaseerd op de lijst met “Codes for teacher metacognitive behaviours” uit Metacognition in Young Children (Larkin, 2010). Om de leraren inzicht te geven in hun eigen begeleidingsgedrag vullen zij (minimaal) wekelijks het logboek voor eigen gebruik in gericht op de door hen uitgevoerde begeleiding.

Interview: Na de onderzoeksperiode wordt met de leraren een semi-gestructureerd groepsinterview gevoerd om hun mening mee te nemen in de eindevaluatie. Daarbij gebruik ik een semi-gestructureerd interviewschema gebaseerd op een codeboom (Boeije, 2005) (Figuur 6). Tijdens het semi-gestructureerde groepsinterview wordt dieper ingegaan op de vraag of eventueel waargenomen verschillen toe te schrijven zijn aan het gebruik van het TASC-model. Het interview heeft tot doel de meetgegevens te verdiepen en daarnaast de respondenten een stem te geven in het kader van dit participatieve onderzoek.

Deelvraag 3: Welke invloed heeft de leeftijd van de leerling op het gebruik van het TASC-model?

Analyse verschillende leeftijdsniveaus: Door de analyse van de meetgegevens onder te verdelen naar leeftijdsniveaus, ontstaat een helder beeld van eventuele verschillen in de uitkomsten per leeftijdsgroep.

3.6 ETHIEK

De Lange et al. (2011) benoemt enkele ethisch aspecten binnen het doen van praktijkgericht onderzoek waar ik tijdens dit onderzoek rekening mee houd, waaronder;

- Anonimiteit, de gegevens van de onderzoeksschool en deelnemers kunnen niet afgeleid worden uit het onderzoeksverslag. Hier draag ik zorg voor door zo min mogelijk informatie te verschaffen over de onderzoeksschool.

- Vertrouwelijkheid van de gegevens moet gewaarborgd zijn. De verzamelde informatie is op te vragen bij mij en zal behalve voor het onderzoeksverslag verder niet gebruikt of doorgespeeld worden.
- Open en transparant te werk gaan. Alle door mij ondernomen acties binnen de onderzoeksfases zijn gericht op het onderzoeken van het vooraf besproken onderwerp.
- Toestemming vragen voor deelname aan het onderzoek. Aan de ouders van de deelnemende leerlingen heb ik vooraf om toestemming gevraagd. De leraren op de onderzoeksschool hebben zelf de keuze gemaakt om wel of niet mee te doen aan het onderzoek.
- Er is een rol voor de deelnemers. Door de participanten vanaf het begin bij het onderzoek te betrekken en hun mening mee te laten wegen ontstaat participatief onderzoek.
- De rol van de onderzoeker. Deze dient voorzichtig te werk te gaan, er wordt ingegrepen in de dagelijkse situatie en dit moet zo min mogelijk storend zijn (Harinck, 2010; Vlaming, 2015). Vandaar dat ik uitga van de huidige situatie van de onderzoeksschool.

Ik ben mij bewust van de invloed van mijn eigen morele opvattingen op mijn analyse en conclusie. Door systematisch, volgens de omschreven methodiek en zorgvuldig te werk te gaan, tracht ik een onpartijdige kijk op de resultaten te houden. Door bovenstaande ethische punten en de methodische werkwijze te hanteren, houd ik mij aan 'De gedragscode voor praktijkgericht onderzoek voor het HBO' (Andriessen et al, 2010; De Keizer, 2014).

3.7 TRIANGULATIE, VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

De uitkomst van dit onderzoek is gebonden aan de context van de onderzoeksschool. De uitkomsten kunnen in een andere situatie anders uitpakken en zijn dus beperkt toepasbaar (Harinck, 2010).

De betrouwbaarheid van de metingen binnen de context waarin het onderzoek zich afspeelt, kan vergroot worden door triangulatie (De Lange et al., 2011). Door naast observatie de zienswijze van de leraren en leerlingen te peilen middels vragenlijsten vooraf en achteraf en daarnaast een groepsinterview te houden met de leraren ontstaat triangulatie. Het gebruik van deze instrumenten levert een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens op. De vragenlijsten van de leerlingen neem ik persoonlijk af, zodat zij op dat moment hun keuzes persoonlijk kunnen toelichten.

De Lange et al. (2011) stelt dat de betrouwbaarheid van observaties discutabel is, omdat ze gebaseerd zijn op de empirische, objectieve bevindingen van de onderzoeker. Wanneer iemand anders de observaties uitvoert, zou deze persoon tot andere waarnemingen kunnen komen. Om de betrouwbaarheid te vergroten bespreek ik in mijn rol als onderzoeker, de aandachtspunten en de uitkomsten met critical friends en begeleiders. Het interview verhoogt de validiteit van het onderzoek met kwalitatieve

gegevens (De Lange et al., 2011) Daarnaast ben ik mij ervan bewust dat het interview een momentopname is van persoonlijke meningen. Het interview wordt vastgelegd op geluidsband om de verwerking van de gegevens zo waarheidsgetrouw mogelijk te houden.

4. DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

In dit hoofdstuk geef ik de resultaten van het onderzoek weer. De resultaten worden schematisch weergegeven en besproken per deelvraag.

4.1 GEBRUIK TASC-MODEL

Om de betrouwbaarheid van de beweringen naar aanleiding van de analyses te verifiëren is het noodzakelijk eerst te meten of het TASC-model daadwerkelijk gebruikt is. Zowel de leerlingen als de leraren is in de vragenlijst gevraagd of zij het model hebben gebruikt. Tijdens de mondelinge toelichting hebben zij uiteengezet of zij het zijn blijven gebruiken. In diagram 1 zijn de antwoorden inzichtelijk gemaakt door de antwoorden van de leraren en leerlingen afzonderlijk naast elkaar te zetten.

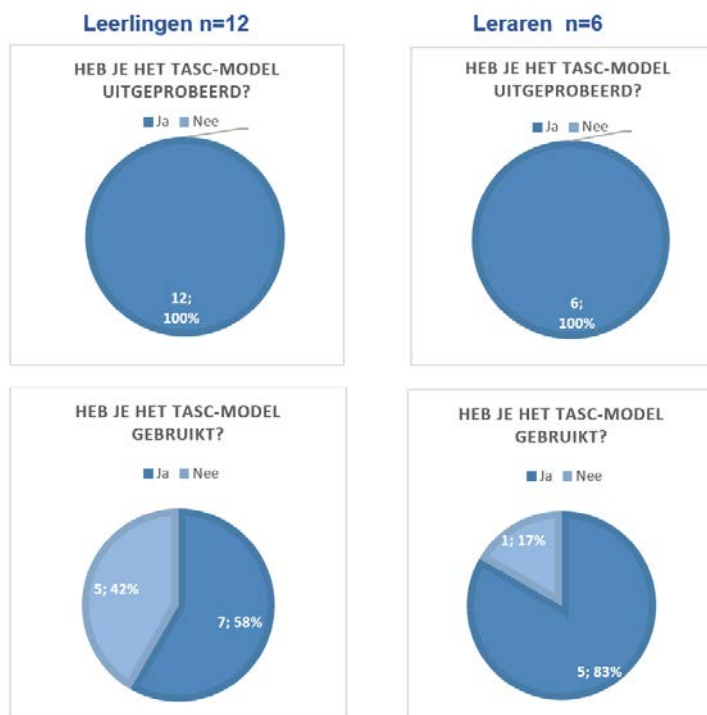


Diagram 1 Gebruik TASC-model

Uit de kwantitatieve metingen blijkt dat alle leerlingen aangeven het TASC-model uitgetprobeerd te hebben. Tijdens het afnemen van de vragenlijst gaven 5 leerlingen aan het model niet lang gebruikt te hebben. Dit zijn leerlingen van groep 3 en 8 en 1 leerling van groep 5.

Van de leraren geeft in de vragenlijst iedereen aan dat het TASC-model uitgetprobeerd is. Uit de kwalitatieve gegevens van het interview ([bijlage 8.6](#)), met de leraren achteraf, blijkt dat de leraar van groep 3 hier niet intensief mee doorgedaan is. Zij geeft aan dat dit vooral gelegen heeft aan de organisatie:

‘Ja en de organisatie dat is echt wel een puntje, hoe kun je het organiseren? Wat ik dan moeilijk vind, dan zit ik daar en dan zie ik achter me... die vingers...’

Iedereen heeft het TASC-model uitgeprobeerd en meer dan de helft van de respondenten heeft het intensief gebruikt. Het model is door voldoende mensen gebruikt om de invloed van het TASC-model op deze groep leerlingen en leraren te kunnen analyseren.

4.2 DEELVRAAG 1

Welke invloed heeft het werken met het TASC-model op de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen?

De resultaten van mijn observaties en die van de leraren ([bijlage 4](#) en [5](#)) zijn uiteengezet in tabel 1 en 2 en grafiek 1.

Observaties door onderzoeker n=12

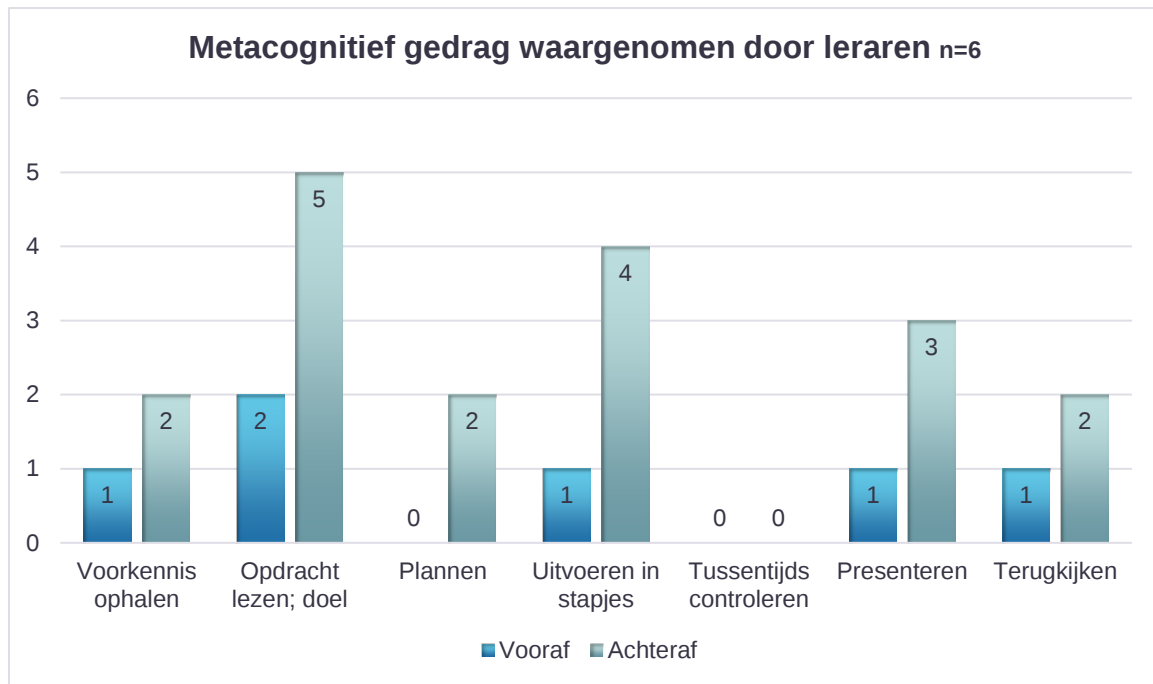
Metacognitieve vaardigheden	vooraf		achteraf	
	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam	impulsief
Vorbereiding Voorkennis Doelen Plannen	8	4	11	1
Uitvoeren Stap voor stap monitoren	9	3	11	1
Evaluatie Doel bereikt? Reflectie	6	6	11	1
	23 = 64%	13 = 36%	33 = 92 %	3 = 8%

Tabel 1 observatie metacognitie

Observaties door onderzoeker n=12

Metacognitieve vaardigheden	vooraf		achteraf	
	gezien	Niet gezien	gezien	Niet gezien
Voorkennis	4	8	10	2
Doelen	10	2	12	0
Plannen	6	6	12	0
Stap voor stap monitoren	11	1	11	1
Doel bereikt?	8	4	12	0
Reflectie	4	8	12	0
	2	10	7	5
	45 = 54%	39 = 46%	76 = 90%	8 =10%

Tabel 2 Observatie metacognitieve vaardigheden



Grafiek 1 Observatie metacognitief gedrag

Uit tabel 2 blijkt dat vaker bedachtzaam is geobserveerd aan het einde van de interventieperiode. Dit beeld wordt versterkt door tabel 3 waarin af te lezen is dat de stappen die vanuit metacognitief oogpunt gezet worden om het leerproces aan te sturen vaker zijn waargenomen tijdens het laatste observatiemoment.

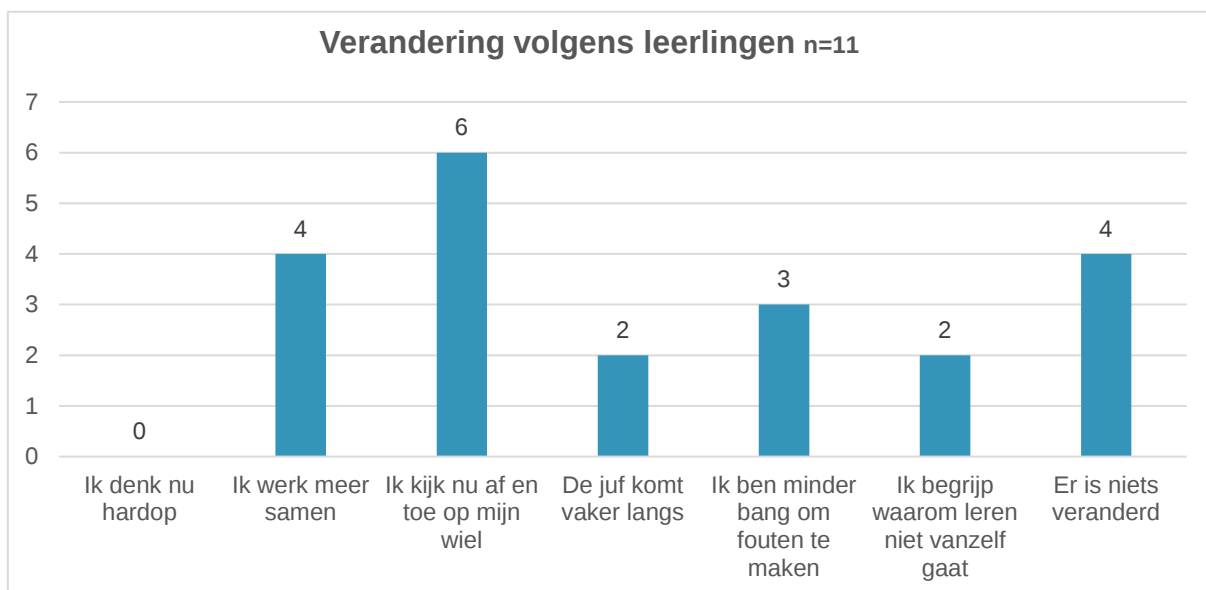
Daarnaast geven de leraren aan dat, naast de momentopname van mijn observatie, zij eveneens naarmate de interventieperiode verstreek meer metacognitief gedrag bij de leerlingen zagen. Welke gedragingen zij hebben gezien is te lezen in grafiek 1. Met name het lezen van de opdracht en daarbij het begrijpen van het doel van de opdracht en het uitvoeren van de taak in stapjes werd door meerdere leraren waargenomen.

4.3 DEELVRAAG 2

Hoe ervaren leraren en leerlingen het gebruik van het TASC-model?

4.3.1 PERSPECTIEF VAN DE LEERLING

In grafiek 2 is inzichtelijk gemaakt welke verandering in hun werken de leerlingen hebben ervaren. In diagram 2 zijn de antwoorden op de vraag of de leerlingen het gebruik van het TASC-model als prettig hebben ervaren af te lezen. Deze resultaten zijn afgeleid uit de afgenomen vragenlijsten ([bijlage 11](#)).



Grafiek 2 Ervaren verandering leerlingen

In bovenstaande grafiek is af te lezen dat vier van de elf leerlingen geen verandering hebben ervaren tijdens het werken gedurende de interventieperiode. Dit zijn de leerlingen van groep 3 en groep 8.

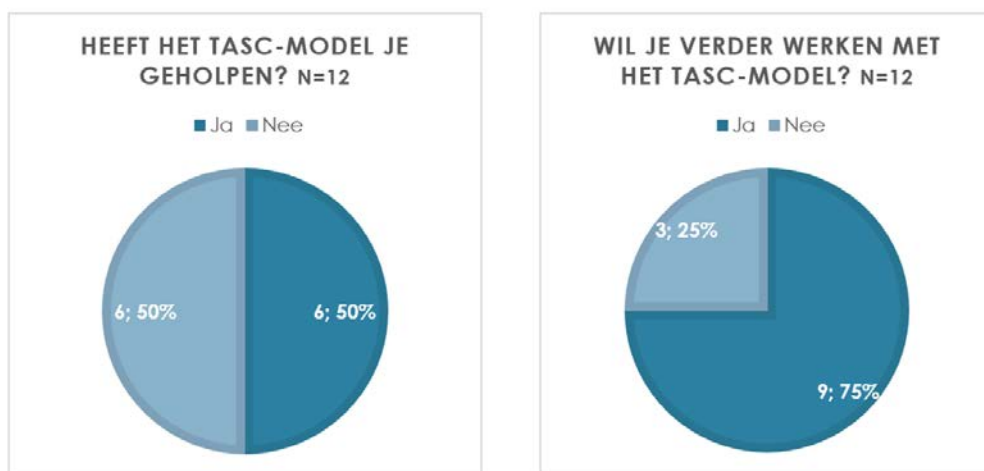
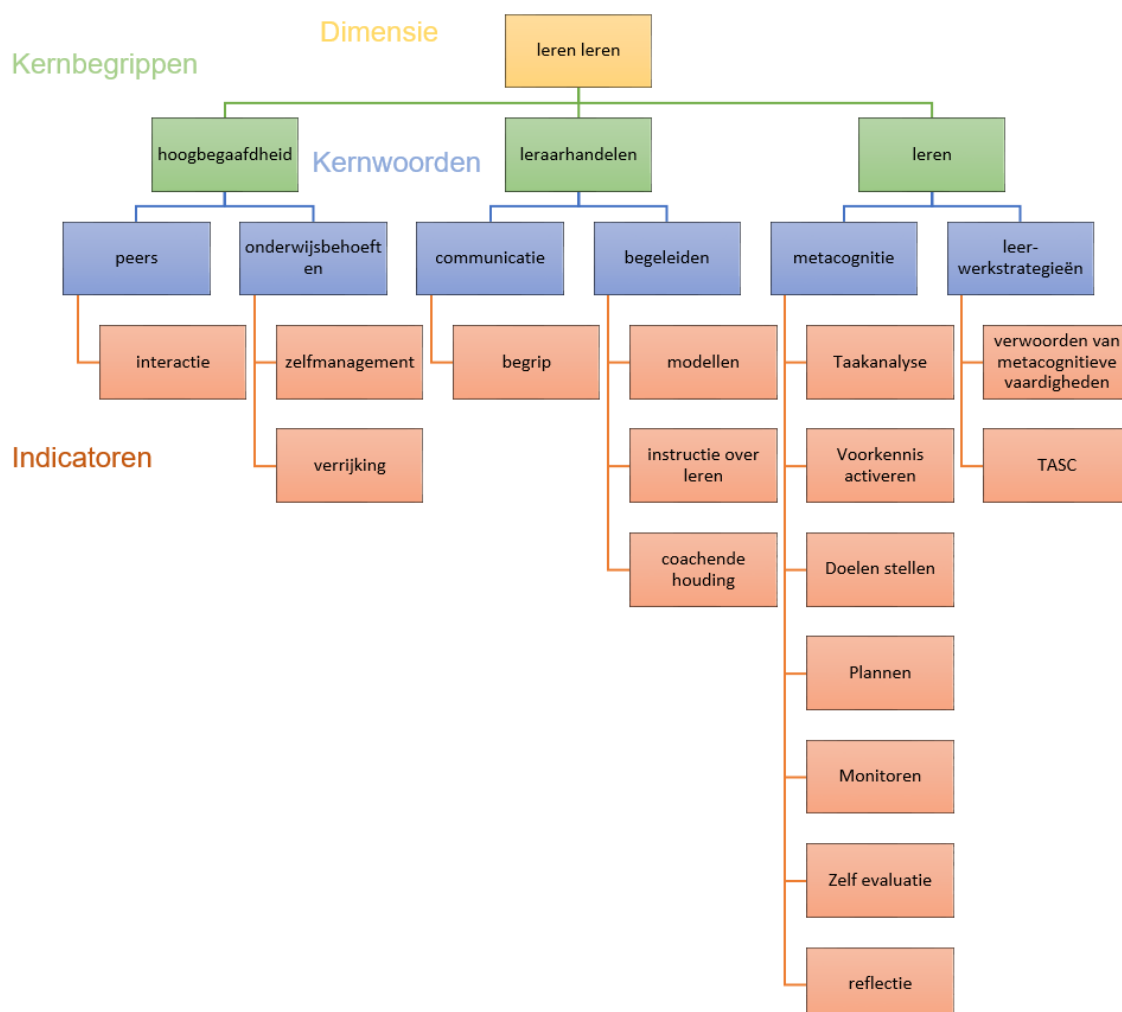


Diagram 2 Ervaren nuttigheid door leerlingen

Uit diagram 2 kan opgemaakt worden dat de helft van de leerlingen het TASC-model als helpend heeft ervaren tijdens het werken. De vraag of de leerlingen door willen werken met het TASC-model wordt door 3 leerlingen ontkennend beantwoord, toch willen 9 van de twaalf leerlingen er graag mee verder werken na de interventieperiode. Uit de toelichting in [bijlage 6](#) (6.7 t/m 6.12) blijkt dat het model de leerlingen zekerheid of vertrouwen geeft.

4.3.2 PERSPECTIEF VAN DE LERAAR

Om de hoeveelheid informatie vanuit de leraren te structureren gebruik ik de kernwoorden uit de codeboom (Boeije, 2005) (figuur 6) onderverdeeld in de indicatoren (cursief). De antwoorden van de leraren worden wanneer mogelijk aan de ervaring van de leerlingen gekoppeld om een betrouwbaar beeld te krijgen.



Figuur 6 Codeboom; factoren leerproces. Naar een voorbeeld van Boeije, H. (2005).

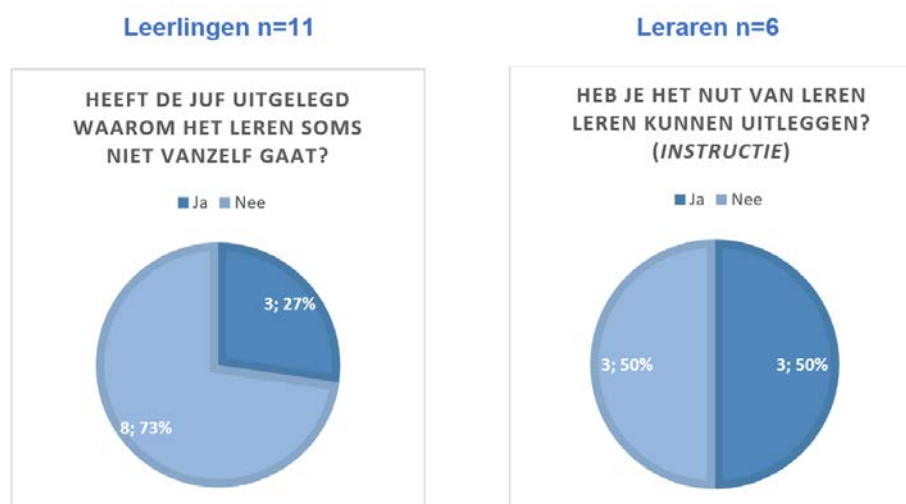


Diagram 3 Ervaren instructie leren

In diagram 3 wordt de ervaring van leerlingen vergeleken met die van de leraren. Van de leerlingen geven 3 leerlingen aan dat de juf heeft uitgelegd waarom leren niet altijd vanzelf gaat. Van de leraren geeft de helft aan dat zij de leerlingen *instructie* hebben gegeven over leren leren.

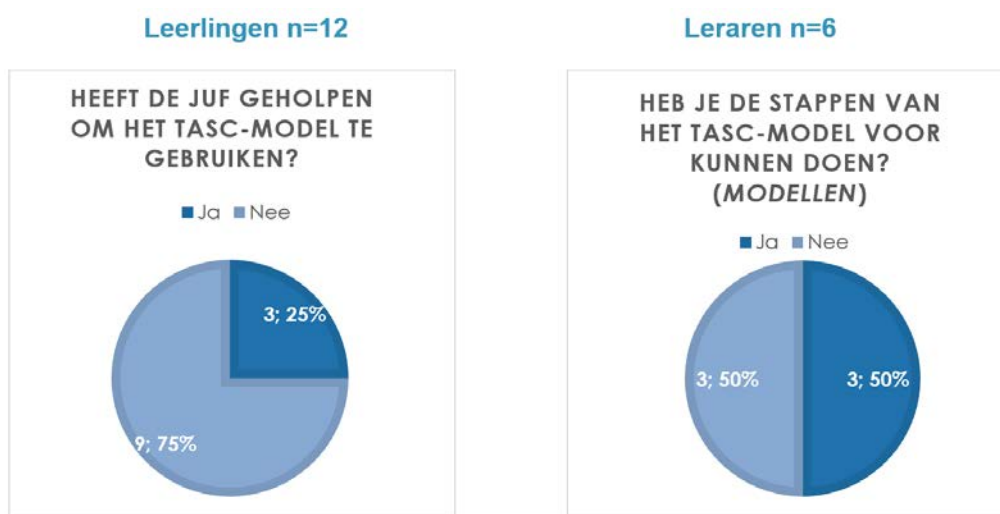


Diagram 4 Ervaring met modellen

Uit diagram 4 kan opgemaakt worden dat 9 leerlingen geen hulp hebben ervaren bij het zetten van de stappen op het TASC-model. De helft van de leraren geeft aan dat zij niet hebben kunnen modellen. De leraar van groep 8 voegt in de vragenlijst toe dat ze weet dat ze:

‘...wel de stappen heeft voorgedaan, maar dat zij dit wellicht vaker had moeten doen’.

Dit antwoord wordt door de rest de leraren tijdens het interview ([bijlage 8.2/8.3](#)) beaamd, zij hebben hetzelfde ervaren tijdens de interventieperiode. Ook tijdens mijn

observaties heb ik geen modellen waargenomen (bijlage 7). Alleen de leraar van groep 2 geeft aan dat zij wel vaak *modelt*, omdat zij samenwerkt met de leerling.

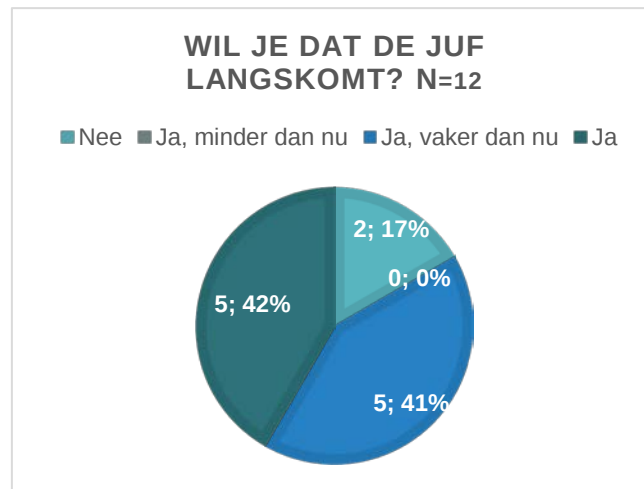
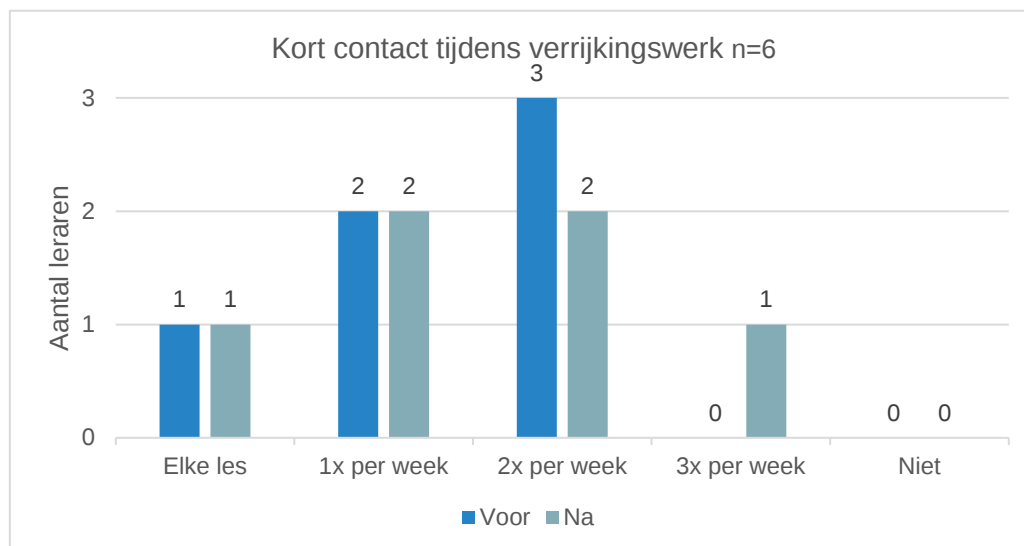


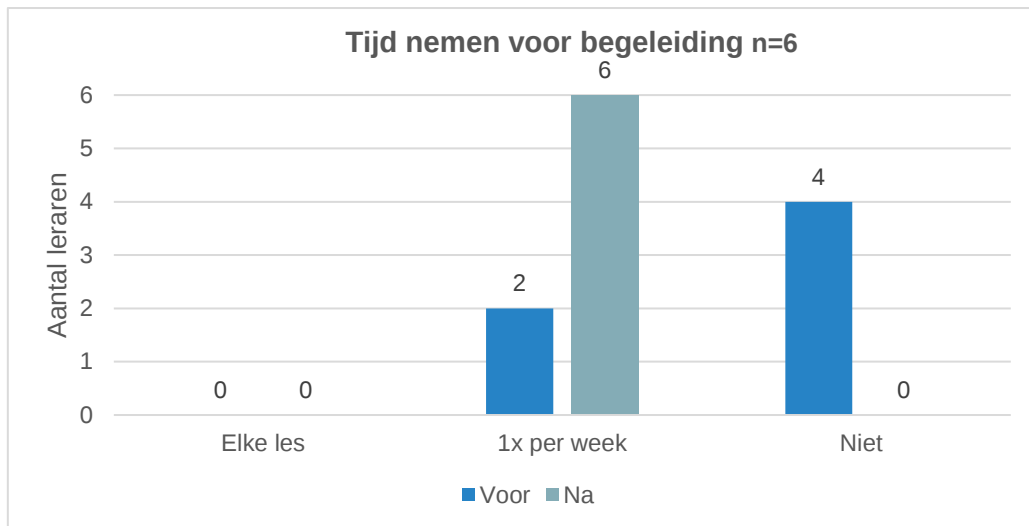
Diagram 5 Vraag om begeleiding

Slechts 2 leerlingen geven aan geen begeleiding van de juf te wensen tijdens hun verrijkingswerk, zo blijkt uit diagram 5. Dit zijn de leerlingen van groep 8. De leerlingen van de lagere groepen geven aan dat zij het fijn vinden als de leraar langs komt. Vijf daarvan geven aan dat zij ook nog vaker langs mag komen dan nu het geval is. In onderstaande grafiek staan de antwoorden van de leraren uit de vragenlijst (bijlage 10) op de vraag hoe vaak zij gedurende de interventieperiode per week bij de leerlingen zijn langsgesgaan.



Grafiek 3 Keren contact per week

De mening van de leerlingen dat de leraar vaker langs mag komen (diagram 5) wordt door de leraren beaamd. Slechts 1 leraar, de leraar van groep 6 is elke les bij de leerlingen langsgesgaan in plaats van 1 keer per week. Bij 2 leraren is het aantal momenten van contact zelfs teruggelopen, bij de leraar van groep 5 en de leraar van groep 2.



Grafiek 4 Begeleiding per week

Het aantal momenten dat de leraar de rol van *coach* aanneemt is vergroot. Vooraf gaven 4 leraren aan geen begeleidingsmoment te hebben met de begaafde leerlingen die verrijkingswerk maken. Tijdens de interventieperiode heeft elke leraar 1x per week de leerlingen begeleid.

De kwantitatieve en kwalitatieve resultaten met betrekking tot het gebruik van het TASC-model door leraren uit de vragenlijst en het interview ([bijlage 8](#)) zijn samengebracht in onderstaande diagram.

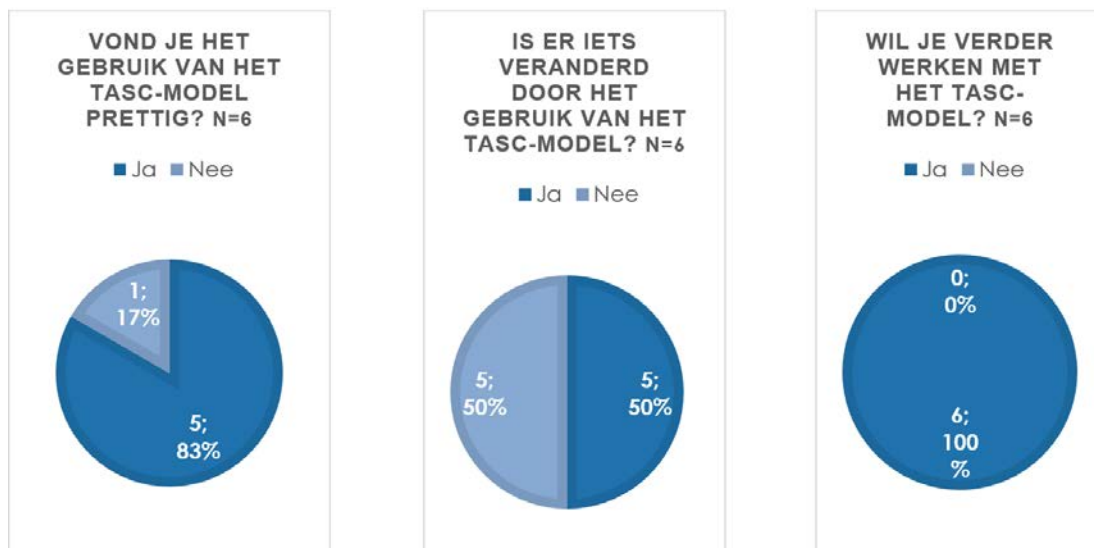


Diagram 6 Ervaring gebruik TASC-model door leraren

Diagram 6 geeft aan dat de helft van de leraren een verschil hebben bemerkt bij de leerlingen. 80% van de leraren geeft aan het gebruik van het TASC-model prettig te vinden. Het woord 'houvast' of 'handvat' valt op als positief kenmerk voor de leraren tijdens het groepsinterview ([bijlage 9](#)).

De deelnemende leraren willen graag blijven werken met het TASC-model. Uit de antwoorden uit het interview ([bijlage 9](#)) blijkt dat vaak de factor 'tijd' genoemd wordt waardoor het gebruik van het TASC-model nog niet optimaal is.

4.4 DEELVRAAG 3

Welke invloed heeft de leeftijd van de leerling op het gebruik van het TASC-model?

Door de resultaten van de eerste deelvragen procentueel te verwerken in een kruistabel kunnen de uitkomsten per leerjaar met elkaar vergeleken worden. Door deze gegevens te vergelijken met de kwalitatieve gegevens gebaseerd op de ervaring van de deelnemende leraren ontstaat een betrouwbaar beeld van de uitkomsten per leeftijd.

Ervaring TASC-model per leerjaar

	Groepen					
	2 (n=1)	3 (n=2)	5 (n=2)	6 (n=5)	8 (n=2)	Totaal (n=12)
Het Tasc-model heeft iets veranderd	1 100%	0 0%	2 100%	5 100%	0 0%	8 67%
Het TASC-model heeft geholpen	1 100%	0 0%	0 0%	5 100%	0 0%	6 50%
Metacognitief gedrag verbeterd (opinie leraren)	1 100%	1 50%	2 100%	5 100%	2 100%	11 92%
Tasc-model is steeds gebruikt	1 100%	0 0%	1 50%	5 100%	0 0%	7 58%
Tasc-model is prettig	1 100%	1 50%	1 50%	5 100%	1 50%	9 75%

Tabel 3 Analyse per leerjaar

Uit bovenstaande tabel is het verschil in antwoorden per leerjaar af te lezen. De leerjaren 2, 5 en 6 hebben procentueel de meeste positieve antwoorden gegeven.

-In groep 2 is één leerling bevraagd, deze is positief over het werken met het TASC-model. De leraar van groep 2 geeft aan dat het meisje dat zij begeleidde haar eraan herinnerde als het tijd was om samen te werken. Zij geeft aan ([bijlage 8.6](#)):

'Ze had dus blijkbaar ook heel erg behoefte aan die uitdaging.'

-De leerlingen van groep 3 hebben volgens bovenstaande tabel minder profijt ervaren gedurende de interventieperiode. Hun leraar geeft aan het werken met het TASC-model niet als prettig te hebben ervaren, zij vertelt ([bijlage 8.2](#)):

'Bij mij werkten ze helemaal niet met het TASC-model. En heel eerlijk, ik ben er ook bijna niet aan toegekomen.'

Bij de leerlingen heeft ze weinig ander metacognitief gedrag opgemerkt, blijkt uit de vragenlijst (bijlage 4 en 10). Beide leerlingen lezen volgens haar de opdracht nu goed om het doel van de opdracht te bepalen. Uit de observatie van de onderzoeker komt hetzelfde beeld naar voren (bijlage 5).

-In groep 5 is de leerling 5M positiever over de interventie dan de leerling 5V (bijlage 6). Beide leerlingen geven aan dat het model wel degelijk iets veranderd heeft. De leraar van groep 5 vertelt (bijlage 8.2):

'Bij mij was dat natuurlijk ook dat ze zeiden van: Ik gebruik hem niet. Maar uiteindelijk hebben ze die stappen wel gemaakt. Alleen zonder dat ze daadwerkelijk precies dat hele schema af gaan.'

Haar beeld wordt bevestigd door leerling 5M (bijlage 6).

-De leerlingen van groep 6 zijn zeer positief. Op elke vraag wordt 100 % gescoord. Tijdens de observatie zijn deze leerlingen dan ook bedachtzaam aan het werk (bijlage 5). De leraar van groep 6 verklaart het resultaat (bijlage 8.1):

'Ik denk dat het voor mij kwam doordat ik wist dat jij ermee bezig was en dat ik me daardoor ook bewuster werd van oh ja, ik moet ook even bij hen langs, want ze zitten er niet voor niets.'

-De leerlingen van groep 8 geven minder positieve antwoorden dan hun leraar (tabel 3). De leraar van groep 8 vertelt (bijlage 8.2):

'Je kunt nu wel veel gerichter vragen stellen.'

Zij verklaart het geringe enthousiasme van de leerlingen in groep 8 als volgt (bijlage 8.2):

'In groep 8.... Ze hebben het zich nog niet eigen gemaakt, maar als ik langsloop dan pak ik hem er dus bij en dan zeg ik: Ok en wat heb je dan dus nu al gedaan? En zij schieten door... dat doen ze zeg maar automatisch, naar de eerste stapjes en als ze vastlopen dan willen ze eigenlijk overslaan of dat ik het antwoord geef. Dan ga ik terug, dus ik kan wel heel gericht dan die stapjes met ze maken.'

Het meest positieve resultaat is volgens deze analyse behaalt bij groep 2 en de groepen 6, tevens heeft groep 5 vorderingen gemaakt.

5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Om tot beantwoording van de onderzoeksvraag te komen zijn drie deelvragen geanalyseerd. De interpretatie van de analyses per deelvraag leiden uiteindelijk tot het resultaat van dit onderzoek.

5.1 BEANTWOORDING DEELVRAGEN

5.1.1 DEELVRAAG 1

Er is volgens de leraren verschil waargenomen in de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen. De leraren hebben meer metacognitief gedrag (grafiek 1) waargenomen. Uit de observaties (tabel 1) blijkt dat de leerlingen aanzienlijk bedachtzamer te werk zijn gegaan tijdens de interventieperiode, met een groei van maar liefst 28 %. Naast dat zij rustiger de tijd nemen om de opdracht te lezen, rustig opnieuw beginnen als het niet lukt en de tijd nemen om met elkaar te overleggen, slaan zij ook niet meer zomaar iets over. Op stap voor stap werken na (dit was bij 11 leerlingen al te zien en dat blijft zo) zijn alle metacognitieve gedragingen vaker door mij geobserveerd aan het einde van de interventieperiode (tabel 2). De leraren geven aan (grafiek 1) dat de leerlingen vaker het uitvoeren in stapjes laten zien. Het goed lezen van de opdracht valt hen eveneens positief op, dit impliceert dat de leerlingen bedachtzamer aan het werk gaan, dat zij eerst kijken wat de bedoeling is voor zij starten. Op basis van deze resultaten concludeer ik voorzichtig dat door het gebruik van het TASC-model een deel van de metacognitieve vaardigheden van de groep respondenten als geheel verbeterd zijn.

5.1.2 DEELVRAAG 2

De ervaring die leerlingen en leraren met het werken met het TASC-model hebben opgedaan zijn onderverdeeld in het gebruik ervan door leerlingen tijdens het werken en door leraren tijdens het begeleiden. Er zit verschil in de antwoorden van de leerlingen en leraren of het TASC-model gedurende de hele interventieperiode gebruikt is. Het verschil in interpretatie bij de leerlingen en hun leraren kan verklaard worden uit het feit dat deze leerlingen het model niet uit zichzelf gebruikten, maar hier wel op bevraagd werden door de leraar. Volgens de leraren is het model dus wel degelijk gebruikt, zij het onder hun leiding ([bijlage 8.9](#)).

De helft van de leerlingen geeft aan dat het TASC-model niet heeft geholpen (diagram 2). Uit hun persoonlijke antwoorden echter blijkt dat zij er toch verder mee willen werken. Uit de toelichting kan opgemaakt worden dat het model hen zekerheid biedt als het niet lukt om de opdracht op te lossen ([bijlage 6.7 t/m 6.12](#)).

Dat de leerlingen het TASC-model niet als helpend hebben ervaren, kan wellicht verklaard worden uit de begeleiding die zij daarbij hebben ervaren. Slechts weinig leerlingen geven namelijk aan een *coachende houding* bij de leraar te hebben ervaren. Gagné (2004) benadrukt dat deze *coachende houding* niet betekent dat de leraar alles bepaalt, maar dat de leerling zelfstandig werkt. Om te kunnen coachen is het wel nodig dat er regelmatig contact is tussen leerling en leraar. Het interactieve karakter van het TASC-model vraagt immers om communicatie tussen de leraar en de leerling (Wallace, 2000; 2012). De vraag is of dit tijdens de interventieperiode is gelukt. In grafiek twee valt te lezen dat slechts 2 leerlingen aangeven dat de leraar vaker langskomt tijdens het verrijkingswerk. Slechts de helft van de leraren geeft aan *instructie* te hebben gegeven, dit kan een verklaring zijn voor het gevoel van de leerlingen.

Bij het wel of niet slagen van het gebruik van het TASC-model speelt de leraar een grote rol. Hij is degene die *instructie* geeft, die het nut van het ontwikkelen van metacognitie moet uitleggen (Veenman, 2015b). Zoals de leraar alle leerlingen moet begeleiden om tot leren te komen, vragen ook begaafde leerlingen om *begeleiding* en *begrip* (Van Gerven, 2011a; Van Gerven, 2016). Deze stelling wordt ondersteund door het resultaat van de vraag of de leerlingen willen dat de leraar langskomt tijdens het verrijkingswerk (diagram 5).

De leraren hebben wel begeleid, zo valt af te lezen uit grafiek 3 en uit hun antwoorden tijdens het interview ([bijlage 8](#)). Tijdens de observaties heb ik de leraren eveneens zien begeleiden ([bijlage 7](#)). Alleen tijdens deze begeleiding is het *modellen* te vaak achterwege gebleven, zo geven de leraren en leerlingen in diagram 3 aan. Tevens heb ik geen *modellen* (Vygotsky, 1978) waargenomen tijdens mijn observaties ([bijlage 7](#)).

De leraren hebben het TASC-model als helpend ervaren (diagram 6). Zo is het aantal begeleidingsmomenten gelijk of minder (grafiek 3), maar het aantal korte momenten is vervangen door één lang begeleidingsmoment per week (grafiek 4). De leraren geven aan dat het TASC-model hen houvast geeft bij het stellen van vragen. Zo is een betere kwaliteit van contactmomenten tot stand gekomen ([bijlage 9](#)).

Maar liefst 75 procent van de leerlingen (diagram 2) geven aan graag verder te werken met het TASC-model en 100 procent van de leraren (diagram 6) wil graag gebruik blijven maken van het TASC-model, dus de ervaring van de respondenten ten opzichte van het gebruik van het TASC-model is overwegend positief.

5.1.3 DEELVRAAG 3

Het meest positieve resultaat is behaald bij groep 2 en de groepen 6. Als ik deze uitkomst vergelijk met de theorie rondom het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, zou deze uitkomst wellicht te verklaren zijn door het feit dat leerlingen zich pas vanaf de leeftijd van 7 jaar metacognitieve vaardigheden eigen kunnen maken

(Veenman, 2015b). De leerlingen van groep 3 zijn nog in de leeftijd (zes jaar) dat zij hierbij begeleid moeten worden. Dit is wel intensief gebeurd bij de leerling uit groep 2 en daar is het resultaat dan ook positiever.

Vanaf groep 5 mag dan een positief resultaat verwacht worden, omdat leerlingen de aangeboden strategie eigen kunnen maken. In groep 5 heeft één leerling een beter resultaat dan de ander, wellicht is dit niet leeftijds- maar persoonsgebonden, aangezien in beide groepen 6 de resultaten wel zeer positief zijn.

De leerlingen van groep 8 ten slotte geven aan dat zij zich inmiddels een andere manier van werken eigen hebben gemaakt, dit zou bij hen het geringe resultaat kunnen verklaren.

Hieruit kan ik concluderen dat als het TASC-model schooldoorbroken ingevoerd wordt er aandacht moet zijn voor de instructie bij de jonge kinderen van groep 2 en 3. In de hogere leerjaren kan men hier profijt van hebben, omdat de leerlingen zich het gebruik van het model al meer eigen hebben gemaakt en in staat zijn de metacognitieve vaardigheden verder te ontwikkelen.

5.2 BEANTWOORDING VAN DE HOOFDVRAAG

‘Welke invloed heeft het gebruik van het TASC-model op het leerproces van begaafde leerlingen tijdens het maken van verrijkingstaken?’

Tijdens het uitproberen van het TASC-model hebben de leerlingen verrijkingswerk gemaakt op het gebied van rekenen. De leerlingen geven aan daarbij soms moeilijkheden te ervaren tijdens de opdrachten. De leerlingen geven aan dat het TASC-model hen zekerheid biedt tijdens zo'n wrijvingsmoment (Verouden in Van Gerven, 2016). De metacognitieve vaardigheden zijn bij de leerlingen die deelnemen aan het onderzoek verbeterd. De grootste verbetering is bereikt aan het begin van het leerproces, namelijk het goed lezen van de opdracht en oriënteren op de bedoeling van de taak, zo blijkt uit de observaties. Van de laatste drie stappen van het TASC-model blijkt uit de observaties dat evalueren op het doel van de opdrachten door de meeste leerlingen aan het einde van de interventieperiode wordt uitgevoerd. De stappen presenteren en reflecteren worden minder vaak gebruikt, terwijl volgens Verstraete en Nijman (2016) de metacognitieve vaardigheden juist eigen gemaakt worden door te reflecteren. .

Er kan dus gesteld worden dat het gebruik van het TASC-model invloed heeft gehad op het leerproces van de deelnemende leerlingen en dan met name op het stellen van en evalueren van het doel van de opdracht. Daarnaast biedt het model houvast tijdens wrijvingsmomenten, waardoor de leerlingen zich de leerstrategie van het TASC-model eigen kunnen maken.

5.3 DISCUSSIE

Tijdens de onderzoeksfase heb ik de regulatieve cyclus van Van Strien (1984) gevolgd. Door stapsgewijs te werk te gaan is de interne validiteit van dit onderzoek gewaarborgd. Uit de verschillende onderzoeksmethoden, te weten observatie, groepsinterview, vragenlijsten en persoonlijke bevraging is het resultaat afgeleid. Het resultaat van het onderzoek is representatief voor de leerlingen en leraren binnen de praktijksituatie van de onderzoeksschool.

De vraag is of de verbetering van de metacognitieve vaardigheden aan het TASC-model toegeschreven kan worden. Niet alleen het TASC-model is ingezet, de randvoorwaarden zijn eveneens verbeterd. Wel is het inzetten van het TASC-model de aanleiding geweest voor het verbeteren van deze randvoorwaarden. Als randvoorwaarde kan genoemd worden een gedegen begeleiding door de leraar met begrip en erkenning (Van Gerven, 2011a; Van Gerven, 2016) van de begaafdheid van de leerling. Een andere randvoorwaarde is het kunnen werken met peers. Iedere leerling die meedeelde aan het onderzoek deed dit samen met een andere begaafde leerling, waardoor zij elkaar konden steunen. (In het geval van de leerling van groep 2 zoekt zij zelf een leerling uit met wie zij samen wil werken, zij het niet perse een begaafde leerling.) De leraren en leerlingen zien het TASC-model als een houvast bij het maken van het verrijkingswerk.

De kernpunten van het TASC-model zijn het sociale karakter, het hardop denken (verwoorden) en reflectie. Dankzij het sociale karakter van dit model is er meer interactie tussen peers en met de leraar, waardoor de leerling in staat wordt gesteld hardop te denken. Het laatste kernpunt, reflectie, is niet aantoonbaar verbeterd, terwijl die voor het eigen maken van metacognitie wel belangrijk is. Toch zouden de positieve resultaten die geboekt zijn, niet behaald zijn als de leerlingen en leraren geen leidraad hadden gehad, waar het TASC-model nu in heeft voorzien.

5.4 AANBEVELINGEN

Zoals eerder aangegeven is de stap reflectie nog niet door alle leerlingen eigen gemaakt. Het verdient aanbeveling dat de leraren de leerlingen hier extra op bevragen. Per jaargroep namen een gering aantal leerlingen deel. Uit groep 2 was dit slechts 1 leerling, uit de overige leerjaren minimaal 2. Het is voor een positief advies naar met name de kleuterafdeling aan te raden het model eerst uit te proberen met meerdere leerlingen en leraren uit de kleuterbouw. Op deze manier kan een meer gefundeerd beeld gevormd worden over de praktische toepasbaarheid.

De leraren geven tijdens het groepsinterview ([bijlage 8.4/8.6](#)) aan dat er tijd nodig is om het TASC-model goed aan de leerlingen uit te leggen en om hen te begeleiden bij hun verrijkingstaken. Bij implementatie van het TASC-model is het aan te bevelen

leraren hier goed bij te begeleiden. Voor de eerste instructie en het modelleren is het aan te raden dit buiten de klassensituatie plaats te laten vinden.

Tevens geven de leraren al in het vooronderzoek aan over meer kennis te willen beschikken alvorens zij goed onderwijs aan begaafde leerlingen kunnen geven. In het afsluitende interview ([bijlage 8.8](#)) werd ook genoemd dat de leraren aanraden het TASC-model pas in te voeren op school nadat een gedegen instructie heeft plaatsgevonden met begeleiding voor de leraren tijdens de implementatieperiode.

Bij het implementeren van het TASC-model is het van belang deze methode schooldoorbroken in te voeren, opdat leerlingen zich deze manier van werken eigen kunnen maken. Daarbij dient er vooral aandacht te zijn voor een gedegen instructie in de kleutergroepen en groep 3.

Uit het theoretisch kader blijkt dat bij het werken aan de verrijkingstaken begaafde leerlingen behoefte hebben aan zelfmanagement (Gagné, 2004; Dawson en Guare, 2017) dit zorgt voor een grotere motivatie bij de verrijkingstaken. Uit dit onderzoek blijkt dat de behoefte aan begeleiding bij de begaafde leerlingen op de onderzoeksschool groot is, conform de behoefte aan erkenning en begrip (Van Gerven, 2011a; Van Gerven, 2016). Het is daarom noodzakelijk binnen de school het werk zo te organiseren dat de leerlingen begeleid kunnen worden door de leraren in een coachende rol, waarbij de leerling zelfmanagement ervaart. Om dit te bereiken dient het aanwezige verrijkingswerk aan een nader onderzoek onderworpen te worden.

Ik wil de school adviseren om het verbeteren van het onderwijsaanbod aan de begaafde leerlingen verder te onderzoeken en begaafde leerlingen zo te voorzien in hun behoefte aan begrip en erkenning. Geef het onderwijs zo vorm dat deze leerlingen uitgedaagd worden en tot leren aangezet worden, zo worden emotionele problemen voorkomen en voelen deze leerlingen zich welkom en gehoord.

Afsluitend wil ik stellen dat het goed is om meer aandacht te besteden aan de metacognitieve vaardigheden van onze begaafde leerlingen, dus ik sprak namens de leerlingen toen ik de titel bedacht:

‘Als ik leer hoe ik leer, leer ik meer’.

BRONNEN

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010) *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het HBO; Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. HBO-raad.
- Boeije, H. (2005) *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs Uitgevers
- Boer, de, E. (2011) *Begrijp je me? Leraarcompetenties voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen; Hoogbegaafde leerlingen over belangrijke competenties van leraren*. Nijmegen: Faculteit der Sociale Wetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen
- Cooperrider, D., Whitney, P. & Stavros, J. (2008) *Appreciative Inquiry Handbook; For Leaders of Change*. Brunswick: Crown Custom Publishing inc.
- Cöp, J., Rouschop, A. & Wessel, H. (1999) Leg ik het uit of laat ik het ontdekken? *JSW*. 83:9.12-15
- Dai, D. & Chen, F. (2013) Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3) 151-168
- Dawson, P. & Guare R. (2017) *Executieve functies bij kinderen en adolescenten; een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe
- Dekker, S. (2014) *Kamerbrief plan van aanpak toptalenten 2014-2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap
- Dekker, S. (2014) *Kamerbrief passend onderwijs en hoogbegaafdheid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap
- Drent, S. & Gerven, E. van (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum
- Eyre, D. (2007) Structured Thinkering. *Gifted and Talented International*, 22 (1): Juni 2007
- Flavell, J. (1976) *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.B. Resnick (red.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Erlbaum
- Gagné, F. (2004) *Transforming gifts into talents. The DMGT as developing theory*. *High ability studies*, 15 2, 119-148.
- Gagné, F. (2008) *Differentiatiemodel van Begaafdheid en Talent* [Afbeelding]. Geraadpleegd op 16-05-2018 van <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorieen-en-modellen/gagne> uit *Building Gifts into Talents; Brief overview of the DMTG 2.0*.
- Gerven, E. van (2008) *TASC in de klas; Randvoorwaarden om aan de slag te gaan*. Geraadpleegd op 4-12-2017 van <https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/17/>

- Gerven, E. van (2011a) *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum
- Gerven, E. van (2011b) *Werken met het TASC-model*. Geraadpleegd op 4-12-2017 van <https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/18/>
- Gerven, E. van (2016) *De gids; over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu
- Groenewegen, P., Deelen-Meeng, van, L., Hoffen, van, Z. & Emans B. (2014) *Slim onderwijs doe je zó; Effectief onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies
- Haenen, J. & Mol Lous, A. (2014) Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Adviezen voor (aankomende) leraren en opleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. (p.66-79)
- Harinck, F. (2010) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn; Garant
- Hattie, J. (2012) *Leren zichtbaar maken*. Gent: Abimo.
- Keijzer, H. de (2014) *Ethiek in de Master SEN Ethische aspecten in de opzet & uitvoering van het Praktijk Gericht Onderzoek in de MSEN*. Geraadpleegd op 30-1-2018 van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/SGOND/Documents/Keijzer,%20H.%20\(2014\).%20Ethiek%20in%20de%20Master%20SEN.pdf#search=ethiek](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/SGOND/Documents/Keijzer,%20H.%20(2014).%20Ethiek%20in%20de%20Master%20SEN.pdf#search=ethiek)
- Kienhuis, J. (2008) *De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie*. In J. van Swet e.a. (2008), *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen: Garant.
- Kuipers, J. (z.j.) *Levelwerk*. Drachten: Eduforce
- Lange, R. de, Shuman, H. & Montessano Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Larkin, S. (2010) *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge
- Linden, J. (2014) *TASC-model* [film] Geraadpleegd op 23-05-2018 van <https://www.youtube.com/watch?v=2msuOgQD--o>
- Loeffen, E. & Springer, M. (2009) *Eigenaarschap van docenten in de schoolontwikkeling*. In: Konnermann (red.) *De leraar centraal*. 66-77. 's Hertogenbosch: KPC Groep
- Mens, M., Boonstra M., Tjallema, M. (2013) *Breinsleutels; voor leraren in het primair en speciaal onderwijs*. Rotterdam: CED-Groep
- Mönks, F. & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: Samson

- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. & Verhoeven, L. (2007) *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen; Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen
- Otter, M. den (2015) *Voicing: Geef leerlingen een stem. 9 aanraders*. Dordrecht: InStonDo
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006) *Handelingsgericht werken; een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven: Acco
- Pameijer, N., Beukering, van, T., Lange, de, S., Schulpen, Y. & Veire, van de, H. (2010) *Handelingsgericht werken in de klas; De leerkracht doet ertoe!* Leuven: Acco
- Plooi, F. (2008) *Onderzoek doen; een praktische inleiding in onderzoeksvaardigheden*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftedness. A reexamining of the definition of the gifted and talented*. Ventura: Ventura County Superintendent of schools office
- Renzulli, J.S. (1990) *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative productivity*. University of Connecticut.
Geraadpleegd op 11-01-2018 van
<https://pdfs.semanticscholar.org/b0a6/0bdc11e9fefa8c2b1ae71f0fbd324c8fac12.pdf>
- Rogers, E. (2015) *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press
- Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A., & Verbeeck, K. (2015) *Gemotiveerd leren en lesgeven; de kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho
- SLO (Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling) (2018) *Normaalverdeling intelligentie [Afbeelding]*. Geraadpleegd op 16-05-2018 van
<https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/hoog-begaafdheid/hoge-intelligentie>
- Sternberg, R. (1995) What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39, p.88-95
- Stevens, L. (2013) Wat gaan we doen? Van verlegenheid naar zelfbewuste verantwoording van onderwijspraktijk. *Orthopedagogiek: Onderzoek en praktijk*. 52 (11-12) p. 521-532 Antwerpen: Garant
- Timmerman, K. (2017) *Aandachts- en werkhoudingsproblemen; Bij kinderen en jongeren*. Leuven: Acco
- Tough, P. (2015) *Een kwestie van karakter. Waarom doorzettingsvermogen en nieuwsgierigheid belangrijker zijn dan IQ*. Business Contact
- Veenman, M. & Spaans, M. (2005) Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and individual differences*, 15, 159-176.
- Veenman, M. (2011) *Learning to self-monitor and self-regulate*. (pp.233-257) in Mayer, R., & Alexander, P. *Handbook of Research in learning and instruction*. New York & Londen: Routledge

Veenman, M. (2015a) *Het herkennen en instrueren van metacognitieve vaardigheden*. Instituut voor Metacognitie Onderzoek. Geraadpleegd op 07-01-2018 van

<https://talentstimuleren.nl/?file=4592&m=1447073428&action=file.download>

Veenman, M. (2015b) *Metacognitie: 'Ken Uzelve'*. *De psycholoog*, 4, 10-21

Verstraete, I. & Nijman, K. (2016) *Handboek leren leren voor het voortgezet onderwijs; 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk*. Huizen: Pica.

Vlaming, W. de (2015). Op zoek naar een jas die past. *Nieuw Meesterschap. Praktijkgericht onderzoek in onderwijs en opvoeding*. 5, nr 3-4, 5-14

Vygotsky, L., (1978) *Mind in society; The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Wallace, B. (2000) Teaching Thinking and problem solving skills. *Educating Able Children*, (Autumn 2000) Londen: NACE/ Fulton Publishers

Wallace, B., Bernardelli, A., Molyneux, C. & Farrell, C. (2012) TASC: Thinking Actively in a Social Context. A universal problem-solving process: A powerful tool to promote differentiated learning experiences. *Gifted Education International*. 28(1) 58-83

Zandbergen, A. (2017) *Beroepsproduct 2. De organisatie. Welke visie op begaafdheid past het best bij basisschool Het Baken?* Rotterdam: Fontys Hogeschool

Ziegler, A. & Heller K.A. (2000) *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F Subotnik (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (tweede druk). Oxford: Elsevier Science Ltd.

BIJLAGE 1

Vooronderzoek

- **Uitkomst teamgesprekken (uitgebreide uitwerking is bij mij op te vragen).**

Punten die meerdere keren per vraag naar voren komen:

Vraag 1: Welke leerlingen hebben, buiten het reguliere aanbod, volgens jou behoefte aan extra uitdagende leerstof?

- Leerlingen die meer aan kunnen dan aanpak 3 (compacten)

Vraag 2: Wat doe je op dit moment met deze leerlingen?

- Diverse materialen in de verschillende bouwen worden momenteel aangeboden
- Extra handen

Vraag 3: Wat heb je nodig als het gaat om de begeleiding van deze leerlingen?

- Vraag naar duidelijke organisatie/plan.
- Vaste afspraken
- Materialen (uitdagend)
- Extra handen
- Grenzen van de school aangeven (3 niveaus)

Vraag 4: Hoe ziet voor jou de ideale situatie voor deze leerlingen eruit?

- Leren leren
- Duidelijkheid (stappenplan)
- Geen 4 niveaus (grenzen)
- Verdieping

Verkennd groepsgesprek. (De gehele uitwerking is bij mij op te vragen.)

Fase: **Discover** en **Dream**

1. Wat willen we weten?
 - Waarom gaan de leerlingen die begaafd zijn niet **zelf** direct werken?
 - Hoe kunnen we het **klassenmanagement** ook voor hen inrichten?
 - Hoe kun je de begaafde leerlingen **motiveren**?
2. Wat gaat er al goed?
 - We vertellen leerlingen dat zij **fouten** mogen maken.
 - We werken aan een **oplossing**.
 - We staan open voor **verandering**.
3. Hoe willen we dat het wordt?
 - We willen dat de leerlingen fouten **durven** maken.
 - We willen een **stappenplan** voor de leerlingen waar ze op terug kunnen vallen.
 - We willen vertellen dat **proberen** telt.
 - We willen de **begeleiding** voor begaafde leerlingen kunnen **organiseren**.
 - We willen weten hoe we de leerlingen kunnen leren hoe zij moeten **leren**.

Nulmeting onderzoek n=9.

- Vraag 1 t/11 zicht op vaardigheid

1. Ik heb weleens een begaafde leerling in de klas gehad.

■ Jazeker	9
■ Weet ik niet zeker	0
■ Nee, volgens mij niet	0



2. Ik kan begaafde leerlingen herkennen.

■ Jazeker	1
■ Soms	8
■ Weet ik niet zeker	0
■ Nee, volgens mij niet	0



3. Ik kan begaafde leerlingen begeleiden bij het leren leren.

■ Jazeker	0
■ Soms	4
■ Weet ik niet zeker	3
■ Nee, volgens mij niet	2



4. Ik kan de lesstof compacten met aandacht voor de leerdoelen.

■ Jazeker	2
■ Soms	4
■ Weet ik niet zeker	2
■ Nee, volgens mij niet	1



5. Ik kan de lesstof verrijken met aandacht voor de persoonlijke doelen van de leerling.

■ Jazeker	1
■ Soms	3
■ Weet ik niet zeker	1
■ Nee, volgens mij niet	4



7. In mijn klas weten begaafde leerlingen aan welke doelen ze werken.

■ Jazeker	0
■ Soms	2
■ Weet ik niet zeker	0
■ Nee, volgens mij niet	7



8. Ik pas mijn klassenmanagement aan om begaafde leerlingen te kunnen begeleiden.

■ Jazeker	1
■ Soms	5
■ Nee dat doe ik niet	2



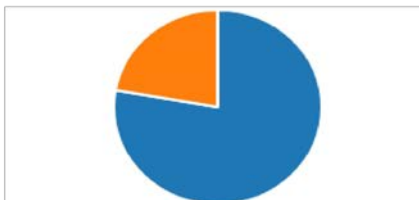
9. Ik begeleid begaafde leerlingen om zich sociaal in de klas te kunnen ontwikkelen.

■ Jazeker	3
■ Soms	4
■ Nee dat doe ik niet	2



10. In mijn klas weten begaafde leerlingen dat ze mogen presteren maar ook falen.

■ Jazeker	7
■ Weet ik niet zeker	2
■ Nee, volgens mij niet	0

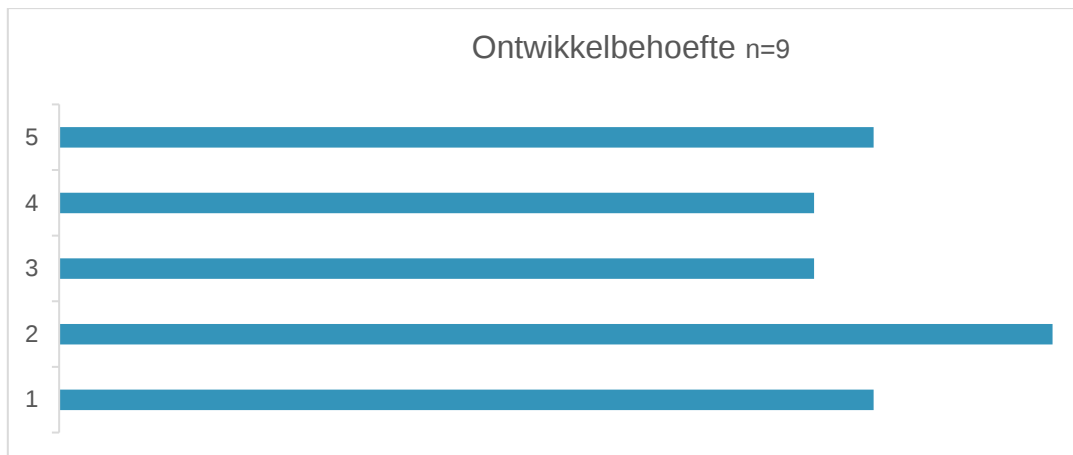


11. Ik communiceer met ouders over begaafdheid van hun kind.

■ Alleen als ik het vermoeden h...	0
■ Alleen als de ouder het vermo...	0
■ Ja dat doe ik	9
■ Nee dat doe ik niet	0



- Vraag 12 t/m 16: Waar ligt de ontwikkelingsbehoefte?



Score 1: Ik zou graag meer willen weten over het herkennen van begaafde leerlingen.

Score 2: Ik zou graag meer willen weten over het begeleiden van begaafde leerlingen bij het leren leren.

Score 3: Ik zou graag meer willen weten over het aanpassen van mijn klassenmanagement aan begaafde leerlingen.

Score 4: Ik zou graag meer willen weten over het begeleiden van begaafde leerlingen op sociaal gebied.

Score 5: Ik zou graag meer willen weten over het aanpassen van de lesstof aan begaafde leerlingen.

BIJLAGE 2

Observatieformulieren ontworpen en gebruikt ten behoeve van de observaties aan het begin en einde van het onderzoek.

Observatieformulier 1; vooraf	Zonder TASC model
Datum:	
Tijdstip:	

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode:	
Voorbereiding		
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien
Ui tvoering		
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien
Evaluatie		
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien
Sociale interactie etc. observaties overig:		

Begeleiding				Leraarcode:
Frequentie: keer langs geweest				
Tijdstip	code	Tijdstip	code	opmerkingen
Observaties mbt leraarhandelen overig;				

Observatieformulier 2; achteraf	met TASC model
Datum:	
Tijdstip:	

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode:	
Voorbereiding		
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien
Uitvoering		
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien
Evaluatie		
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien
Gebruik TASC-model		
De leerling verzet de wijzer	gezien	niet gezien
De leerling heeft interactie met peers	gezien	niet gezien
De leerling volgt de stappen van TASC	gezien	niet gezien
Sociale interactie observaties overig:		

Begeleiding				Leraarcode:
Frequentie: keer langs geweest				
Tijdstip	code	Tijdstip	code	opmerkingen
Observaties mbt leraarhandelen overig;				

Codes for teacher metacognitive behaviours

Code	Explanation	Example
TS	Refers to self-learning strategies	"What could you do if you've got problems?"
TK	Questions acquisition of knowledge	"How do you know that?"
TI	Seeks information	"What are you going to do now?"
TE	Aids explanation	"Jane explained how she has sorted these into colours"
TQ	Questions, comments on, or asks	"Why did you do it like that?" for explanations of strategies
TP	Asks for predictions of success	"Will this work?"
TL	Shows expectations of planning	"How are we going to do this, what do we need to think about?"
TO	Expects checking	"Check what you are counting in?"
TC	Refers to own cognitive processes	"I don't understand it either"
TT	Refers to cognitive processes in	"We all need to think really hard general about this"
TU	Refers to universals of cognition	"We are going to solve a problem"
TV	Prompts evaluation	"Was it difficult to do or was it easy?"

Bron: Larkin, S., (2010) metacognition in Young Children, Routledge, New York, isbn 978-0-415-46358-4

BIJLAGE 3

Logboek ontworpen ten behoeve van bewustwording van deelnemende leraren.

Logboek	Week:
Groep:	
Observatie tbv gebruik TASC model	
Leerling 1	Leerling 2
Werkt samen ja nee	Werkt samen ja nee
Verzet de wijzers ja nee	Verzet de wijzers ja nee
Denkt hardop ja nee	Denkt hardop ja nee
Observaties overig: (Motivatie? Metacognitieve vaardigheden? etc.)	
Reflectie op begeleiding:	
Frequentie begeleiding:	Vragen stellen bij TASC model:
Ervaring wel niet prettig?	Overig

Metacognitieve vaardigheden zijn:

Oriëntatie en taakanalyse (wat is de aard van de taak? Wat wordt er van me verwacht?)

Voorkennis activeren. (Wat weet ik al?)

Doelen stellen. (Wat moet ik bereiken?)

Plannen. (Hoe ga ik de taak aanpakken?)

Plan systematisch uitvoeren. (Stap-voor-stap)

Monitoren. (Jezelf in de gaten houden).

Zelf-evaluatie. (Heb ik mijn doel bereikt?)

BIJLAGE 4

Waargenomen metacognitief gedrag door leraren voor en na de interventieperiode per leerjaar.

Groep 2 (N=1)

Vooraf	Achteraf
De opdracht goed lezen (Doel)	Voorkennis ophalen
	Aan iemand vertellen wat hij/zij gedaan heeft (Presenteren)
	Terugkijken op het werk

Groep 3 (N=2)

Vooraf	Achteraf
Overleggen met een medeleerling	Over leggen met een medeleerling
	De opdracht goed lezen (Doel)

Groep 5 (N=2)

Vooraf	Achteraf
De opdracht goed lezen (Doel)	De opdracht goed lezen (Doel)
Uitvoeren in stapjes	Uitvoeren in stapjes
Overleggen met een medeleerling	Overleggen met een medeleerling

Groep 6A (N=2)

Vooraf	Achteraf
Overleggen met een medeleerling	De opdracht goed lezen (Doel)
	Uitvoeren in stapjes
	Overleggen met een medeleerling
	Terugkijken op het werk
	Plannen
	Aan iemand vertellen wat hij/zij gedaan heeft (Presenteren)

Groep 6C (N=3)

Vooraf	Achteraf
Overleggen met een medeleerling	De opdracht goed lezen (Doel)
Aan iemand vertellen wat hij/zij gedaan heeft (Presenteren)	Uitvoeren in stapjes
Terugkijken op het werk	Overleggen met een medeleerling

Groep 8 (N=2)

Vooraf	Achteraf
De opdracht goed lezen (Doel)	De opdracht goed lezen (Doel)
Overleggen met een medeleerling	Overleggen met een medeleerling
	Voorkennis ophalen
	Aan iemand vertellen wat hij/zij gedaan heeft (Presenteren)
	Uitvoeren in stapjes
	Plannen

BIJLAGE 5

Observaties door onderzoeker per leerling

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 2L			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 3H			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 3T			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 5V			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 5M			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 6B			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden		Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 6D			
Voorbereiding		vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam	
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Uitvoering					
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam	
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Evaluatie					
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam	
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	

Metacognitieve vaardigheden		Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 6S			
Voorbereiding		vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam	
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Uitvoering					
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam	
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Evaluatie					
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam	
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien	

Metacognitieve vaardigheden		Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 6Q			
Voorbereiding		vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam	

Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 6J			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 8H			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	Impulsief	bedachtzaam	Impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

Metacognitieve vaardigheden	Leerlingcode (Leerjaar+voorletter): 8L			
Voorbereiding	vooraf		Achteraf	
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Voorkennis; Wat weet ik al?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Doel; Wat moet ik bereiken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Plannen; Hoe ga ik de taak aanpakken?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Uitvoering				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Plan systematisch uitvoeren.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Monitoren; Hoe doe ik het?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Evaluatie				
Globale indruk:	impulsief	bedachtzaam	impulsief	bedachtzaam
Zelf-evaluatie; Heb ik mijn doel bereikt?	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien
Reflectie; Terugkijken.	gezien	niet gezien	gezien	niet gezien

BIJLAGE 6

Analyse per leerlingen: Mondelinge toelichting en antwoorden uit de vragenlijst.

Ervaring leerlingen n=12

	Leerlingcode	Heeft het Tasc-model geholpen?	Toelichting	Wil je verder met TASC?
6.1	3H	Nee	'Ik had wel een keer mijn wijzer gedraaid, maar de juf kwam niet.'	Nee
6.2	3T	Nee	'Ik vergeet hem steeds.'	Ja, met meer uitleg
6.3	5V	Nee	'Ik gebruik hem nooit, de juf heeft er ook nooit naar gevraagd. Ik kijk niet naar het model'	Nee
6.4	5M	Nee	'Zetten de stappen in ons hoofd. Ik kijk wel naar het model maar verzet de wijzer niet.'	Ja, voor sommige vakken
6.5	8L	Nee	'Ik heb hem niet nodig.' Wil je hem houden? 'Ik wil hem toch erbij houden voor als ik het niet snap.'	Ja
6.6	8H	Nee	'Ik vind de manier waarop ik al werk fijn'.	Nee
		Totaal: 6 = 50%		
6.7	2L	Ja	'Eerst werkte ik samen met de juf, nu af en toe alleen. Dan kan ik dingetjes leren.'	Ja
6.8	6CQ	Ja	'Als het niet lukt gebruik ik de cirkel, maar ik werk niet samen omdat ik wat sneller ben.'	Ja
6.9	6CS	Ja	'We gebruiken de cirkel als het moeilijk wordt, als het een paar keer niet lukt.'	Ja
6.10	6CJ	Ja	'Ik gebruikte graag de stap: oranje, geel, donkerblauw, lila en rood.'	Ja
6.11	6AB	Ja	'De stap ideeën hielp mij vooral.'	Ja, voor sommige vakken
6.12	6AD	Ja	'Ik gebruik hem vaak, bijvoorbeeld bij de opdracht "braille". Toen heb ik alle ideeën bedacht en de beste gebruikt.'	Ja
		Totaal 6 = 50%		9 x Ja = 75 % 3 x Nee = 25 %

BIJLAGE 7

Waargenomen begeleiding door de onderzoeker bij de deelnemende leraren.

Frequentie begeleiding tijdens observatiemoment:

Vooraf

Groep 2	Halve tijd bij leerling, halve tijd zelfstandig
Groep 3	1x
Groep 5	1x
Groep 6	(n.v.t. Onderzoeker=leraar)
Groep 6	1x
Groep 8	1x

Achteraf

Groep 2	Halve tijd bij leerling, halve tijd zelfstandig
Groep 3	0x
Groep 5	1x
Groep 6	(n.v.t. Onderzoeker=leraar)
Groep 6	1x
Groep 8	1x

Geobserveerd metacognitief leraargedrag:

Codes for teacher metacognitive behaviours

Code	Explanation	Example
TS	Refers to self-learning strategies	"What could you do if you've got problems?"
TK	Questions acquisition of knowledge	"How do you know that?"
TI	Seeks information	"What are you going to do now?"
TE	Aids explanation	"Jane explained how she has sorted these into colours"
TQ	Questions, comments on, or asks	"Why did you do it like that?" for explanations of strategies
TP	Asks for predictions of success	"Will this work?"
TL	Shows expectations of planning	"How are we going to do this, what do we need to think about?"
TO	Expects checking	"Check what you are counting in?"
TC	Refers to own cognitive processes	"I don't understand it either"
TT	Refers to cognitive processes in	"We all need to think really hard general about this"
TU	Refers to universals of cognition	"We are going to solve a problem"
TV	Prompts evaluation	"Was it difficult to do or was it easy?"

Bron: Larkin, S., (2010) metacognition in Young Children, Routledge, New York, isbn 978-0-415-46358-4

Vooraf

Groep 2	TU 2x	'We gaan iets ontwerpen.' 'We gaan bedenken of we weten hoe het eruit ziet.' Helpt de leerling met opstarten en vertelt het doel.
Groep 3	TI TL TC	'Wat moet je hier doen?' 'Wat hadden we afgesproken?' 'Zal ik zeggen wat ik zou doen?' Vertelt duidelijk haar verwachtingen en wijst naar afspraken.
Groep 5	TI TE TP TI	'Gaaf het goed?' 'Zal ik een tip geven?' 'Zou dat werken?' 'Hoe gaan jullie nu verder?' Geeft korte effectieve hulp, gericht op resultaat
Groep 6	nvt	Leraar=onderzoeker
Groep 6	TI	'Lukt het?'
Groep 8	TE TS TP	'Kijk terug naar de som.' 'Wat zou je nog meer kunnen doen?' Geeft tips

Achteraf

Groep 2	TE TS TK	'Hier is het voorbeeld.' 'Hoe kun je het passend maken?' 'Hoe weet je dat de deur daar moet?'
Groep 3	nvt	
Groep 5	TI	'Gaaf het goed?'
Groep 6	nvt	Leraar=onderzoeker
Groep 6	TC TI TP	'Probeert het zelf 'Oh nee dat lukt zo niet'. 'Hebben jullie al gecontroleerd of het klopt?' 'Zou het de andere kant wel op lukken?' Leraar neemt de tijd en kijkt mee met de leerlingen, doet ook voor. Refereert wel aan de stappen van het model maar vraagt er niet naar.
Groep 8	TI	'Lukt het?' De leerlingen hebben om te evalueren op de taak een blad met smileys.

BIJLAGE 8

Interview maandag 23 april 2018

Aanwezig: 5 deelnemers + participerende onderzoeker. (Zwart= onderzoeker, kleuren per deelnemer geordend.)

Ik ga een interview bij jullie afnemen waarin ik laat zien wat de uitkomsten zijn van de vragenlijsten die jullie en de leerlingen hebben ingevuld. Ik bevestig jullie op jullie ervaringen en controleer of ik de antwoorden uit de vragenlijsten goed interpreteer, daarnaast vraag ik ook of wat ik tijdens de observaties gezien heb overeenkomt met de werkelijkheid.

Ik heb zelf de vragenlijst trouwens de vragenlijst nog niet ingevuld om de vragenlijst zo helder mogelijk te houden. Mijn antwoorden horen er natuurlijk ook bij, omdat ik zelf ook mee heb gedaan.

Hoe vaak loop je langs bij de leerlingen tijdens verrijkingswerk om kort contact te hebben? Vorige keer stond daar heel vaak bruin. Ik loop niet langs. Wat mij opvalt is dat iedereen nu 1 of 2 keer per week langsloopt. Dat vind ik een fijne uitkomst. Al heb je misschien niets met het TASC model kunnen doen of heb je misschien niet precies de stappen gedaan die we hebben afgesproken. Jullie gaan in elk geval langs en dat is al een heel verschil met de eerste vragenlijst. Toen was er een oranje en alles bruin, dus dat is echt een verschil.

8.1 En nu vraag ik me af. Komt dat dan door wat wij hebben afgesproken of zijn er andere redenen waardoor jullie nu wel bij de kinderen langslopen?

D: Ik denk dat het voor mij kwam doordat ik wist dat jij ermee bezig was en dat ik me daardoor ook bewuster werd van oh ja, ik moet ook even bij hen langs, want ze zitten er niet voor niets.

Ja, prima! Is dat bij de anderen ook zo?

WH: Ja dat denk ik wel, je bent je er bewuster van en je wilt toch checken van hoe gaat dat nou met dat TASC model. En bij ons in de bovenbouw heeft S. natuurlijk ook met de leerlingen gewerkt, maar die heb ik niet meegeteld, maar daardoor werkten ze ook al minimaal 1 uur per week onder begeleiding.

L: En bij mij was het gewoon: Ik ga met jou nu iets doen. Zij heeft daar nog best wel begeleiding bij nodig als kleuter zijnde. Ik ga dan ook echt elke week gewoon even een half uurtje met haar zitten.

Het is maar 1 keer, maar wel echt even lang.

Ja dat is fijn, dat ze dan echt even aandacht heeft.

Vorige keer waren er drie balkjes gekleurd, nu zijn alle balkjes gekleurd. Ik zie dat sommige balkjes maar een keer genoemd zijn, maar in elk geval is het ergens blijven hangen.

Jullie vragen nu allemaal of ze hulp nodig hebben, nou dat was vorige keer ook al, maar ik zie nu ook: Ik leg uit hoe de taak moet. Ik zie: ik vraag of de leerling denkt dat het gaat lukken. Ik moedig aan. En dan nog de vragen die jullie stellen voor verduidelijking.

Dus blijkbaar vragen jullie nu ook meer aan ze, nu jullie ook 1x in de week langskomen.

8.2 Hebben jullie het gevoel dat je ook meer vragen kunt stellen, nu je dat model hebt?

WH: Je kunt nu wel veel gericht vragen stellen.

L: Ja

WH: Ja, en als je dan in groep 8.... Ze hebben het zich nog niet eigen gemaakt... Maar als ik langsloop dan pak ik hem er dus bij en dan zeg ik: Ok en wat heb je dan dus nu al gedaan? En zij schieten door... dat doen ze zeg maar automatisch... naar de eerste stapjes en als ze vastlopen dan willen ze eigenlijk overslaan of dat ik het antwoord geef. Dan ga ik terug, dus ik kan wel heel gericht dan die stapjes met ze maken.

M: En je kan wel meer vragen stellen dan je normale riedeltje.

Je hebt iets meer mogelijkheden dat je ook een keer daarnaar kunt kijken.

W: Ik vind wel dat groep 3... bij mij werkten ze helemaal niet met het TASC-model. En heel eerlijk, ik ben er ook bijna niet aan toegekomen.

Ja, ik zag ook.... Ik heb natuurlijk alles naast elkaar gelegd en geanalyseerd en bij jouw groep was ik al geweest. En bij jouw groep was ook de enige leerling die zei... bij jou was de enige leerling die niet verder wilde met het TASC-model en je bent ook de enige leraar die het niet prettig vond om er mee te werken. Dus bij jullie... ja is dat logisch, als dat niet helemaal loopt... dat dat dan niet helemaal werkt.

W: Ja

Bij jou zei de leerling ook: Ja, dan zet ik het model op ideeën en dan komt de juf niet, dus dan heb ik hem maar weer weggelegd. Dus ik heb hem maar niet meer gebruikt.

Toen dacht ik van ja tuurlijk zo gaat dat. Als je dan even een keer geen tijd hebt dat ze dan denken van Dag! Ik snap dat wel dat dan zo gaat.

W: Ja....

M: Ik denk dat het misschien ook wel de jaargroep is, want bij mij was dat natuurlijk ook dat ze zeiden van ja ik gebruik hem niet. Maar uiteindelijk hebben ze die stappen wel gemaakt.

Alleen zonder dat ze daadwerkelijk precies dat hele....

Rest: Instemmend ja

M: Dus ze zijn zich er minder bewust van.

Misschien gebruiken ze hem bij jou wel een beetje?

W: Ja, inderdaad niet letterlijk op hun tafel.

M: Ja maar ik denk dat je als je hem al zo'n beetje in je hoofd hebt...dan ben je er al mee bezig.

W: Ja en ik vind dat met dat TASC-model, dat moet echt heel goed geïmplementeerd zijn en...

Rest: Instemmend ja

W: Ja bijna zoals S. doet. Die gaat echt de hele tijd zitten en die stelt de hele tijd vragen en die is niet... Kijk als ik het doe dan ga ik ze helpen, ga ik vragen, maar dan loop ik weer weg!

Ik merk dat de diepgang gaat zitten als je echt met ze gaat zitten.... Tja... dat miste ik.

L: En ik denk dat dat de zelfstandigheid is. Ik heb dat TASC-model en ik zeg: Nou we zijn nu hier.

Dat zit bij een kleuter helemaal niet...

W: nee...

L: Nog helemaal niet overzicht en ik denk dat... nou in groep 3 kunnen ze net lezen, maar

Is het niet meer gewoon dat je hem erbij hebt? En dat ze er kennis mee maken, zodat ze als ze wat verder zijn in de basisschool dat ze het terug kunnen pakken?

W: Ja

Ja, 1 van mijn deelvragen is ook geworden: Wat is het verschil in leeftijd? Kan ik als ik de analyses naast elkaar leg een verschil ontdekken tussen inderdaad groep 1,2 3 misschien en groep 5,6,7,8.

Dat merk je inderdaad wel dat het vooral volgens mij in de zelfstandigheid gaat zitten.

Rest: instemmend ja

WH: En dan merk ik zelfs nog in de bovenbouw.... Ik heb het dus ook niet gered qua begeleiding, dat ze het dus helemaal eigen hebben gemaakt. Ze begrijpen dan wel van ok zo werkt het, dit zijn de vragen. Maar ze zien nog niet zozeer dat het hen überhaupt helpt. Behalve als je ze erop wijst, dat ze dan denken van oh ja. Dan kunnen we terug en verder.

Dus om dat echt een kind eigen te laten maken, ja... dat vraagt best wel een hoop tijd.

8.3 En lukt dat dan als leraar in de klas tijdens je gewone lessen?

D: Dat vind ik lastig.

Rest: Instemmend, ik ook.

WH: Nou ik denk als je dat implementeert...

W: Ik kan wel zeggen. Nee! Dat lukt mij niet.

L: Eigenlijk zou je iemand moeten hebben die dat implementeert bij kinderen in.... Ja weet ik niet... groep 3? Groep 4? Want als ze het eenmaal weten dan kunnen ze ermee verder.

En ik denk dat als ze daarmee werken van jongs af aan dan kunnen ze ermee verder tot groep 8.

Dan wordt het automatisme.

Rest: instemmend ja

L: En nu wordt het zo op hun dak gegooid. En wij hebben eigenlijk ook geen tijd om er helemaal bij te blijven zitten. Dat is eigenlijk wel een mooie conclusie.

D: Ik vond het wel heel fijn dat je af en toe even langskwam, A. (onderzoeker) Om even te laten zien hoe het wel moest bij de kinderen, want dat was wel... je merkte wel dat ze dat heel fijn vonden.

Ja. En ik dacht ook achteraf... Ik moet ook reflecteren op mijn eigen rol. Misschien had ik dat nog veel vaker willen doen. Maar omdat de insteek was... de vraag vanuit school was de begeleiding door leraren verbeteren. Daarom ben ik eerst daarop in gaan zetten. En later bedacht ik me, ik had meer effect kunnen hebben als ik alleen op het kindgedrag had gericht. Als je echt met kinderen zelf aan de slag had gegaan. Maar ja dan mis je weer jullie conclusie van het lukt eigenlijk niet zelf in de klas. Dat het eigenlijk iets is wat je er niet even bij doet.

L: Maar het is wel iets waar je kennis van zou moeten hebben. Als je zegt van we gaan iemand neerzetten die gaat dat met die kinderen doen en implementeren. Dan moeten ze dat in de klas gaan uitvoeren en dan moet jij als leraar wel weten waar het over gaat.

Rest: instemmend ja.

L: Het is wel belangrijk dat we dat niet maar even afschuiven op de werkgroep slimme kinderen.

Dan gaan we naar het volgende.

Weet je welke stappen leerlingen zetten om tot leren te komen? Vorige keer was het vooral Nee dat weet ik niet of Ja, maar ik weet niet hoe ik het kan ontwikkelen. En nu, met het model en nadat we erover hebben gepraat... hebben we daar wel meer kennis van, maar nu nog hoe gaan we dat in de klas doen? Als ik jullie nu zo hoor klopt deze uitkomst dus heel erg.

Rest: instemmend ja

En jij was dan degene die hier dus nee heeft gezegd?

L: Ja, nee, ik dacht kan ik ze nu opnoemen? Nee.

En ik denk dat als je met me gaat praten dat ik het wel weet hoor. Maar ik moet ook eerlijk zijn en als je me nu vraagt welke stappen zetten ze? Nee

Nee dat snap ik, ja.

En nu hier... hier waren vorige keer ook twee balkjes gekleurd en nu aanzienlijk meer balkjes, bijna allemaal. De enige niet was het tussentijds controleren. Dat heb ik ook niet gezien tijdens de observaties. Dat ze tussentijds gaan kijken, heb ik het goede antwoord, ben ik goed op weg?

Aan het einde wel, dat is wel verbeterd, maar tussentijds, dat nog niet echt veel. Ze gaan gewoon vooruit dus. De andere zaken dat zien jullie of sommigen van jullie wel, dus dat is wel verbeterd.

8.4 Dus ik vroeg mij af klopt dat ook wat ik nu zeg, dat jullie meer gedragingen bij de kinderen herkennen? Misschien ook gezien tijdens het langslopen als je niet echt erbij hebt gezeten?

Rest: instemmend ja

Hartstikke fijn.

Ik heb vorige keer ook deze vraag gesteld of jullie je meer competent voelen.

En hier het competent voelen iets onder de 5 en nu iets boven de 5.

Het is dus niet zo dat jullie nu vinden dat jullie de leraren zijn in de school die kinderen daar heel goed bij kunnen begeleiden?

WH: Ja en je vindt er ook de tijd nog niet echt voor. Dat telt voor mij wel mee. Dat ik denk van ja ok, ik weet hoe ik het zou willen doen en wat ik zou kunnen, daarin weet ik nu echt wel meer.... Maar het is me nog niet gelukt.

D: Dat vind ik ook echt wel zonde

Rest: instemmend ja.

WH: En daarin voel ik me dan gewoon niet competent

Ja, ik snap het ja. Ok duidelijk.

WH: En misschien komt het ook wel omdat je zelf dan misschien nog wel meer tijd daarin zou moeten steken om dat wel te doen. Dat is natuurlijk een keuze. Maar de tijd is zo weer weg.

Rest: instemmend ja

WH: Dat je denkt OH ja.

M: En dan ben je alweer een paar weken verder.

L: En er is nog meer zorg in je klas, denk ik en dan is het toch die slimme leerling die daaronder lijdt.

W: Ja, waarvan je het heel makkelijk vindt als die zelfstandig aan het werk gaat.

Dat jij even aan je zwakken kan trekken.

Rest: instemmend ja.

W: Is wel erg eigenlijk he? Je kunt beter volgens mij aan je sterken trekken dan aan je zwakken.

Ja, die pikken het dan toch sneller op.

M: Ja of evenveel, maar dat wordt het dan toch niet.

W: Ja evenveel, is natuurlijk het mooiste.

En daar zijn we dan ook nu zo hard voor aan het werk.

Ik wilde nog even naar deze: Zie je verschil met het TASC-model, hoe het voorheen was en nu?

De meesten zeggen: nee.

Maar toch vonden jullie het gebruik van het TASC-model prettig.

Dat verschil, dat vroeg ik me af, waar dat dan in zit? Want jullie vinden het wel fijn, maar je ziet eigenlijk geen verschil.

8.5 Waarom vinden jullie het dan toch fijn om het te gebruiken?

D: Heeft dat niet te maken met wat we net al zeiden? Dat de tijd eigenlijk te kort was om echt te automatiseren bij de kinderen? Dat je daarom misschien nog niet zoveel verschil ziet?

W: Het fijne is dat je een handvat hebt, dat je een houvast hebt. Van ok hier kan ik iets mee.

Maar in het... dat je bij de kinderen.... Dat je echt ziet dat ze het goed gaan gebruiken....

Ja ok, ja dat snap ik.

De theorie zegt ook dat de tijd om metacognitieve vaardigheden eigen te maken lang is.

Daar heb je een veel langere tijd voor nodig dan wij nu bezig zijn.

Zouden we er mee doorgaan dan komt dat wel, maar dan inderdaad wel met aanpassingen.

WH: Ja, en je kan wel, dat vond ik wel grappig, dat je wel op een gegeven moment ziet...

Dit gaat wel, dit gaat wel.... En hier lopen ze dan vast, waar dat stukje vastlopen in zit. Het is wat concreter.

De leerlingen bij jou D in groep 6 konden ook heel duidelijk zeggen: we gebruiken die, die en die stap, die vinden we zo fijn. Maar die andere stap daar kunnen we helemaal niks mee. Dat vind ik echt wel knap dat ze dat weten.

Rest: Instemmend ja.

Ok en dit waren jullie eigen observaties, of ze het model pakken, of ze de wijzers verzetten, die laat ik even voor wat het is. Ik wil met jullie even de leerlinglijsten nog bekijken.

Bij vraag 1 zegt de meerderheid: Het model heeft mij niet geholpen om mijn werk te maken.

Maar als ik dan door ging vragen, daarom heb ik de vragenlijst bewust mondeling bij ze afgenomen.

Dan zeggen ze: Ja als ik vastloop dan pak ik hem erbij en dan ga ik die stapjes zetten en dan kom ik er.

Dus zij zeggen het heeft me niet geholpen, want zij denken makkelijker maken. Ze denken als het helpt dan is het makkelijk. Dat was eigenlijk bij allemaal.

Ja ik kijk er alleen op als het niet lukt, dan heeft het je toch geholpen?

Maar goed het was hun antwoord dus dat heb ik dan laten staan. Dat is dan dus een mondelinge aanvulling.

En bij vraag.... Nou ja iedereen zegt: Ik heb het model gebruikt, dus daar was ik heel blij mee.

En bij vraag 4, de meerderheid vindt het leuk bij ons op school om met Kien of Pluspunters te werken. En sommigen zeggen: alleen als het moeilijk is. Blijkbaar hebben die kinderen ook echt die uitdaging nodig. Er was er geen een die zei ik vind dit echt niet leuk om te doen. Dus dat vind ik fijn om te weten dat die kinderen in elk geval achter wat wij aanbieden staan.

En bij vraag 7, wil je dat de juf langskomt? Wij zeggen nu we komen eigenlijk niet langs, maar ze willen dat wel heel graag. Vaker dan nu of in elk geval langs komen.

Dus als we goed willen inspelen op de behoefte van de leerling dan moeten we dat gaan doen.

Rest: Instemmend ja.

D: Ook opvallend bij de vraag: Wat zegt de juf als ze langskomt? Lukt het, lukt het, lukt het? Ik herken het gelijk!

Dat is inderdaad bij jou!

D: Dat ik ook echt denk, oh wat erg!

M: Goeie vraag...

Goeie opening!

D: Is wel confronterend dit.

En dan bij vraag 9: De juf heeft niet geholpen. Maar een keer zegt een kindje de juf heeft me geholpen het TASC model te gebruiken en de rest zegt allemaal de juf heeft niet geholpen.

8.6 Nou ja, dat zeiden jullie net al... Mag ik ervan uit gaan dat dat komt doordat we geen tijd hadden?

Rest: instemmend ja.

W: Ja en de organisatie dat is echt wel een puntje, hoe kun je het organiseren?

D: Eigenlijk zou je het.... Het schiet er gewoon heel vaak gewoon bij in.

W: En wat ik dan moeilijk vind, dan zit ik daar en dan zie ik achter me... die vingers....

Rest: Oh Ja!

W: Gewoon iemand die dan niet weet, ok ik sla deze gewoon even over.

D: Ja die komt dan naast je staan.

W: Dat vind ik zo lastig.

Ik heb precies hetzelfde hoor, ik ben ook niet vaak langs geweest.

Wel langs geweest maar niet zoals ik het had willen doen.

L: Als ik niet langskwam? Elke week hoor ik: Juf, gaan we weer verder? Met ons werk? En dat is dan wel leuk, omdat ik het echt op mijn rooster had staan. En ze weet ook, maandagmiddag is mijn tijd met de juf. Ja dat was het wel. En dat heb ik haar ook zelf verteld.

Het lijkt wel of ze dat vanaf groep 3 dan niet meer durven ofzo. Dat jongetje in groep 3, die dan zegt: Ik heb hem op ideeën staan maar de juf komt niet. Dan zeg ik: Waarom heb je dan niet gezegd, Juffrouw, ik heb ideeën heb jij nog ideeën? Dat had de juf heel leuk gevonden, maar... ja of ze zijn bescheiden?

L: Nou mijn kleuters zitten nog in hun egocentrische fase. Al plassen er 10 in hun broek, wij gaan nu dit doen. En ze vond het ook echt heel leuk. En ze had dus blijkbaar ook heel erg behoefte aan die uitdaging.

Ja precies en dat moeten ze dan dus eigenlijk vanaf groep 3 ook blijven doen.

Maak ons maar wakker.

L: Het is ook bij kleuters misschien iets makkelijker te organiseren omdat de rest aan het spelen is of aan het werk met een werkje wat ze allemaal kennen. Dat is natuurlijk makkelijker te organiseren dan wanneer je net kruislings vermenigvuldigen hebt uitgelegd en zegt ga maar werken.

Rest: instemmend ja.

Ja dat denk ik ook.

En dan bij vraag 10.... Heeft de juf je uitgelegd waarom het leren soms niet vanzelf gaat?Eentje zegt ja, die had dat bij juf S. gehoord.

8.7 Nu vroeg ik me af.... Wat hebben jullie nodig om de leerlingen daarin te gaan onderwijzen?

Over dat leren en dat ze niet faalangstig hoeven zijn?

W: Kennis denk ik. Kennis en tijd.

M: Ja, wat jij laatst ook zei, dat je dat weleens bij de hele klas doet. Toen dacht ik ja, het gaat natuurlijk ook niet om alleen deze twee. En misschien zijn het er wel meer en heb ik ze nog niet gesignaleerd. Maar de hele klas moet eigenlijk weten hoe dat gaat. Dat leren niet vanzelf gaat of wat leren leren is.

Ja, ik doe het inderdaad voor de hele klas en dan pikken zij het mee.

M: Ik zou dan dus serieus niet weten waar ik dan dus moet beginnen. Jongens we gaan leren leren en dan weet ik het dus al niet meer.

L: Alles moet geoefend worden bij mij in de klas. Mijn jongsten schieten dan direct in de stress en dan zeg ik, we gaan oefenen. Moet het dan lukken? Nee? Ok het hoeft niet te lukken dat scheelt. En kijk, zij is al begonnen met oefenen. Nou daar gingen ze hoor. Het hoeft dus niet te lukken we zijn altijd aan het oefenen bij ons. En dat helpt wel heel erg op dat belonen op inzet en niet op prestatie en dat soort dingen.

WH: Bij ons zitten ze meer in dat mindset met Fixie en Growie. Daar zie je het ook wel in terug.

Ja absoluut.

WH: Dat doe ik wel klassikaal.

Ik moet natuurlijk ook terugkoppelen naar Jan wat er uit komt. En misschien kan ik gewoon een keer tijdens de teamvergadering kan laten zien hoe ik dat doe. Ik ben er denk ik in deze groep misschien een kwartier mee bezig geweest en toch zie je die lichtjes aan gaan. En lopen ze de hele tijd naar die posters toe om te kijken hoe ze leren en waar ze zijn. Dus ik zal dat terugkoppelen dat we daar met de school misschien ook iets mee kunnen. Dat hoeft niet heel veel tijd te kosten.

WH: Wat ook wel grappig is met dat soort dingen... dat in groep 8... Er komt ook wel respect voor de kinderen die wel keihard werken. Want de kinderen die lager uitstromen zijn dus al jaren dat aan het doen.

Rest: instemmend ja

WH: Die hebben op dat gebied veel meer ervaring dan de leerlingen die er altijd zo een beetje doorheen zweven. Die kun je dan ook een keer op een voetstuk zetten voor wat zij dus allemaal wel niet doen. Voor welke stappen zij dus wel niet genomen hebben.

M: Ja, wat ik groep 5 dus echt veel merk is dat de kinderen, vooral de wat slimmere kinderen eigenlijk tot begin/ midden groep 5 eigenlijk alles wel wisten. De juf staat wel leuke dingen te doen, maar dat ze eigenlijk alles wel wisten. En opeens moeten ze topografie gaan leren. En misschien wisten ze wel de provincies en hoofdsteden, daar hadden ze wel al interesse in. Maar al die rivieren, steden, wisten ze nog niet en opeens moesten ze dingen leren die ze niet.... Nou, in de stress! Allemaal. Dat zijn de kinderen die nu pas in groep 5 erachter komen van hoe moet ik leren. Hoe voelt het dat ik iets nog niet weet? Dat ze dat nu pas hebben, anderen hebben dat in groep 1.

WH: Sommigen ervaren dat pas als ze uitstromen.

M: Ja, dat is het. En dan lopen ze in de derde ofzo pas ergens tegen aan.

D: Op de PABO hadden wij een hele lessencyclus over dat leren leren. En hersenvriendelijk leren noemen ze dat dan. Toen heb ik ook een paar lessen gegeven over meervoudige intelligentie. Om die kinderen te leren, niet iedereen leert op dezelfde manier. De een kan heel goed zijn op muzikaal gebied en de ander op taalgebied. Je merkte ook dat die kinderen dachten: Oh ja ik ben misschien niet zo slim met rekenen maar ik kan wel heel goed tekenen. Dat was wel leuk om te merken.

Dat gaat niet perse over leren leren, maar ze leren elkaar wel een beetje te respecteren.

Je hoeft niet alles even goed te kunnen.

L:Het punt is, je bevraagt de slimme kinderen niet op hun niveau dus ze komen daar nooit.

Wat zij dan wel moeilijk vinden, tenminste dat denk ik. Is vriendjes maken. Als jij met je kop al ergens daar zit en de rest zit daar, ga dan maar eens aansluiting vinden. Ik heb het vandaag nog benoemd. Zij kan dan misschien wel al bijna lezen maar ze heeft niet iemand met wie ze lekker kan spelen. Dus iedereen heeft wel een uitdaging. Maar dat leren leren komt dan toch niet aan bod.

Of er iets veranderd is? Er waren twee leerlingen die gaven aan dat er niks veranderd was. En de rest van de leerlingen zeiden allemaal dat ze meer samen mogen werken. Vier leerlingen benoemen ook echt dat ze op dat model kijken. De juf komt vaker langs, ze zijn minder bang om fouten te maken. Ik begrijp nu waarom leren belangrijk is. Dus, waar wij denken we hebben misschien niet alles uit de kast gehaald, er is toch wel iets veranderd. En ze zijn ook echt wel zo eerlijk dat als er niets veranderd was ze dat ook wel echt hadden gezegd. Want ze keken me ook af en toe oprecht aan van daar komt ze weer, dus ze waren wel eerlijk tegen mij. Ik ga ervan uit dat als er echt niks veranderd was, dat ze dat hadden gezegd.

Ik vroeg me af of ze het verrijken dan ook nu leuker vinden, omdat er iets veranderd is, omdat ze meer aandacht krijgen, maar dat viel dan op zich wel mee. Eerst was het 7.45 en nu op 8.

Dus de motivatie om het te doen is hetzelfde gebleven eigenlijk.

De meeste leerlingen gaven aan wel verder te willen. Eentje zei erbij, ik heb wel meer uitleg nodig. Dat sluit aan bij waar wij het nu over hebben. En 2 zeiden ja. Eentje zei dat hij er niet mee door wilde.

Die zag er het nut niet van.

W: Slecht van mij.

Rest: Nee! Nee echt niet.

W: Het lukte me gewoon niet. Misschien ook wel met mijn eerste jaar groep 3.

Rest: Dat kan ik me voorstellen.

M: Maar ik heb ook vrij weinig meer gedaan dan is denk ik groep 3 en groep 5 of hoger wel echt iets anders.

WH: En het besef dat... of gewenst antwoord gedrag? Of dat ze in de hogere groepen meer doorhebben ik doe het op die manier? Ik zou het niet jezelf aanrekenen.

W:Ja, maar als ik er nu op terugdenk. Dat TASC-model heb ik wel een beetje.... Maar ja dat is dan misschien je onderzoek.

Ja precies! En ik denk ook echt wel dat het een beetje leeftijdgebonden is, ik denk dat het goed is dat die deelvraag erin zit.

Rest: Ja inderdaad.

L: En ik denk dat als je jezelf nu voorbij had gelopen om dat TASC-model te gaan doen, waren we er nooit achter dat het voor groep 3 best moeilijk is om te implementeren. Het geeft wel een heel mooie opening.

Ja absoluut.

En de volgende vraag: Wat kan school doen om jou beter te helpen? Daar hebben ze ook wel heel leuke ideeën. Eentje zegt: het is prima, dat is een tevreden kind. Ik wil moeilijker werk, moeilijke dingen, moeilijker werk voor taal. Eentje heeft een nieuw maatje nodig.

D: laat me raden....

Iets meer aandacht willen ze hebben, iets meer hulp, dus ze vragen ook echt wel om aandacht gewoon. Ik vraag me ook af of aanpak 2.... Die zouden misschien precies hetzelfde zeggen hoor.

D: Maar we zijn maar in ons eentje he...

Ja precies we zijn maar met een persoon.

Nou dat was wat de leerlingen hebben geantwoord.

8.8 Dus nu vraag ik me af, wat moet ik in mijn conclusie gaan zetten? Willen wij nu verder hiermee? Of is dit model mislukt voor ons?

D: Ik zou het nog wel willen proberen, maar dan met meer tijd en ook voor mezelf dat ik me er bewuster van wordt van jongens, nu even geen vragen, ik ben nu met hen bezig. Daar moet ik dan ook voor mezelf wat strenger op zijn.

Je bent niet afwijzend....

W: Nee, want ik wil het nog wel een kans geven. Ook als ik dit nu zie, denk ik ik had er echt wat meer mee kunnen doen. Ja, wat net al gezegd is. Dan ben ik ze aan het helpen end an zie ik door het raam al die vingers en dan denk ik: Oh! Dat is niet heel relaxed nee.

Tja, ik had jullie ook na schooltijd vaker bij mij willen roepen, van hoe gaat het. Ik heb het een op een steeds gedaan omdat ik merkte dat het heel moeilijk was om met zijn allen bij elkaar te komen. En dan merk je eigenlijk hoe belangrijk de trainingen zijn en de studiedagen.

Rest: Ja

M: Ik denk dat het goed is dat we nu zien dat het niet loopt met weinig tijd. Dus ik zou het nu niet zomaar doorgang geven en denken we modderen wel wat aan. Ik zou nu bedenken als we dit voor meerdere kinderen en leraren in willen zetten dat je wel bedenkt ok hier heb ik tijd voor nodig en dit moet op een structurele manier beter worden ingezet. En zeker als ik dit nu zie denk ik dat ik wel weet hoe het dan had moeten of hoe ik dan het zou willen.

Ja ok.

M: Maar ik vind dat model zeker voor deze kinderen heel erg handig. Ik denk ook echt dat deze kinderen zoiets nodig hebben om houvast aan te hebben.

Ja, ik zou het ze nu ook denk ik niet weer afnemen....

Rest: nee!...

M: Maar ik zou nu ook niet zomaar dat model geven aan allemaal kinderen die dit niet hebben gedaan.

Rest: Ja, deze kinderen hebben geluk nu dan.

M: Ja dat idee heb ik. Nu niet zomaar aan andere kinderen geven zonder dat er een plan voor is van zo gaan we het inzetten.

WH: Dat denk ik inderdaad ook wel. Ik vind hem zelf heel fijn. Ook voor mezelf want het geeft mij houvast om de juiste vragen te stellen en te checken, ok waar zitten we nu.

Maar je hebt wel tijd nodig om het goed neer te zetten.

En als we dit inderdaad willen... hoe kunnen we dan met elkaar kijken hoe ga je dan zorgen met elkaar dat je die tijd gaat vinden? Zolang je er geen plan voor hebt dan merk je dus dat het niet gaat lopen en je wil wel dat het goed gaat lopen. En ik vind hem wel zo fijn dat.... En ik denk dat als je dat als school op een manier hebt van dit willen we gaan doen, dat we er de kennis van hebben, maar dan heb je wel denk ik een heel fijn middel. Waarmee je wel uit de voeten kan. En inderdaad als kinderen het langer doen, raken ze eraan gewend. En er zijn ook altijd wel kinderen die later instromen....

L: Maar die komen dan bij de groep erbij en die kunnen dan weer van elkaar leren.

WH: Ja daarom, maar het is niet iets wat je even, zoals compacten van ok we gaan dit nu zo doen.

L: Ja, ik denk dat je hem wel moet blijven gebruiken. En bij kleuters gaat het dan van, we zijn nu hier. En daardoor leert dit meisje nu wel van ok dit model bestaat en dat er dus een opbouw in zit. En dat ik dit dus nu eerst in mijn groep doe en dat je dan in groep 3 het ook nog zelf.... en dat je het dan dus langzaam los laat. En ik denk dat je daar dan een goed plannetje voor moet maken. Van wat kunnen kinderen in groep 1,2 .

8.9 Dus dan heb je het over die stap Modellen, die we nu niet echt hebben gedaan... Dat als je het schoolbreed inzet, zou dat in de onderbouw al vorm kunnen krijgen?

D: Dan zouden ze het in de middenbouw al zelf kunnen ja.

L: Ja, dit meisje maakt kennis met het TASC-model zodat als ze in groep 3 ook iets krijgt, ze daar op terug kan vallen. En dan zal ze daar ook nog meer begeleiding nodig hebben dan ik had gehoopt.

Het was bij mij niet van ze moet zelf met dit TASCmodel gaan werken, want ze kan nog niet lezen, dus dan wordt het lastig. Dus ik zou het zo zeker bij de kleuters... maar dan moet je eigenlijk een extra iemand hebben, om het te gaan implementeren. Dus dan zou je aan de directie moeten vragen of daarvoor iemand ingevlogen kan worden

WH: Ja en wat ook wel een dingetje is... ik zit dan even te denken aan ze zitten dan te werken en ze gaan die pijn verzetten, hoe ga ik dat dan voor mezelf doen dat ik wel anticipeer op wat er gebeurt, op wat zij doen, maar je hebt niet elke keer tijd om daarop te reageren. Dus ik vind hem handig dat we hem hebben en dat ik hem erbij kan pakken. Maar ik zou het lastig vinden dat als je moet zien oh hij is gedraaid dus ik moet ernaar toe. Dat vind ik lastig.

Maar dat was persoonlijk ook niet mijn idee. Ik dacht, je loopt langs en je ziet dan waar ze zijn en je kunt dan dus wel vragen stellen. 1 leerling zei, ja juf ik zet de stappen wel maar ik zet ze in mijn hoofd. Dus als de juf komt dan zet ik de wijzer en dan kan ik aanwijzen waar ik ben maar ik zet ze in mijn hoofd en dat is ook logisch.

WH: Maar dat is wat je dan hoorde bij groep 3, van ik draaide de wijzer maar de juf kwam niet. Dat zou mij ook kunnen gebeuren.

L: Dat is dan ook wel dat specifieke kind, bijna een kleuter. Die is nog heel egocentrisch.

Van ja ik heb toch geschoven, dat heeft de juf toch gezien?!

M: Maar op dat model staan toch nog meer vragen? Niet alleen de juf maar ook een medeleerling of aan....

Ok. Ik denk dat ik genoeg informatie zo heb van jullie.

WH: Ik heb nog het logboek voor je.

Ze zijn wel ook bij juf S. geweest, dat heb ik buiten beschouwing gelaten maar heeft wel meegeholpen.

Zij merkt ook dat als ze daar zijn ze kien inzetten zoals het bedoelt is en niet de moeilijkheden uit de weg gaan.

En als ze dan terugkwamen hoe enthousiast ze waren. Dat ze een verslag moesten maken en dat het mislukt leek want hij vloog niet... Ja maar je hebt dat toch gedaan? Maar dat heb ik nu er even buiten gelaten.

Ik ga in de vakantie mijn vragen proberen te beantwoorden. Ik ga hem naar jullie opsturen als hij af

is. Dan ga ik nu op stop drukken. Bedankt.

BIJLAGE 9

Analyse van persoonlijke toelichting uit interview en vragenlijst

Ervaring leraren n=6

Leraarcode	Is er iets veranderd?	Vond je het gebruik prettig?	Toelichting uit interview (bijlage 8)	Wil je verder met TASC?
2L	Nee	Ja	- 8.6 'Als ik niet langskwam? Elke week hoor ik: Juf, gaan we weer verder? Met ons werk? En dat is dan wel leuk, omdat ik het echt op mijn rooster had staan. En ze weet ook, maandagmiddag is mijn tijd.' -8.6'Het is ook bij kleuters misschien iets makkelijker te organiseren.' - 8.8 'Ja, ik denk dat je hem wel moet blijven gebruiken. En bij kleuters gaat het dan van, we zijn nu hier. En daardoor leert dit meisje nu wel van ok dit model bestaat en dat er dus een opbouw in zit.' - 8.8 'en dat je het dan dus langzaam los laat. En ik denk dat je daar dan een goed plannetje voor moet maken. Van wat kunnen kinderen in groep 1,2' .	Ja
3W	Nee	Nee	- 8.5 'Het fijne is dat je een handvat hebt, dat je een houvast hebt. Van ok hier kan ik iets mee.' -8.7' Het lukte me gewoon niet. Misschien ook wel met mijn eerste jaar groep 3.'	Ja
5M	Ja	Ja	- 8.7 'Maar de hele klas moet eigenlijk weten hoe dat gaat. Dat leren niet vanzelf gaat of wat leren leren is.' - 8.8 'Ik denk dat het goed is dat we nu zien dat het niet loopt met weinig tijd. - 8.8 Ik zou nu bedenken als we dit voor meerdere kinderen en leraren in willen zetten dat je wel bedenkt hier heb ik tijd voor nodig en dit moet op een structurele manier beter worden ingezet'. - 8.8 'Ik dat ik wel weet hoe het had moeten of hoe ik dan het zou willen.' - 8.8 'Maar ik vind dat model zeker voor deze kinderen heel erg handig. Ik denk ook echt dat deze kinderen zoiets nodig hebben om houvast aan te hebben.'	Ja
6A (onderzoeker)	Ja	Ja	- 8.7 'En ik denk ook echt wel dat het een beetje leeftijdgebonden is.' - 8.6 'Ik heb precies hetzelfde hoor, ik ben ook niet vaak langs geweest. Wel langs geweest maar niet zoals ik het had willen doen'.	Ja
6D	Ja	Ja	- 8.5 'Dat de tijd eigenlijk te kort was om echt te automatiseren bij de kinderen? Dat je daarom misschien nog niet zoveel verschil ziet?' - 8.8 'Ik zou het nog wel willen proberen, maar dan met meer tijd en ook voor mezelf dat ik me er bewuster van wordt van jongens, nu even geen vragen, ik ben nu met hen bezig. Daar moet ik dan ook voor mezelf wat strenger op zijn.'	Ja

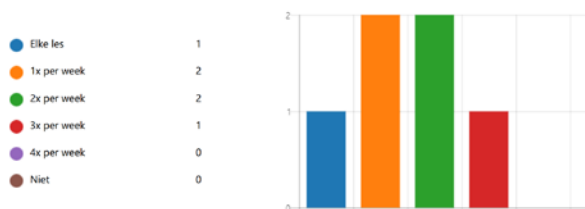
8W	Nee	Ja	- 8.5 'Waar dat stukje vastlopen in zit, dat is wat concreter.' - 8.2 'Ik heb het dus ook niet gered qua begeleiding, dat ze het dus helemaal eigen hebben gemaakt. Dus om dat echt een kind eigen te laten maken, ja... dat vraagt best wel een hoop tijd.' - 8.8 'Ik vind hem zelf heel fijn. Ook voor mezelf want het geeft mij houvast om de juiste vragen te stellen en te checken, ok waar zitten we nu. - 8.8 'Maar je hebt wel tijd nodig om het goed neer te zetten.'	Ja
	Totaal 3x ja = 50%	Totaal 5x ja= 80%		Totaal 6x ja = 100%

BIJLAGE 10

Selectie uit de vragenlijsten voor de leraren. De volledige online versie is bij mij op te vragen.

Leraren vooraf

1. Hoe vaak loop je langs bij de leerling met verrijkingswerk om kort contact te hebben?

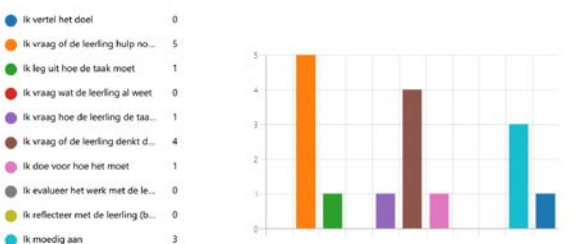


2. Hoe vaak help je de leerling bij het verrijkingswerk (langer contact dan bij langslopen)?

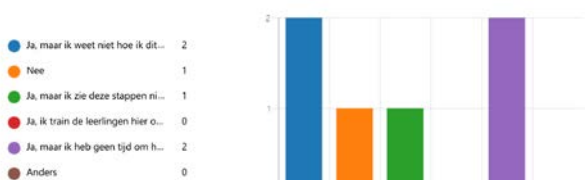
[Meer details](#)



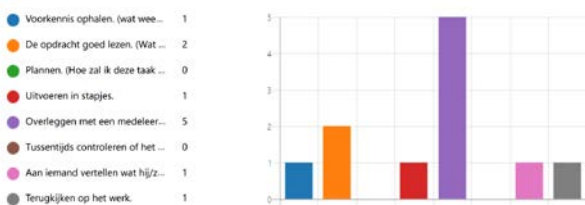
3. Wat doe je als je bij de leerling met verrijkingswerk bent?



4. Weet je welke stappen leerling zetten om tot leren te komen?

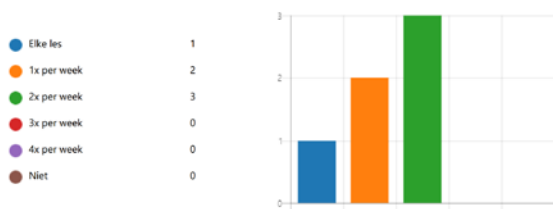


5. Welk gedrag herken je bij de begaafde leerlingen tijdens het verrijkingswerk?

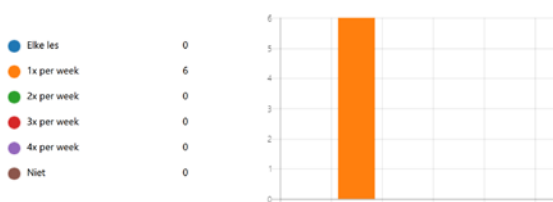


Leraren achteraf

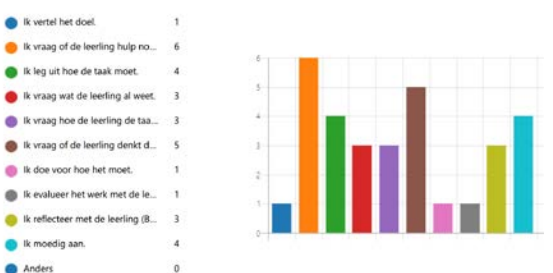
1. Hoe vaak loop je langs bij de leerling met verrijkingswerk om kort contact te hebben?



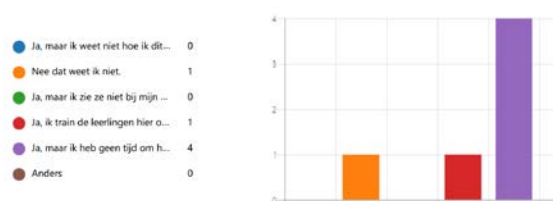
2. Hoe vaak help je de leerling met verrijkingswerk (langer contact dan bij alleen langslopen)?



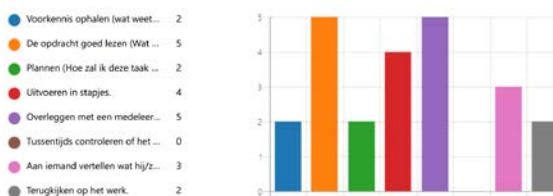
3. Wat doe je als je bij de leerling met verrijkingswerk bent?



4. Weet je welke stappen leerlingen zetten om tot leren te komen?



5. Welk gedrag herken je bij de leerlingen tijdens het werken aan de verrijkingsstaken?



BIJLAGE 11

Een selectie uit de vragenlijsten achteraf voor de leerlingen. De volledige vooraf en achteraf afgenomen online versies zijn bij mij op te vragen.

