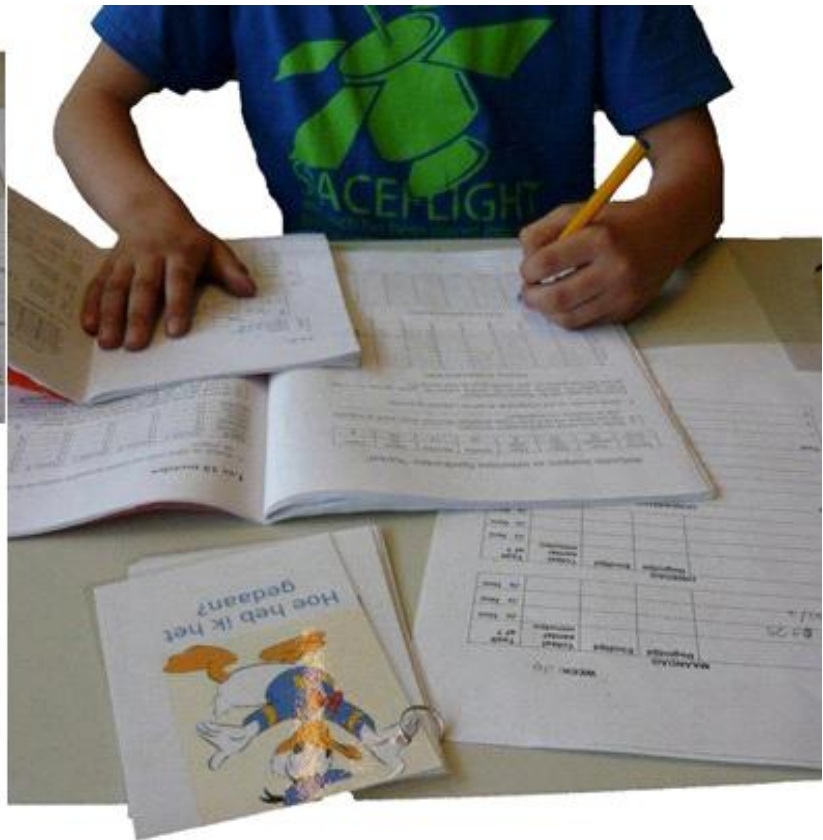
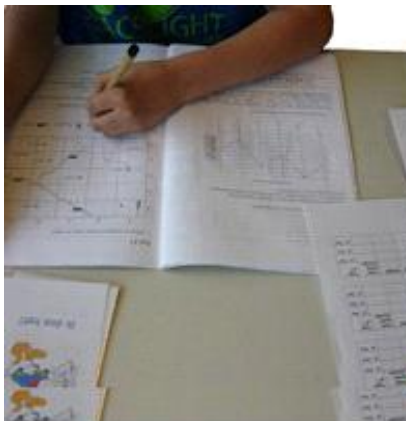


“Yes!!!! Nu lukt het wel juf!”

Een studie naar effectieve onderwijsaanpassingen ter verbetering van de werkhouding van een begaafd kind met PDD-NOS.



Studentnr. 2146221

Master Special Educational Needs (M Sen)

Leerroute: BG Specialist Hoogbegaafdheid

Begeleid door: Ilja Hoogenberg-Engbers en

Ine Vermeer-van Zon

Irene van den Oord

Juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	6
1 Hoe ben ik tot mijn onderzoeksvraag gekomen?	9
1.1 De aanleiding van mijn onderzoek.	
1.2 Toelichting op mijn onderzoeksvraag.	10
1.3 Doelstelling van mijn onderzoek.	
1.4 Mijn onderzoeksvraag en deelvragen.	
1.5 Huidige en gewenste situatie.	11
2. Theoretisch kader.	13
2.1 Hoogbegaafdheid.	
2.2 PDD-NOS.	15
2.3 Hoogbegaafd én PDD-NOS.	16
2.4 Werkhouding en werkhoudingsproblemen.	
2.4.1 De aanpak van werkhoudingsproblemen.	17
2.4.1.1 De zelfsinstructiemethode van Meichenbaum.	18
2.4.1.2 De O.P.A.-strategie.	
2.4.1.3 Het vijffasenmodel van Koning.	19
2.5 Conclusie.	
3. Onderzoeksmethodologie.	21
3.1 Onderzoeksvragen.	
3.2 Globale opzet van het onderzoek.	
3.3 Onderzoeksvorm.	22
3.4 Interventies en onderzoeksinstrumenten.	
3.5 Dataverzameling.	23
3.5.1 Voor aanvang van het onderzoek.	
3.5.2 Nulmeting.	24
3.5.3 De onderzoeksperiode	
3.5.4 Eindmeting.	
3.6 Onderzoeksperiode / tijdpad.	25
3.7 Betrokkenen.	26
3.8 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.	
3.9 Ethische kwesties.	27
4. Dataverzameling	28
4.1 Dataverzameling observaties taakgericht werken: de tijdsteekproef.	
4.1.1 Nulmeting.	
4.1.2 Tussentijdse metingen.	
4.1.3 Eindmeting.	29
4.2 Dataverzameling tijdens takenwerk (logboek).	30
4.3 Dataverzameling interviews met T.	31
4.4 Dataverzameling leerlingvragenlijst DHH.	32
4.5 Interventies Meichenbaum en adviezen DHH.	33
4.6 Aanpassingen in mijn onderzoek.	

5. Conclusies.	35
5.1 Effecten van mijn interventies.	
5.1.1 Meichenbaum-methode.	
5.1.2 Dagtakenformulier.	36
5.1.3 Tijdsnotatie.	
5.1.4 Aanpassingen in de leerstof.	
5.1.5 Aanpassingen in de omgeving.	37
5.2 Antwoorden op de deelvragen van mijn onderzoek.	
5.3 Antwoord op mijn onderzoeksvraag.	39
5.4 Conclusies en aanbevelingen.	40
6. Evaluatie.	41
6.1 Reflectie op het onderzoeksproces.	
6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker.	42
6.3 Wat heeft dit onderzoek mij opgeleverd?	43
Nawoord.	45
Literatuurlijst.	46
Bijlage 1: Profielen van hoogbegaafde leerlingen.	48
Bijlage 2: Handelingsadviezen uit het DHH.	50
Bijlage 3: Tijdsteekproef.	51
Bijlage 4: DHH gegevens.	53
Bijlage 5: Gesprekspunten T.	58
Bijlage 6: Evaluatieblad T.	59
Bijlage 7: Nul- en eindmeting leerlingvragenlijst DHH.	60

Samenvatting

In het kader van mijn masteropleiding tot Specialist Hoogbegaafdheid bij Fontys OSO heb ik onderzoek gedaan naar het ontwikkelen van een effectieve werkhouding bij een begaafd kind met PDD-NOS¹.

Ondanks goede cognitieve mogelijkheden heeft menig begaafd kind in de praktijk regelmatig problemen met het aanbrengen van structuur in het dagelijks leven. Heeft het begaafde kind ook nog eens PDD-NOS dan wordt het functioneren van het begaafde kind nog eens extra beperkt en bemoeilijkt. De kans is groot dat het kind geen prestaties kan leveren in verhouding tot zijn capaciteiten. Dit was ook het geval bij T., het begaafde kind met PDD-NOS, dat de hoofdpersoon is van mijn onderzoek. Mijn handelingsverlegenheid ten aanzien van het effectief begeleiden van T., leidde tot mijn onderzoeksvraag: hoe kan ik dit begaafde kind met PDD-NOS binnen de groep helpen bij het ontwikkelen van een goede werkhouding? Hoe kan ik dit kind de structuur bieden die het nodig heeft?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden heb ik eerst een theoretisch kader geformeerd. Dit kader had ik ook nodig om niet in mijn valkuil te trappen om mijn eigen handelingstheorieën te hanteren en intuïtief te werk te gaan. Ik ben in de literatuur op zoek gegaan naar wat verstaan wordt onder hoogbegaafdheid en PDD-NOS. Op deze manier wist ik met welke factoren ik rekening moest houden en wat de onderwijsbehoeften waren van T. Daarnaast vond ik het belangrijk om te weten wat er in de literatuur verstaan wordt onder werkhoudingsproblemen en welke interventies ik zou kunnen plegen om de werkhouding van T. te verbeteren. Dit theoretisch kader beschrijf ik in hoofdstuk 2.

In hoofdstuk 3 beschrijf ik de opzet van mijn onderzoek en leg ik uit waarom ik voor bepaalde interventies heb gekozen. Ik maak gebruik van de Beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002) en de handelingsadviezen die ik verkregen heb uit het DHH: het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Drent & Van Gerven, 2007).

De interventies heb ik stapsgewijs gepleegd volgens een strakke tijdsplanning. Door deze planning heb ik geen stappen overgeslagen en het hielp mij niet te snel te gaan. Tijdens de onderzoeksperiode van acht weken heb ik gerichte observaties

¹ PDD-NOS: Pervasive Development Disorders – Not Otherwise Specified

uitgevoerd, gesprekjes gevoerd en een logboek bijgehouden om te ontdekken of mijn interventies effect hadden en om het proces te volgen en eventueel aan te passen. De data die ik verzameld heb met behulp van de verschillende onderzoeksinstrumenten heb ik in hoofdstuk 4 geanalyseerd en geïnterpreteerd. In hoofdstuk 5 beschrijf ik de conclusies van mijn onderzoek, geef ik antwoord op de deelvragen en mijn onderzoeksvraag en doe ik aanbevelingen ten aanzien van het begeleiden van (begaafde) kinderen met werkhoudingsproblemen. In het laatste hoofdstuk reflecteer ik op mezelf, mijn ervaringen, het onderzoeksproces en de opbrengsten.

Inleiding

Mijn naam is Irene van den Oord, leerkracht van groep 6 op O.B.S. De Rietpluim te Nuenen. Op deze school ben ik nu 15 jaar werkzaam. Hiervoor heb ik 14 jaar op een andere basisschool gewerkt. In deze 29 jaar was mijn belangrijkste functie leerkracht, maar daarnaast heb ik uiteraard zeer diverse taken vervuld. Zo ben ik een aantal jaren bovenbouwcoördinator geweest. Om dit goed te kunnen doen heb ik de opleiding middenmanagement van Magistrum gevolgd. Om een taak goed uit te kunnen voeren ben ik graag wel geïnformeerd. Ik heb behoefte aan kennis om zodoende beslagen ten ijs te kunnen komen.

Gedurende mijn gehele loopbaan heb ik affiniteit gevoeld voor de (hoog)begaafde kinderen. In het onderwijs, ook op mijn beide scholen, is er in het algemeen wel aandacht voor de kinderen met leer- en/of gedragsproblemen, maar worden er te weinig aanpassingen gedaan voor de kinderen die (veel) meer aankunnen. Uit ervaring weet ik dat deze groep kinderen ook veel problemen tegen (kunnen) komen in het onderwijs.

Hoogbegaafde kinderen groeien niet vanzelfsprekend uit tot succesvolle intelligente mensen. Hun talenten en vaardigheden zullen gestimuleerd en gevoed moeten worden. De eigenschappen en kenmerken die hoogbegaafden hebben moeten de kans krijgen op een goede manier te ontwikkelen. Gebeurt dit niet dan is de kans groot dat zij niet succesvol worden en mogelijk zelfs mislukken.

In de jaren 90 kreeg deze groep kinderen steeds meer aandacht voor deze groep kinderen in de onderwijswereld. Ook op mijn school was dat het geval. Vanwege mijn affiniteit met deze groep werd ik coördinator bovenpresteren, zoals wij dat toen noemden. Ik kreeg de mogelijkheid een peergroep voor deze kinderen te starten, onze "Vooruitgroep". Ik heb enkele jaren volop geëxperimenteerd om deze kinderen een dagdeel in de week een passend onderwijsaanbod te geven. Ik deed dit echter intuïtief op basis van artikelen die ik las en workshops en lezingen die ik in het land volgde. Ik miste echter de kennis die ik graag wilde hebben om een goed onderbouwd en verantwoord aanbod samen te kunnen stellen.

Mijn taak als Vooruit-leerkracht verdween, mede omdat de school door invoering van de 1-zorgroute de kinderen niet meer uit de klas wilde halen. Er moest een aanbod in de klas gecreëerd worden, maar dat was nog niet zo eenvoudig. Mijn affiniteit en

inzet voor de groep hoogbegaafde kinderen verdween niet, maar ik voelde de beperkingen van gebrek aan theoretische kennis, tijd en middelen. Ik wilde niet intuïtief en vanuit mijn eigen handelingstheorieën (Verbiest, 2004) werken.

Een van mijn andere taken was het begeleiden van een tweetal ‘rugzakleerlingen’: een kind met PDD-NOS en een kind met asperger. Beiden ook (hoog?)begaafd. Ook voor het begeleiden van deze kinderen vond ik het nodig om mijn kennis uit te breiden en ik volgde een cursus over ASS-problematiek². Helaas verdween ook deze taak na een jaar.

Twee jaar geleden las ik een artikeltje in de krant waarin een aankondiging stond voor een nieuwe masterstudie van Fontys OSO; specialist hoogbegaafdheid. Dit was de studie waar ik op gewacht had. Hier kon ik de kennis en kunde opdoen waar ik zo’n behoefte aanhad. En deze verwachting werd ook waargemaakt!

De combinatie (hoog)begaafd en PDD-NOS trof ik in een kind in mijn groep. Ik werd geconfronteerd met een kind dat heel enthousiast meedeed tijdens de lessen, maar amper iets op papier kreeg. Ik zag zijn frustratie omdat hij niet kon voldoen aan de eisen die ons onderwijssysteem aan hem stelde. Ik wilde dit kind helpen, maar het lukte me niet voldoende. Ik moest meer doen dan hem ad hoc helpen. Ik had zoveel vragen dat ik besloot hier mijn onderzoek op te richten. Wellicht dat een gedegen onderzoek mij zou helpen dit kind goed te kunnen begeleiden bij het ontwikkelen van een effectieve werkhouding.

Door dit onderzoek hoop ik te bereiken dat ik zicht krijg op de exacte problematiek van dit kind; wat zijn zijn mogelijk- en onmogelijkheden; wat zijn zijn educatieve behoeften; wat heeft hij nodig van zijn omgeving en van mij als zijn leerkracht? Welke interventies kan ik inzetten?

Voor mezelf is de relevantie van dit onderzoek dat ik weet op welke manier ik een gedegen onderzoek op kan zetten; hoe ik wetenschappelijke theorieën kan koppelen aan de praktijk om zo mijn persoonlijke handelingstheorie aan te passen. Ik verwacht dat de kwaliteit van mijn professioneel handelen toeneemt en dat ik de vaardigheid krijg om een handelingsverlegenheidssituatie om te zetten in vakbekwaamheid.

² ASS-problematiek: Stoornis in het Autistisch Spectrum

Voor het kind in mijn onderzoek betekent het dat hij een effectieve werkhouding ontwikkelt, waardoor hij de hoge prestaties kan leveren waartoe hij in staat is.

Voor mijn school betekent het dat zij een specialist hoogbegaafdheid in huis heeft die uitgebreide kennis heeft over hoogbegaafdheid en die weet hoe zij relevante informatie uit de literatuur kan halen en kan koppelen aan de praktijk. Iemand die weet hoe een probleem benaderd kan worden en die onderzoeksvragen kan stellen. Een specialist die een onderzoek kan uitvoeren, datagegevens kan analyseren en interpreteren en die een plan van aanpak kan opstellen en uitvoeren.

In de Salamanca-verklaring die in 1994 opgesteld is door de V.N. en de Unesco staat dat ieder kind recht heeft op onderwijs dat rekening houdt met zijn specifieke eigenschappen en de leerbehoeften en dat dat onderwijs op reguliere scholen moet worden gegeven. Dit is het uitgangspunt voor inclusief onderwijs. Mooie woorden, waar ik als onderwijzers graag naar streef, maar waar ik ook nog wel de nodige beren op de weg zie. Ik vind passend onderwijs realistischer en beter haalbaar. Ik denk dat ik door het volgen van deze masterstudie en door mijn praktijkonderzoek mezelf bekwaamd heb om een zinvolle bijdrage te kunnen leveren aan het passend maken van het onderwijs aan hoogbegaafden op onze school.

1 Hoe ben ik tot mijn onderzoeksvraag gekomen?

1.1 De aanleiding van mijn onderzoek

In mijn bijna dertigjarige praktijk als leerkracht heb ik uiteraard veel te maken gehad met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Hieronder vallen ook de (hoog)begaafde kinderen. Tegemoet komen aan de behoeften van deze groep kinderen vond ik niet eenvoudig. Ik merkte dat een hoge intelligentie geen garantie was om succesvol de basisschool te doorlopen. Ik wist echter niet hoe ik deze groep kinderen goed kon begeleiden. Dit was voor mij de aanleiding om cursussen en workshops te gaan volgen en me te verdiepen in de literatuur over hoogbegaafdheid. Maar ondanks dat mijn kennis over hoogbegaafdheid toenam, bleef ik handelingsverlegen naar deze groep kinderen. Ik deed nog teveel intuïtief. Ik bleef het gevoel houden dat ik deze kinderen tekort deed en dat ik niet uit hen haalde wat er in zat. Dit werd regelmatig bevestigd doordat diverse kinderen problemen kregen op de middelbare school, omdat zij niet hadden 'leren leren'. Wat zijn de educatieve behoeften van deze kinderen en hoe kan ik hieraan tegemoet komen? Deze vragen waren voor mij de aanleiding om te starten met de studie Master SEN specialist hoogbegaafdheid.

Het niet goed weten hoe ik tegemoet kan komen aan de educatieve behoeften is een aanleiding voor mijn onderzoek, maar de belangrijkste aanleiding is T.

T. is een begaafde leerling in mijn groep 6. Hij is erg geïnteresseerd in de wereld om hem heen, weet veel en kan daar ook heel goed over vertellen. Echter, T. heeft veel problemen met het organiseren en uitvoeren van zijn dagelijkse (aangepaste) schooltaken. Vooral het werken aan minder gestructureerde taken en zijn weektaak vindt hij erg moeilijk.

De interventies die collega's in voorgaande groepen hebben gepleegd hebben onvoldoende effect gehad. Zij hebben T. vooral begeleid door het aanbieden van structuur bij de dagtaak.

T. heeft ook gedragsmatige problemen, in het bijzonder op sociaal gebied. Uit onderzoek is inmiddels gebleken dat T. PDD-NOS heeft. Dit zou mogelijk deels zijn werkprobleem kunnen verklaren.

Ik wil onderzoeken hoe ik T. kan helpen bij het ontwikkelen van een goede werkhouding en taakgerichtheid. Mogelijk dat zijn niet effectieve werkhouding invloed heeft op zijn spanningopbouw en daardoor ook op zijn gedrag. Ik vraag me af in

hoeverre zijn niet effectieve werkhouding hem belemmert prestaties te leveren op het niveau waartoe ik hem in staat acht.

1.2 Toelichting op mijn onderzoeksvraag

Om te komen tot een onderzoeksvraag ga ik uit van de volgende hypothesen:

- T. heeft geen goede werkhouding, waardoor hij zijn taken niet kan organiseren en afronden;
- T. krijgt in de toekomst nog meer last met het uitvoeren van (minder gestructureerde) opdrachten, doordat hij geen goede werkhouding heeft;
- het welbevinden, zelfbeeld en zelfvertrouwen van T. zullen toenemen indien hij over een goede werkhouding en taakgericht beschikt.

Om vanuit deze hypothesen tot een goede onderzoeksvraag te komen wil ik duidelijkheid hebben over de begrippen hoogbegaafdheid, PDD-NOS en werkhouding. Hiervoor heb ik literatuurstudie gedaan en de essentiële onderwerpen die ik verduidelijkt wil hebben beschrijf ik in hoofdstuk 2.

1.3 Doelstelling van mijn onderzoek

Door middel van dit onderzoek wil ik zicht krijgen op effecten van interventies die ik toepas om de werkhouding van T., een kind met specifieke PDD-NOS eigenschappen, te verbeteren. Hierbij wil ik gebruik maken van zijn sterke kanten en zijn zwakke kanten compenseren. Het onderzoek moet antwoord geven op de vraag welke interventies ik als leerkracht het best kan inzetten om de werkhouding te verbeteren. Aangezien T. veel problemen heeft met het organiseren en uitvoeren van de taken van de weektaak wil ik mijn onderzoek hierop richten, echter wel met de bedoeling om een transfer te maken naar andere activiteiten.

1.4 Mijn onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn handelingsverlegenheid en vragen hebben tot de volgende onderzoeksvraag geleid:

Hoe kan ik een begaafd kind met PDD-NOS binnen de groep helpen bij het ontwikkelen van een goede werkhouding?

De deelvragen die hieruit voortkomen zijn:

- Wat wordt in de literatuur verstaan onder werkhouding?

- Welke werkhoudingsproblemen heeft T.?
- Wat zijn de sterke kanten van T. en hoe kan ik daarvan gebruik maken bij het ontwikkelen van een goede werkhouding?
- Met welke factoren van PDD-NOS moet ik rekening houden?
- Welke interventies kan ik inzetten om de werkhouding en taakgerichtheid bij T., een begaafd kind met PDD-NOS te verbeteren?
- Wat is het effect van de interventies ten aanzien van de werkhouding en de taakgerichtheid?

1.5 Huidige en gewenste situatie

De huidige situatie:

T. krijgt een aangepaste weektaak. Naast enkele basistaken die ieder kind in de groep krijgt, krijgt T. verrijkingstaken voor rekenen en taal om tegemoet te komen aan zijn begaafdheid. Het lukt T. niet om zijn taken zodanig te plannen en uit te voeren dat hij de weektaak aan het eind van de week af heeft. Na het aanbieden van de weektaak spreek ik met T. zijn weektaak door. T. geeft aan met welke taak hij begint. T. laat al zijn spullen op tafel liggen en begint met de taak die hij het meest aantrekkelijk vindt. Hij werkt wisselend taakgericht. Als T. zijn tafel apart heeft staan lukt het hem beter taakgericht te werken dan wanneer hij in zijn groepje zit.

T. moet herinnerd worden aan het zelf nakijken van zijn taken, omdat hij hier zelf niet aan denkt.

Bij gestructureerde taken, zoals klassikale inoefening, werkt T. wisselend taakgericht. Hij begint heel goed aan zijn taken, maar de aandacht verslapt vaak na tien minuten. De taakgerichtheid is groter bij reken- dan bij taalactiviteiten.

T. gaat een dagdeel in de week naar de Plusklas, waar hij werkt met ontwikkelingsgelijken aan specifieke taken. De Plusklasleerkracht constateert dezelfde werkhoudingsproblematiek.

De gewenste situatie:

- T. heeft een goede werkhouding en kan taakgericht werken aan de weektaak
- T. kan de taken van zijn weektaak goed plannen.
- Ik weet welke interventies op welk moment een positief effect hebben op de werkhouding van T.

- Ik kan op basis van deze ervaringen een transfer maken en de juiste interventies toepassen bij andere activiteiten.
- Ik kan de opbrengsten van dit onderzoek overbrengen op het team en de Plusklasleerkracht, zodat zij deze, indien nodig, kunnen toepassen in hun eigen praktijk.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn theoretisch onderzoek naar de onderwerpen hoogbegaafdheid, PDD-NOS, werkhouding en werkhoudingsproblemen en de mogelijke interventies ter verbetering van de werkhouding.

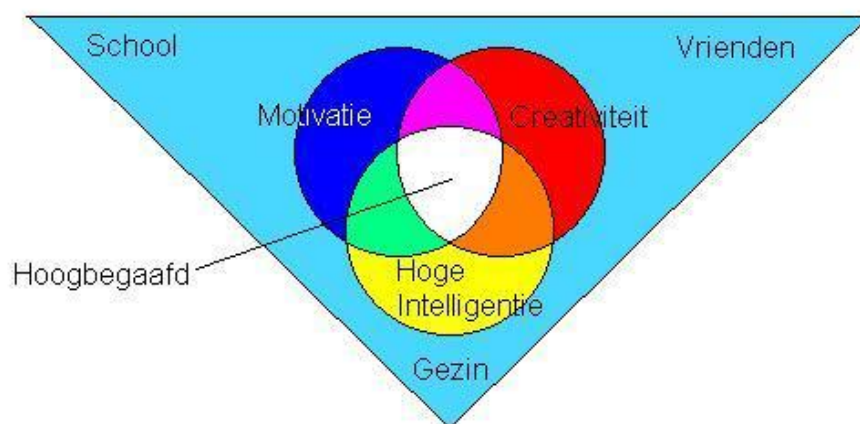
2.1 Hoogbegaafdheid

In de afgelopen decennia hebben diverse wetenschappers onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid.

In 1978 gaat Renzulli ervan uit dat een hoogbegaafde leerling moet beschikken over de volgende drie persoonlijkheidskenmerken (Molen, 2005):

- hoge intellectuele vermogens;
- taakgerichtheid en motivatie;
- creatief vermogen.

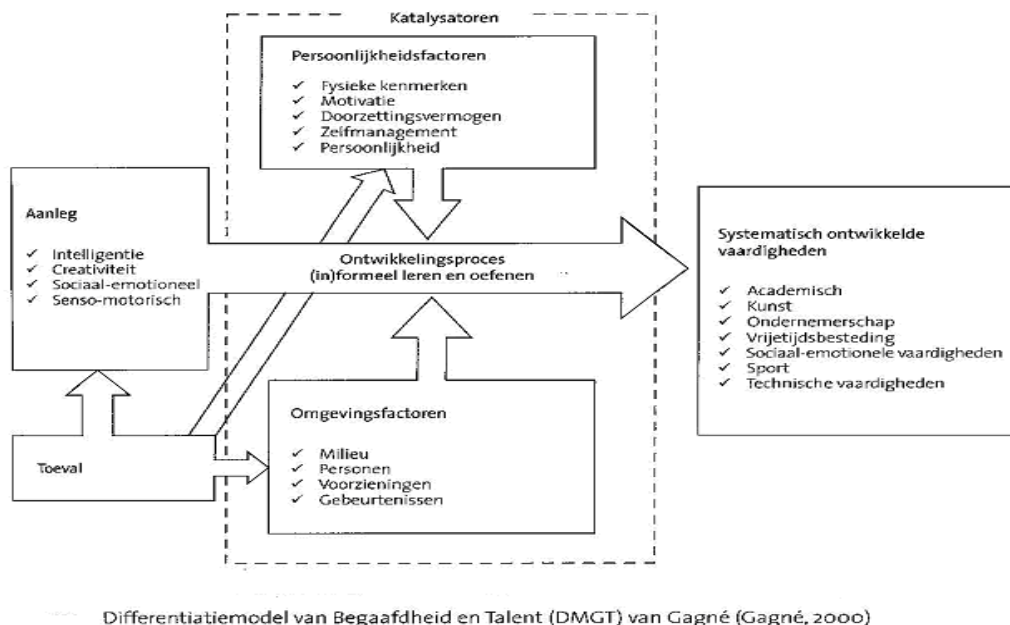
Volgens Mönks (1985) kunnen deze persoonlijkheidskenmerken alleen tot ontwikkeling kunnen komen in interactie met de omgevingsfactoren gezin, vrienden (peers) en school. Dit verklaart waarom niet iedere hoogbegaafde tot excellente prestaties komt. De bevindingen van Renzulli en Mönks worden weergegeven in figuur 1. In dit model wordt ervan uitgegaan dat er pas sprake is van hoogbegaafdheid als het kind excellente prestaties laat zien.



Figuur 1: Het triadisch model van Renzulli en Mönks

Ook Gagné (1985, 1991) ontwikkelt een model waarin de interactie tussen de factoren persoonlijkheid, motivatie en omgeving wordt aangegeven. Gagné gaat er vanuit dat de aanlegdomeinen (creativiteit en intelligentie) aangeboren zijn en zich min of meer spontaan ontwikkelen. Volgens hem kan begaafdheid bestaan zonder

dat er sprake is van leren, maar de persoonlijkheidskenmerken, de omgeving en het toeval (geluk) bepalen echter of de gaven zich ontwikkelen tot talent (Drent, 2009).



Differentiatiemodel van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (Gagné, 2000)

Figuur 2: Differentiatiemodel van Gagné.

Het multifactorenmodel van Heller (1992) geeft een van de meest recente inzichten over hoogbegaafdheid weer. Heller gaat verder in het onderscheiden van kenmerken en factoren die van invloed zijn op het tot uiting komen van begaafdheid. Behalve omgevingsfactoren zijn ook niet-cognitieve factoren meebepalend. Door faalangst of een stoornis zal een kind met bovengemiddelde intellectuele capaciteiten minder goed presteren. Zijn model is een combinatie van het model van Renzulli & Mönks en de theorieën over de meervoudige intelligentie van de Amerikaanse psycholoog Gardner (1999). Het belangrijkste verschil met de andere theoretische modellen is dat Heller onderscheid maakt tussen aanleg en prestaties; de uiting van excellente prestaties is niet noodzakelijk om hoogbegaafd te zijn, maar hoogbegaafden kunnen op grond van hun aanleg en een stimulerende omgeving gemakkelijker dan gemiddeld begaafde mensen tot excellente prestaties komen (Molen, 2005). Als er een optimale interactie is tussen alle factoren leidt dit tot prestaties op hoogbegaafd niveau op een of meerdere intelligentiegebieden die Gardner onderscheidt (Drent, 2009).



Figuur 3: Het Multifactorenmodel van Heller, 1992

Uit deze modellen blijkt dat hoogbegaafdheid ontwikkeld wordt door zowel aanleg (hoge intelligentie), als persoonskenmerken en omgeving. In het bijzonder biedt het model van Heller mij als leerkracht aanknopingspunten voor mijn onderwijspraktijk. Welke factoren zijn van invloed op het uitblijven van de verwachte prestaties? Welke onderwijsaanpassingen moet ik doen om tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van het kind, zodat de kans groter is dat het kind komt tot uitzonderlijke prestaties?

2.2. PDD-NOS

PDD-NOS is de afkorting van Pervasive Development Disorder, Not Otherwise Specified. Het is een categorie binnen de Autistisch Spectrumstoornissen (ASS), ook wel Pervasive ontwikkelingsstoornissen (PDD) genoemd (Lieshout, 2002).

Een kind met deze stoornis voldoet niet aan het minimum aantal kenmerken waaraan autisme volgens DSM-IV ³ moet voldoen. Als de triade van beperkingen (problemen met sociaal contact, met de verbale en non-verbale communicatie en met het voorstellingsvermogen) duidelijk aanwezig is, wordt vaak de diagnose PDD-NOS gesteld. Het is een stoornis in het 'sociale snapvermogen' (Lieshout, 2002)..

Kinderen met PDD-NOS verschillen erg in hun vaardigheden, intelligentie en gedrag. Het kan zelfs per ontwikkelingsfase en per situatie verschillen.

³ DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, vierde druk: standaard voor de diagnose in de psychiatrie.

Het basisprobleem is een stoornis in de informatieverwerking. Prikkel die op het kind afkomen worden niet adequaat verwerkt. Het kind neemt zeer gedetailleerd waar waardoor hij het geheel niet overziet. Een kind dat de samenhang tussen diverse zaken niet of nauwelijks ziet, heeft dus ook moeite met het plannen en organiseren van de eigen taken.

Bij kinderen met PDD-NOS is vaak sprake van een disharmonisch intelligentieprofiel met specifieke uitschieters en uitvallen. Deze kinderen zijn relatief goed in taken die aandacht voor detail vragen, maar ze hebben problemen met geheugentaken (Kessel, 2009). Volgens Vermeulen (2005) wordt informatie losgekoppeld en gedetailleerd opgeslagen, waardoor deze kinderen niet de juiste informatie op basis van de context uit hun geheugen kunnen selecteren.

Door de specifieke beperkingen van een kind met PDD-NOS is het meten van de cognitieve capaciteiten niet betrouwbaar en is het beter te spreken van talenten en tekorten (Kessel, 2009). Dit sluit aan bij wat Van Lieshout (2002) beschrijft bij de behandeling en begeleiding van kinderen met PDD-NOS; de nadruk moet liggen op het aanleren van vaardigheden en het versterken van de talenten die de 'handicap' kunnen compenseren.

2.3. Hoogbegaafd én PDD-NOS

In de literatuur is veel discussie of een kind zowel PDD-NOS kan hebben én hoogbegaafd kan zijn. Van Kessel (2009) heeft door haar onderzoek ook niet kunnen aantonen dat een combinatie wel of niet mogelijk is. Wel geeft zij aan dat de manier waarop het begrip hoogbegaafdheid gehanteerd wordt bepalend kan zijn of hoogbegaafdheid en PDD-NOS samen kunnen gaan. Volgens het model van Gagné (2000) kan een kind met PDD-NOS wel hoogbegaafd zijn, omdat het kind maar op één gebied hoeft uit te blinken. Een kind met PDD-NOS kan komen tot hoge prestaties in een voorkeursgebied, terwijl het zwak is op sociaal en communicatief gebied.

2.4. Werkhouding en werkhoudingsproblemen

In de literatuur wordt het begrip werkhouding op verschillende manieren omschreven. Timmerman (2002) omschrijft werkhouding als een verzameling van gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. Als er sprake is van een

negatieve invloed spreken we van een werkhoudingsprobleem. Volgens Koning (1990) gaat het bij werkhouding om taakgerichtheid, diepteconcentratie, werkwijze en motivatie. Baert (2001) omschrijft het als de manier waarop het kind de lesstof opneemt, verwerkt en weergeeft. Bosch (2010) beschrijft werkhouding als het gedrag dat een kind stelt tijdens het uitvoeren van een taak. Ze spreekt van een werkhoudingsprobleem wanneer het gedrag dat het kind stelt de oorzaak is van het niet kunnen of niet correct kunnen oplossen van een taak.

Werkhoudingsproblemen kunnen zich op verschillende manieren voordoen:

- concentratieproblemen;
- niet-taakgericht werken
- problemen in denkstijl en –vaardigheden;
- een impulsieve houding (niet actief op zoek gaan naar goede oplossingsstrategieën);
- weinig analytisch te werk gaan;
- moeite met zelfstandig werken;
- te laag of te hoog werktempo;
- weinig zelfcontrole; niet zelfstandig het eigen leerproces kunnen reguleren (regulatievaardigheden);
- niet kunnen plannen en organiseren van taken.

De werkhouding van een kind wordt door een aantal factoren beïnvloed (Timmerman, 2001):

- factoren in het kind zelf (fysieke, emotionele en cognitieve factoren, dus ook PDD-NOS);
- factoren in de leerstof en didactiek (taakgericht gedrag kan beïnvloed worden door de complexiteit en de aard van de leerstof);
- factoren in de omgeving (leerkrachtkenmerken, taakkenmerken, sociaal-emotioneel functioneren en sociaal-materiële factoren).

2.4.1 De aanpak van werkhoudingsproblemen

Er bestaat geen eenduidige manier om de werkhoudingsproblemen aan te pakken (Bosch, 2009). Begrip en (h)erkenning vanuit de omgeving vormen de eerste stap. Het moet duidelijk zijn dat er sprake is van een werkhoudingsprobleem. Vervolgens

moet achterhaald worden wat de oorzaak is van het probleem. Pas dan kan het probleem aangepakt worden.

Bij het aanpakken van de problematiek moeten alle beïnvloedende factoren meegenomen worden. Daarnaast is het heel belangrijk dat het kind op het juiste niveau wordt uitgedaagd en dat hij begeleid wordt bij het verrichten van zijn taak. Het ontwikkelen van vaste werkstructuren is een voorwaarde om effect te kunnen bereiken.

Ik wil T. gericht begeleiden en heb hiervoor drie verschillende methodes bestudeerd die werkstructuren helpen ontwikkelen: de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002), de O.P.A.-strategie en het vijfphasenmodel van Koning .

2.4.1.1 De zelfinstructiemethode van Meichenbaum

De zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman 2002), ook wel beertjesmethode genoemd, is een cognitieve methode, waarbij het kind leert om stap voor stap zijn handelingen te sturen. Op deze manier kan het kind leren structuur aan te brengen in zijn werk. Het kind leert na te denken over de aanpak van een taak; het structureert het handelen en het geeft de mogelijkheid tot reflectie.

De principes van deze methode zijn:

- er is sprake van een probleemoplossing in vier fasen;
- het denkproces wordt gestuurd door verbalisering;
- de verbalisering wordt visueel ondersteund door pictogrammen (de beertjes);
- de leerkracht staat model door zelf eerst de denkstappen te doorlopen en dat steeds meer aan het kind over te laten. Uiteindelijk verwoordt het kind de stappen innerlijk.

De fasen die het kind doorloopt zijn:

1. Wat moet ik doen?
2. Hoe moet ik het doen?
3. Ik maak mijn werk.
4. Ik kijk mijn werk na. Wat vind ik ervan?

2.4.1.2 De O.P.A.strategie

De O.P.A.-strategie (Ortho-Pedagogische-Afstemming) is een afstemmingsstrategie waarbij het er om gaat dat het kind zelf verantwoordelijk wordt voor zijn eigen werk(houding). Uitgangspunt in het handelen van de leerkracht zijn het denken en de

emoties die een kind heeft ten aanzien van zijn taak. De leerkracht vraagt hier actief naar en stemt de instructie af op de emotie van het kind. Tijdens de instructie stelt de leerkracht open en uitnodigende vragen met de bedoeling achter de gedachten van het kind te komen. Er is aandacht voor

- de inhoud van de taak en het materiaal;
- het doel van de taak;
- de aanwezige voorkennis of oplossingsstrategie;
- verwachtingen ten aanzien van de haalbaarheid en de inspanning;
- beoordeling van het resultaat, de oplossingsstrategie en de tijd.

Na het werk worden het resultaat van het werk en de afgesproken aspecten besproken. Daarnaast wordt ook het werkgedrag besproken. Belangrijk hierbij is de attributie; waaraan schrijft het kind het wel of niet slagen toe.

2.4.1.3 Het vijffasenmodel van Koning (1990)

Ook deze methode is bedoeld om het kind te leren bewust zijn handelingen te sturen. De methode bestaat uit vijf fasen waarin het werkgedrag van het kind geanalyseerd wordt:

1. het verbeteren van het opdrachtontvangstgedrag (doel: het kind doet voldoende taakgericht en geconcentreerd mee tijdens het geven van de opdracht);
2. het verbeteren van het gedrag na het geven van de opdracht (doel: het kind gaat meteen aan het werk);
3. het verbeteren van het gedrag tijdens de uitvoering van de opdracht (doel: kind werkt taakgericht en geconcentreerd);
4. het verbeteren van het werkgedrag nadat de taak af is (doel: het kind doet na de taakuitvoering wat afgesproken is);
5. het verbeteren van de betrokkenheid bij de evaluatie (doel: het kind doet betrokken mee aan de bespreking van de taak en hij leert hier uit).

2.5 Conclusie

T. is een begaafde leerling met PDD-NOS. Kijkend naar de zes profielen van hoogbegaafdheid zoals die zijn opgesteld door Betts en Neihart (1988) past T. in profiel 5: de dubbel bijzondere (zie bijlage 1). In mijn praktijk herken ik bij T. de

gedragskenmerken die horen bij deze leerling; T. heeft leer- en gedragsproblemen; hij werkt inconsistent; zijn prestaties zijn zeer wisselend en hij vertoont regelmatig storend gedrag. Door observaties en bestudering van de theorie weet ik dat ik zijn werkhoudingsproblematiek kan specificeren in het plannen en organiseren van taken, het niet langdurig taakgericht kunnen werken en gebrek aan zelfcontrole. Het theoretisch onderzoek maakt ook duidelijk dat ik de talenten van T. tot ontwikkeling kan laten komen als ik de begeleiding afstem op een goede balans tussen intellectuele uitdaging en het aanleren van vaardigheden die hem helpen structuur aan te brengen in zijn werkhouding (Burger-Veltmeijer, 2009). De intellectuele uitdaging bied ik hem door hem deel te laten nemen aan de Plusklas en door het aanpassen van zijn weektaak. Door bestudering van verschillende methodes die helpen de werkhouding te verbeteren, heb ik geconcludeerd dat de Beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002) het meest geschikt is voor T., omdat het hem de vaardigheid leert structuur aan te brengen in zijn werk; hij leert na te denken over taakaanpak; hij leert plannen en hij leert te reflecteren op zijn werk.

Juf.....waarom moet ik alles opschrijven wat ik over de Vikingen weet? Het zit toch in mijn hoofd.....”

Citaat T., oktober 2010

3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvragen

Mijn onderzoek is gericht op de vraag welke aanpassingen het meest positieve effect hebben op de ontwikkeling van een goede werkhouding en taakgerichtheid bij T., een begaafd kind met PDD-NOS, tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak.

Door mijn literatuurstudie heb ik antwoord gekregen op de theorie-deelvragen (zie hoofdstuk 2):

- wat zegt de theorie over hoogbegaafdheid?
- wat zegt de theorie over PDD-NOS?
- wat zegt de theorie over de combinatie hoogbegaafd en PDD-NOS?
- wat wordt verstaan onder een goede werkhouding?
- welke interventies kan ik inzetten om de werkhouding te verbeteren?

3.2 Globale opzet van het onderzoek

Door mijn theoretisch onderzoek en door observaties weet ik welke factoren de werkhoudingsproblematiek van T. omvat. Het gaat om het ordenen, plannen en uitvoeren van zijn taken; het gedurende langere tijd taakgericht werken aan zijn weektaak en zelfcontrole.

Om de problematiek van het ordenen en plannen aan te pakken pas ik de didactische adviezen toe die ik verkregen heb uit het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Gerven & Drent, 2007). Het betreft adviezen over het maken van een reële planning en de uitvoering hiervan. Deze adviezen pas ik stapsgewijs toe gedurende de onderzoeksperiode (zie 3.6 tijdpad).

Om de taakgerichtheid te bevorderen leer ik T. structuur aan te brengen in zijn taken door te werken met de beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002). Of de taakgerichtheid verbetert meet ik door wekelijks de tijdsteekproef toe te passen. De zelfcontrole bevorder ik door dagelijks aan het eind van het takenwerk met T. te bespreken hoe hij gewerkt heeft en met welk resultaat.

3.3 Onderzoeksvorm

Volgens Harink (2006) is mijn praktijkonderzoek een actieonderzoek, omdat het gericht is op mijn handelen als leerkracht en op de situatie waarin dit handelen plaatsvindt. Het doel van mijn onderzoek is om de kwaliteit van mijn professioneel handelen te verbeteren. Het komt voort uit een praktijkvraag, uit een concrete verlegenheids situatie in de klas. Deze handelingsverlegenheid betreft het kunnen ontwikkelen van een goede werkhouding bij T., een begaafd kind met PDD-NOS. Hierdoor heb ik gekozen voor het individugericht onderzoek en wel het N=1 onderzoek. Bij een N=1 onderzoek gaat het om een experiment bij één individu, waarbij gedurende het onderzoek op meerdere momenten gemeten wordt op een te verbeteren kenmerk. In mijn onderzoek betreft dit dus de werkhouding van T.

3.4 Interventies en onderzoeksinstrumenten

Door mijn theoretisch onderzoek weet ik dat ik door middel van cognitieve gedragsmodificatie het cognitief functioneren van T. kan beïnvloeden en veranderen. Deze methode is uitermate geschikt voor het werken met begaafde kinderen (Bosch, 2010). Ik moet me er wel steeds van bewust zijn dat T. een kind is met PDD-NOS en dat ik de structuur voortdurend moet blijven aanbrengen.

Uit mijn onderzoek naar methodes om de werkhouding te verbeteren concludeer ik dat de beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002) het meest geschikt is voor T., omdat dit hem voldoende structuur biedt en hij hierbij niet het gevoel heeft dat het volgen van deze methode een taak op zich is.

Ik heb even overwogen om alle drie de methodes als interventie uit te proberen, maar zie hiervan af omdat een kind met PDD-NOS niet van veranderingen houdt en graag vasthoudt aan routines (Timmerman, 2002).

De beertjesmethode helpt T. zijn werkhouding te verbeteren, maar voordat T. hiermee concreet aan de slag gaat, help ik T. bij het maken en uitvoeren van een goede planning van zijn taken bij takenwerk. Hiervoor gebruik ik de adviezen die in het DHH (Drent & Van Gerven, 2007) zijn opgenomen (zie bijlage 2). T. krijgt een aangepaste weektaak. Om tegemoet te komen aan zijn begaafdheid zijn enkele basistaken geschrapt en vervangen door verrijkingstaken (plustaken en plusklussen).

Een belangrijk instrument om de taakgerichtheid te meten is de tijdsteekproef (Jeninga, 2004, zie bijlage 3) Het is een observatie-instrument dat de taakgerichtheid van een kind in beeld brengt. Bij deze observatie wordt gedurende 20 minuten, iedere 20 seconden het gedrag van het kind gescoord op een observatieformulier. Er wordt gescoord op:

Ta = werkt taakgericht

Kij = kijkt afwezig rond of staart voor zich uit

Sto = stoort andere kinderen of praat met ze

Lo = loopt door de klas

An = is bezig met andere activiteiten.

Omdat ik alleen scoor en hieraan nog geen conclusies verbind, is het een objectieve manier van observeren en het levert mij kwantificeerbare resultaten op.

Na de observatie weet ik gedurende hoeveel procent van de tijd T. taakgericht heeft gewerkt en of de taakgerichtheid is toegenomen t.o.v. de vorige meting. Bovendien weet ik welke vormen van niet taakgericht gedrag T. wel of niet vertoont.

Interventies die ik ga inzetten:

- de suggesties uit het DHH (Drent & Van Gerven, 2007),(zie bijlage 2 en 3.6. tijdpad)
- de beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002).

3.5 Data verzameling

3.5.1 Voor aanvang van het onderzoek

Uit diverse bronnen heb ik gegevens verzameld om de beginsituatie vast te stellen.

Het betreft:

- de relevante gegevens uit een onderzoek (2007) dat verricht is door een kinderpsycholoog.
- de gegevens uit de vragenlijsten (ouders, leerkracht en leerling)
'prestatiemotivatie' en 'werk- en leerstrategieën' verkregen uit het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (zie bijlage 4). Ik gebruik ook de vragenlijst 'prestatiemotivatie' omdat een kind dat niet of matig geconcentreerd is, meestal ook niet goed nadenkt en dat heeft gevolgen voor de taakgerichtheid (Koning, 1990).
- Observaties in de klas gedurende takentijd.

Uit deze gegevens heb ik kunnen vaststellen dat de werkhoudingsproblematiek van T. zich vooral richt op de volgende drie factoren:

- het ordenen, plannen en uitvoeren van zijn taken
- gedurende langere tijd taakgericht werken aan zijn weektaak
- zelfcontrole.

3.5.2 Nulmeting.

Voor de nulmeting, maak ik gebruik van

- gesprek met T, over zijn kijk op zijn werkhouding. Ik heb dit gesprek gevoerd aan de hand van vooraf bedachte vragen (zie bijlage 5)
- starttijdsteekproef; observatie van de werkhouding tijdens het werken aan de weektaak zonder aanpassingen.

3.5.3 De onderzoeksperiode

Gedurende de onderzoeksperiode pas ik de handelingsadviezen toe die ik verkregen heb uit het DHH (Drent & Van Gerven, 2007, zie 3.6 tijdpad) en werkt T. aan zijn taken volgens de beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002).

Dagelijks vult T. na afloop van het takenwerk een evaluatieformulier in (zie bijlage 6).

Deze formulieren worden gebruikt bij de wekelijkse bespreking met T.

Iedere week pas ik de tijdsteekproef toe om de effecten van de interventies te meten.

De scores zet ik om in grafieken om de resultaten visueel te verduidelijken.

3.5.4 Eindmeting

Voor de eindmeting maak ik gebruik van de volgende gegevens:

- de leerkracht en T. vullen opnieuw de vragenlijsten 'werk- en leerstrategieën' en 'prestatiemotivatie' in.
- gesprek met T. over zijn werkhouding. Ik gebruik hiervoor grotendeels dezelfde vragen als bij de nulmeting. Tevens worden hierbij de evaluatieformulieren gebruikt die T. wekelijks heeft ingevuld.
- Laatste tijdsteekproef.

Tijdens alle fases van het onderzoek houd ik een logboek bij om later te kunnen reflecteren op het hele proces, maar ook om zicht te houden op het proces om eventueel mijn handelen aan te passen.

3.6 Onderzoekperiode / tijdpad

Wanneer	Activiteit	Adviezen DHH
November-december 2010: verzamelen relevante gegevens uit onderzoek kinderpsycholoog, vragenlijsten DHH van ouders, kind en leerkracht, observaties tijdens takenwerk.		
Week 1 (10 -14 januari)	Gesprek T. over werkhouding. Uitleg methode Meichebaum m.b.v. picto's. Gesprek ouders Tijdsteekproef nulmeting Reflecties noteren in logboek	Aanbod weektaak en weektaak verdelen in dagtaken (samen) T. noteert hoe lang hij aan de taak heeft gewerkt. Nabespreking werk en werkwijze aan de hand van het evaluatieformulier.
Week 2 (17 - 21 januari)	Tijdsteekproef 1 Reflecties noteren in logboek	
Week 3 (24 - 28 januari)	Tijdsteekproef 2 Reflecties noteren in logboek	T. noteert vooraf tijdinschatting en noteert werkelijke werktijd per taak. Nabespreking werk en werkwijze aan de hand van het evaluatieformulier
Week 4 (31 jan - 4 februari)	Tijdsteekproef 3 Voortgangsgesprek met ouders Reflecties noteren in logboek	
Week 5 (7 -11 februari)	Tijdsteekproef 4 Reflecties noteren in logboek	T. maakt zelf de planning per dag. Ook noteert hij de geschatte en de werkelijke tijd. In week 6 maakt T. een planning voor twee dagen. Nabespreking werken werkwijze aan de hand van het evaluatieformulier
Week 6 (14 – 18 februari)	Tijdsteekproef 5 Reflecties noteren in logboek	
Week 7 (21 – 25 februari)	Tijdsteekproef 6 Reflecties noteren in logboek	T. maakt de planning voor de hele week.

Week 8 (28 feb – 4 maart)	Eindmeting tijdsteekproef Invullen vragenlijsten DHH Gesprek werkhouding met T. Gesprek ouders Reflecties noteren in logboek	Nabespreking werk en werkwijze aan de hand van het evaluatieformulier
------------------------------	--	---

3.7 Betrokkenen

Bij mijn onderzoek zijn de volgende betrokkenen:

- T. Mijn onderzoek richt zich op het ontwikkelen van een goede werkhouding en taakgerichtheid bij dit kind;
- de ouders van T.; zij hebben vragenlijsten van het DHH ingevuld en met hen heb ik gedurende het onderzoek voortgangsgesprekken;
- ikzelf; als onderzoeker en als leerkracht.

3.8 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid bestaat uit de factoren herhaalbaarheid en nauwkeurigheid (Harink, 2006). De tijdsteekproef is een valide instrument dat meet of mijn interventies effect hebben op de taakgerichtheid van T. Het meet één van de factoren van de werkhouding.

Door de tijdsteekproef wekelijks af te nemen op dezelfde dag en hetzelfde tijdstip wordt de betrouwbaarheid verhoogd. Doordat er iedere 20 seconden gescoord wordt is er geen ruimte voor interpretaties. Hierdoor is de herhaalbaarheid gewaarborgd.

Door verder alle aspecten van mijn onderzoek, zoals de vragenlijsten, gesprekken en de theoriestudie aan de orde te laten komen in mijn data verzameling verhoog ik de validiteit. Aangezien ik een N=1 onderzoek uitvoer is mijn dataverzameling niet toepasbaar op andere, niet onderzochte situaties.

De triangulatie is gewaarborgd doordat ik gebruik maak van verschillende bronnen en methodes:

- vragenlijsten DHH ouders, kind en leerkracht
- gesprekken met kind
- gesprekken met ouders

- observaties middels tijdsteekproeven
- het toepassen van de handelingsadviezen uit het DHH (Drent & Van Gerven, 2007)
- methodestudie naar diverse interventies ter verbetering van de taakgerichtheid

3.9 Ethische kwesties

Mijn onderzoek richt zich op T.. Door gebruik te maken van slechts de eerste letter van zijn voornaam blijft T. anoniem in dit onderzoek en waarborg ik de ethiek. Ik gebruik alleen informatie en gegevens over T. die noodzakelijk zijn voor mijn onderzoek. De ouders van T. hebben toestemming gegeven voor het gebruik van deze gegevens en voor dit onderzoek bij hun kind. Ik houd de ouders gedurende het onderzoek regelmatig op de hoogte van de ontwikkelingen.

4 Dataverzameling

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke data ik verzameld heb met behulp van de verschillende onderzoeksinstrumenten.

4.1 Dataverzameling observaties taakgericht werken: de tijdsteekproef

4.1.1 Nulmeting

De eerste tijdsteekproef heeft als doel te kijken naar de taakgerichtheid van T. tijdens takenwerk zonder dat er enige aanpassing is gedaan. De tijdsteekproef meet hoeveel procent van de geobserveerde tijd (20 minuten) T. taakgericht aan het werk is. Het laat ook zien waarmee T. bezig is als hij niet taakgericht aan het werk is. Uit deze meting blijkt dat T. 42% van de tijd taakgericht aan het werk is, terwijl een taakgerichtheid van 75% gewenst is.

	Ta	Kij	Sto	Lo	An
Nulmeting	42 %	14%	24%	17%	3%

Ta =	werkt taakgericht
Kij =	kijkt rond of staart voor zich uit
Sto =	stoort andere kinderen of praat met ze
Lo =	loopt door de klas
An =	is bezig met andere activiteiten

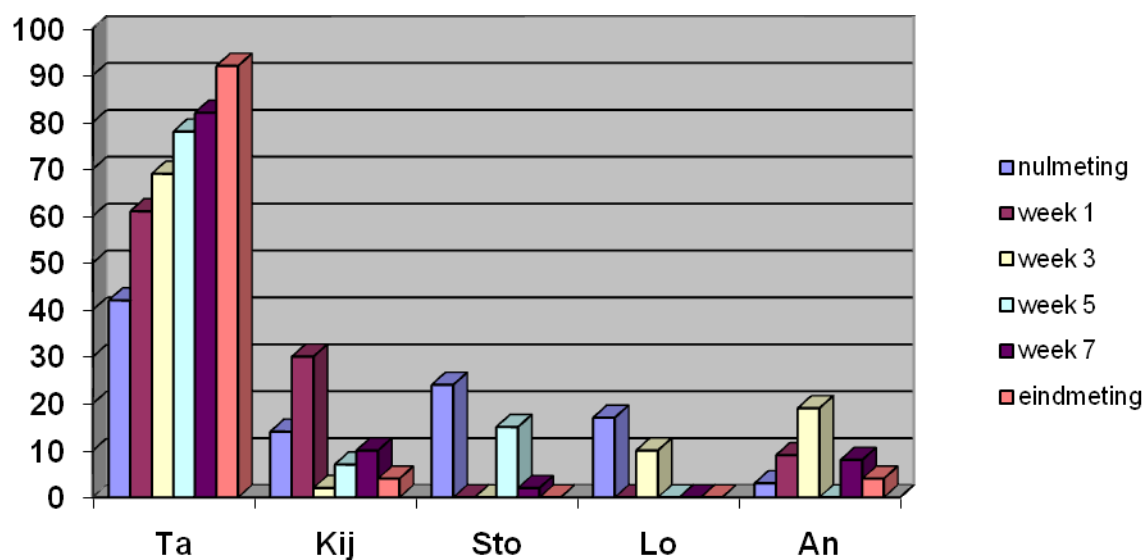
4.1.2 Tussentijdse metingen

Mijn onderzoek richt zich op interventies die de taakgerichtheid van T. kunnen vergroten. Ik onderzoek of de zelfinstructiemethode van Meichenbaum invloed heeft op het taakgericht werken van T. Ook onderzoek ik of de aanpassingen die ik gedaan heb op basis van de suggesties uit het DHH (Gerven & Drent, 2007) van invloed zijn op de taakgerichtheid. Hiervoor heb ik wekelijks op dinsdag tijdens takentijd de tijdsteekproef afgenomen. In onderstaande tabel heb ik de resultaten opgenomen van de tijdsteekproeven die ik afgenomen heb na het toepassen van een interventie. De resultaten van deze tijdsteekproeven zijn weergegeven in de volgende tabel:

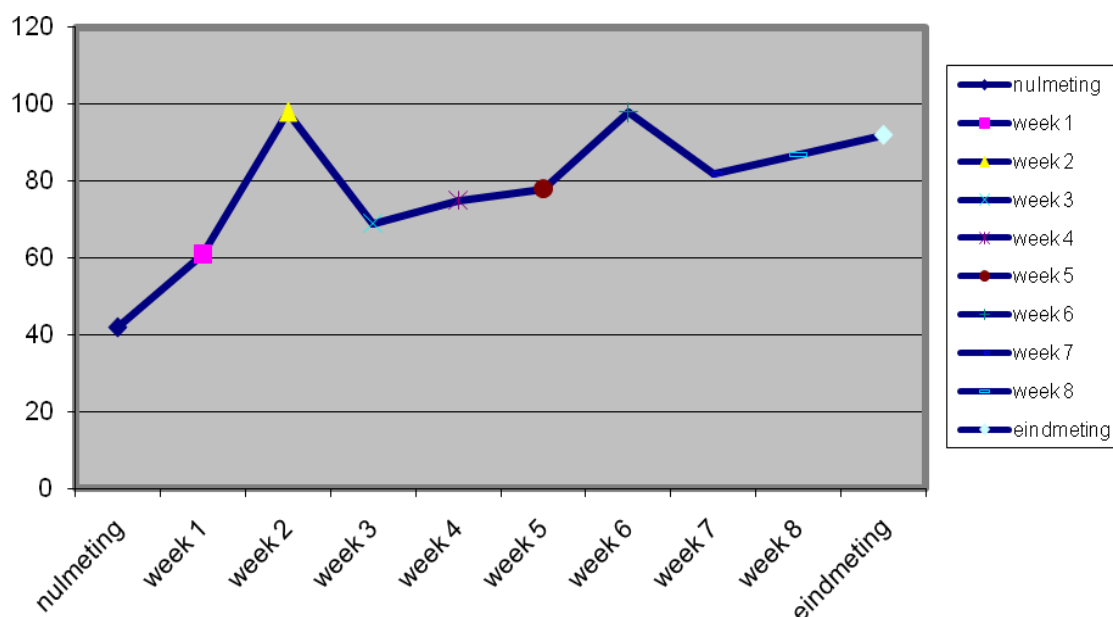
	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Aanpassingen / interventies
Week 1	61%	30%	-	-	9%	Samen dagtaak maken, gebruik van picto's van Meichenbaum, tijdnotatie, tafel apart
Week 3	69%	2%	-	10%	19%	T. maakt zelf dagtaak en tijdinschatting per taak, picto's, tafel apart.
Week 5	78%	7%	15%	-	-	T. maakt zelf 2-daagse taak en tijdinschatting, picto's, tafel naar keuze apart.
Week 7	82%	10%	2%	-	6%	T. maakt weekplanning en tijdinschatting, picto's, tafel naar keuze apart.

4.1.3 Eindmeting

	Ta	Kij	Sto	Lo	An
Eindmeting	92 %	4%	-	-	4%



Grafische weergave in % van de verschillende tijdsteekproeven.



Grafische weergave van de taakgerichtheid in % gedurende de gehele onderzoeksperiode

In deze grafiek valt op dat T. tijdens twee tijdsteekproeven een taakgerichtheid van bijna 100% behaalt. In week 2 werkte T. gedurende de gehele observatietijd aan een plustaaak rekenen, waarbij gepuzzeld moest worden. In week 6 werkte T. aan een plusklus van de Plusklas.

4.2 Dataverzameling observaties tijdens takenwerk (logboek)

T. werkt op vier momenten in de week aan zijn weektaak. Tijdens één van deze momenten heb ik wekelijks 20 minuten geobserveerd middels de tijdsteekproef. Gedurende de andere momenten heb ik ook geobserveerd en bijzonderheden heb ik tijdens en na takentijd ongestructureerd vastgelegd in steekwoorden en korte zinnen in mijn logboek.

Het doel van deze observaties was om antwoorden te krijgen op de volgende vragen:

1. Hoe begint T. aan zijn takenwerk?

T. pakt zijn mapje met de weektaak. Hij bekijkt de taken en maakt de planning voor de dag. Hij verzamelt zijn spullen. Hij pakt de taak waaraan hij wil beginnen en de picto's. Hij is relatief veel tijd kwijt met het zoeken naar zijn schrijfspullen. Hij vergeet heel regelmatig zijn tafel apart te zetten en moet daar even aan herinnerd worden. Vier keer zet hij de tafel op een later tijdstip uit zichzelf apart.

In het begin van de week begint T. vrijwel meteen bij aanvang van takentijd. Op vrijdag is hij meer tijd kwijt met het klaarleggen van zijn spullen en begint hij ook niet meteen aan zijn taken. Zes van de acht weken heb ik hem op vrijdag even op gang moeten helpen.

2. Welke keuzes maakt T. bij het maken van de dagplanning?

T. kiest als eerste de taken die wekelijks terugkomen en waarvan hij vrij nauwkeurig weet hoe lang hij erover doet. Hij wisselt de taken van de verschillende vakgebieden af.

3. Bij welke taken is de taakgerichtheid groot?

T. werkt heel taakgericht aan de volgende taken:

- werkboek spelling;
- bij bepaalde taken van plustaak rekenen. (In week 2 werkte T. aan een plustaak waarbij gepuzzeld moest worden. Bij de tijdsteekproef haalde hij een score van 100% taakgerichtheid);
- informatieverwerking;
- redactiesommen;
- de plusklus (taak vanuit de Plusgroep). In week 6 werkte T. tijdens de tijdsteekproef aan zo'n plusklus en behaalde hij een score van 100 % op taakgerichtheid.

4 en 5. Bij welke taken is T. minder taakgericht en welk gedrag laat hij dan zien?

Aan de taaltaken en enkele rekentaken werkt T. minder taakgericht. Hij laat dan het vaakst niet taakgericht gedrag zien in de vorm van praten, onnodig lopen, wriemelen en rondkijken.

4.3 Dataverzameling interviews met T.

Voor aanvang van het onderzoek heb ik met T., aan de hand van vooraf bedachte vragen, een gesprek gevoerd over zijn werkhouding. Het doel hiervan was erachter te komen hoe T. zelf denkt over zijn werkaanpak en werkhouding.

Aan het eind van mijn onderzoek heb ik nogmaals het interview afgenomen als eindmeting.

Voor de vragen verwijs ik naar bijlage 6.

De belangrijkste punten die uit dit gesprek naar voren kwamen zijn:

Nulmeting interview	Eindmeting interview
Werkaanpak	
T. bekijkt de taken op het weektaakformulier. Hij bekijkt welke taak hij het leukst vindt en begint daar aan. Daarna kiest hij een taak die hij minder leuk vindt. Hij maakt geen planning en bedenkt vooraf niet hoe lang hij over een taak gaat doen. Hij vergeet zijn taken zelf na te kijken. Ook vergeet hij zijn weektaak in te leveren.	T. bekijkt de taken op zijn weektaakformulier. Hij maakt de planning op zijn dagtaakformulier. Hij kan een planning maken voor de hele week, maar vindt het prettiger om een planning per dag te maken. T. wisselt de taken die hij leuk vindt af met de taken die hij minder leuk vindt. Hij vindt het fijn dat er een taak uit de map van de Plusklas is opgenomen in zijn weektaak. T. maakt een tijdschatting. T. gebruikt de picto's. T. kijkt zelf zijn werk na. T. levert meestal zijn weektaak in, maar soms vergeet hij dat.
Werkhouding	
T. geeft aan dat hij heel snel afgeleid is, vooral als hij de taak niet leuk of moeilijk vindt. Als het stoplicht op rood staat en het heel rustig is in de groep kan hij beter doorwerken. Hij kan beter werken als zijn tafel apart staat, maar denkt er echter niet zelf aan om dat ook te doen. T. geeft aan dat hij vaak zijn materialen niet kan vinden, zowel zijn taken als zijn schrijfspullen.	T. vindt dat hij veel minder snel is afgeleid. Hij krijgt een taak meestal in de ingeschatte tijd af. Een enkele keer lukte dit niet, omdat de taak moeilijker was dan hij vooraf dacht. T. vindt het werken met de picto's fijn. Het helpt hem te bedenken wat hij moet doen en hierdoor vergeet hij ook niet om na te kijken.
Weektaak af?	
Nooit. Hij vindt het vervelend dat hij de taken dan op een ander moment moet afmaken.	7 van de 8 weektaken afgekregen. T. is hier trots op.

4.4 Dataverzameling leerlingvragenlijst DHH

De gegevens die ik verkregen heb uit de onderdelen 'Prestatie-motivatatie' en 'Werken leerstrategieën' van de leerlingvragenlijst van het DHH (Gerven & Drent, 2007) heb ik gebruikt als nulmeting. Dezelfde vragenlijst heeft T. ook gemaakt aan het eind van de onderzoeksperiode (zie bijlage 7).

Van de 12 vragen over werk- en leerstrategieën heeft T. er bij de eindmeting 6 positiever ingevuld. Van de 10 vragen over prestatie motivatie zijn er 4 positiever ingevuld.

4.5 Interventies: Meichenbaum en adviezen DHH

Door het toepassen van de Meichenbaum methodiek (Timmermans, 2002) en de handelingsadviezen uit het DHH (Gerven & Drent, 2007), is de taakgerichtheid gedurende takenwerk met 45% toegenomen. De gedragingen die zorgden voor de werkhoudingsproblematiek van T. zijn gedurende het onderzoek afgenomen.

Opvallende verbeteringen zijn:

- de taakgerichtheid is toegenomen
- T. kan zelf zijn weektaak plannen
- T. krijgt zijn weektaak af
- T. is meer gemotiveerd om aan zijn taken te werken
- T. kijkt zijn taken na
- T. kan schatten hoeveel tijd hij nodig heeft voor een taak.
- T. kan aangeven hoe hij aan de taak gewerkt heeft
- T. creëert een rustige werkplek indien hij die nodig heeft

4.6 Aanpassingen in mijn onderzoek

T. had problemen met het organiseren en uitvoeren van de taken van de weektaak. Door het toepassen van de beschreven interventies is dit probleem sneller kleiner geworden dan ik had verwacht. Mijn bedoeling was om na de onderzoeksperiode van acht weken de transfer te maken naar andere vakken. Door de positieve resultaten ben ik hier echter al in de vierde week van de onderzoeksperiode mee begonnen. Ik heb me in eerste instantie beperkt tot de reguliere rekenlessen. T. hanteert bij deze lessen het stappenplan van Meichenbaum. Dit bleek echter nog onvoldoende te leiden tot een verbetering van zijn werkhouding. Uit observaties en gesprekjes met T. bleek dat een tweede interventie noodzakelijk was. T. krijgt een vergrote kopie van het rekenboek. Hij maakt zijn taken nu binnen de gestelde tijd op de kopie en met behulp van de picto's van Meichenbaum.

De volgende stap zal zijn een transfer te maken naar de reguliere taallessen en de verplichte taken (de pluslessen) van de plusklas.

Door mijn actieonderzoek heb ik antwoord gekregen op de deelvragen wat het effect is van de interventie (het toepassen van de stappen van Meichenbaum) die ik heb ingezet om de werkhouding en taakgerichtheid te verbeteren van T., een begaafd kind met PDD-NOS.

5 Conclusies

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusies die ik getrokken heb uit mijn data verzameling. Ook formuleer ik het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Door mijn literatuurstudie weet ik dat het bij een goede werkhouding gaat om het gedrag dat het kind laat zien tijdens het uitvoeren van een taak (Bosch, 2010). Uit de verzamelde data van de nulmeting bleek dat T. slechts 42% van de geobserveerde tijd taakgericht aan het werk was. De resterende tijd was hij bezig met lopen, storen, kijken of andere activiteiten. Er was sprake van gedragingen die zijn werkhouding negatief beïnvloeden (Timmerman, 2002). Kortom, T. had geen goede werkhouding.

Eén van de problemen waarmee een kind met PDD-NOS kampt, is het niet kunnen plannen en organiseren van de eigen taken (Lieshout, 2002). Dit was bij T. heel herkenbaar. Het lukte hem niet de taken van zijn weektaak zodanig te plannen en te organiseren dat hij ze aan het eind van de week af had.

Uit de theorie blijkt dat zowel een kind met werkhoudingsproblemen (Timmerman, 2002) als een kind met ASS-problematiek, zoals PDD-NOS (Lieshout, 2002) behoefte heeft aan structuur. Hieruit concludeer ik dat het aanbrengen van structuur in de taakaanpak van T. een belangrijke onderwijsbehoefte is van T. De interventies in mijn onderzoek zijn vooral hierop gebaseerd.

5.1 Effecten van mijn interventies

5.1.1 Meichenbaum-methode

Voor het aanbrengen van structuur in de taakaanpak van T. heb ik gebruik gemaakt van de zelf-instructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002). Deze cognitieve methode helpt T. te leren hoe hij zijn handelingen kan sturen. Ik heb T. de eerste week van de onderzoeksperiode begeleid in het gebruiken van de picto's, door model te staan en de stappen één voor één aan te wijzen en verbaal te ondersteunen. T. pikte dit heel snel op en al vanaf de tweede week had hij hiervoor mijn begeleiding niet meer nodig. De picto's boden T. structuur, waardoor hij precies wist wat hij moest doen. Uit mijn logboekgegevens bleek dat vooral de laatste stap, de vierde picto ('Ik kijk mijn werk na'), heel belangrijk is voor T.. Zelfcontrole toepassen was immers één van de drie werkhoudingsproblemen van T.. Door deze

picto werd T. herinnerd aan het nakijken, waardoor hij dit niet vergat. Hieruit concludeer ik dat het toepassen van deze interventie een positieve invloed heeft gehad op de werkhouding en taakaanpak van T.

5.1.2 Dagtakenformulier

Een tweede belangrijke interventie voor T. was het gebruik van het dagtakenformulier. Door de taken van de weektaak te verdelen in dagtaken werd het voor T. heel overzichtelijk. Ook het noteren van de tijd bleek een positieve uitwerking te hebben.

De eerste vier weken van mijn onderzoek maakte T. per dag een planning, daarna maakte hij een planning voor twee dagen en uiteindelijk voor de hele week. In het eindgesprek gaf T. aan dat hij het liefst werkt met een planning voor één dag. Bij doorvragen bleek dat hij het moeilijk vond om te schatten hoe lang hij over de plustaken en plusklussen (taken van de plusklas) zou doen. Hierdoor klopte zijn planning niet meer en dat vond hij vervelend. Dit is vanuit de theorie over PDD-NOS wel te verklaren. Een kind met PDD-NOS houdt niet van veranderingen en heeft behoefte aan voorspelbaarheid (De Bruin, 2005). Dit verklaart waarschijnlijk ook waarom T. bij het maken van de dagplanning als eerste de taken plant waarvan hij vrij nauwkeurig weet hoe lang hij erover zal doen, doordat deze taken wekelijks terugkomen.

5.1.3 Tijdnotatie

In de eerste weken van het onderzoek noteerde T. steeds de begin- en eindtijd van een taak. Op deze manier wist hij hoe lang hij over een bepaalde taak deed. Vanaf de derde week heeft T. steeds vooraf een schatting gemaakt. Het bijhouden van de tijd bleek voor T. extra stimulerend te werken. Deze interventie heb ik inmiddels ook toegepast bij het reguliere taalwerk.

5.1.4 Aanpassingen in de leerstof

Volgens Timmerman (2002) kan taakgericht gedrag worden beïnvloed door de complexiteit en de aard van de leerstof. Drent en Van Gerven (2009) geven aan dat dit zeker bij hoogbegaafde kinderen het geval is. Als een hoogbegaafd kind onvoldoende wordt aangesproken op zijn leereigenschappen, kan dit leiden tot demotivatie en onderpresteren.

Uit mijn logboekgegevens bleek dat de taakgerichtheid van T. het grootst was als hij werkte aan de plustaken en plusklussen. Aan de taken die hij minder of niet leuk vond, werkte hij minder taakgericht en vertoonde hij opstartproblemen.

Uit mijn logboekgegevens bleek dat T. aan het begin van de week geen problemen had om aan zijn taken te beginnen, terwijl hij aan het eind van de week meer opstartproblemen had. De verklaring hiervoor is te vinden in de verdeling van de taken die T. maakte. T. wisselde de taken van de verschillende vakgebieden wel af, maar hij plande de taken die hij het minst leuk vindt en waaraan hij het minst taakgericht werkt, aan het eind van de week. Hieruit concludeer ik dat T. nog begeleiding nodig heeft bij het maken van een effectieve verdeling van zijn taken.

5.1.5 Aanpassingen in de omgeving

Uit mijn logboekgegevens bleek dat T. vooral behoefte heeft aan een rustige leeromgeving als hij aan taken werkt waarvoor hij minder gemotiveerd is. Aangezien hij deze taken vaak aan het eind van de week plande, was deze behoefte aan het eind van de week het grootst. Vooral als andere kinderen in zijn groepje al met keuzeactiviteiten bezig waren, kon hij moeilijk zijn aandacht richten op zijn eigen taken. Door zijn tafel weg te draaien van het groepje lukte het T. beter zich te concentreren. Ik concludeer hieruit dat een rustige werkplek op bepaalde momenten een voorwaarde is voor T. om taakgericht te kunnen werken.

5.2 Antwoorden op de deelvragen van mijn onderzoek

Door mijn praktijkonderzoek hoopte ik antwoord te krijgen op de deelvragen. Enkele vragen heb ik kunnen beantwoorden door het bestuderen van literatuur. De resterende vragen kan ik beantwoorden door mijn praktijkonderzoek.

Deelvraag 1: Wat wordt in de literatuur verstaan onder werkhouding?

Uit mijn theoretisch onderzoek naar wat in de literatuur wordt verstaan onder het begrip werkhouding bleek dat er geen eenduidige omschrijving bestaat. In mijn onderzoek ben ik uitgegaan van de omschrijving van Timmerman (2002): werkhouding is een verzameling van gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden.

Deelvraag 2: Welke werkhoudingsproblemen heeft T.?

Door observaties weet ik dat de werkhoudingsproblematiek van T. drie factoren omvat:

1. het ordenen, plannen en uitvoeren van zijn taken;
2. het gedurende langere tijd taakgericht werken aan zijn weektaak;
3. zelfcontrole.

Deelvraag 3: Wat zijn de sterke kanten van T. en hoe kan ik daarvan gebruik maken bij het ontwikkelen van een goede werkhouding?

Uit observaties van de leerkrachten, de gegevens van het DHH (Gerven & Drent, 2007) en het psychologisch onderzoek heb ik de sterke kanten van T. gefilterd.

T. is intelligent, leergierig en geïnteresseerd in de wereld om hem heen en heeft een onderzoekende houding. Hij is enthousiast. Hij heeft gevoel voor humor.

Door taken in de weektaak op te nemen die tegemoet komen aan zijn interesse en zijn begaafdheid, maak ik gebruik van zijn talenten en dat heeft een positief effect op het ontwikkelen van een goede werkhouding.

Deelvraag 4: Met welke factoren van PDD-NOS moet ik rekening houden?

Een kind met PDD-NOS overziet het geheel niet omdat het gedetailleerd waarneemt. Hierdoor ziet het de samenhang tussen diverse zaken niet, waardoor het moeite heeft met het plannen en organiseren van de eigen taken. Een kind met PDD-NOS heeft behoefte aan structuur en houdt niet van veranderingen. T. heeft vooral behoefte aan structuur in zijn taakaanpak.

Deelvraag 5: Welke interventies kan ik inzetten om de werkhouding en taakgerichtheid bij T., een begaafd kind met PDD-NOS te verbeteren?

Door bestudering van de literatuur weet ik dat er diverse mogelijkheden zijn om als interventie in te zetten. Ik heb gekozen voor de Beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002), omdat de vier stappen hem de vaardigheid aanleren structuur aan te brengen in zijn werk.

Naast het aanbrengen van structuur heb ik ook de suggesties uit het DHH (Gerven & Drent, 2007) gebruikt:

- het maken van overzichtelijke dagtaken van zijn weektaak; aanvankelijk met hulp, uiteindelijk helemaal zelf;

- het noteren van de gewerkte tijd aan een taak om tijdsbesef te bevorderen;
- Het creëren van een rustige werkplek, indien hij daar behoefte aan heeft;
- Het evalueren van zijn werkwijze.

Deelvraag 6: Wat is het effect van de interventies ten aanzien van de werkhouding en taakgerichtheid?

Door het toepassen van de beschreven interventies, is de taakgerichtheid gedurende takenwerk met 45% toegenomen.

5.3 Antwoord op mijn onderzoeksvraag

Door de antwoorden op mijn deelvragen kan ik nu ook mijn onderzoeksvraag beantwoorden:

Hoe kan ik een begaafd kind met PDD-NOS binnen de groep helpen bij het ontwikkelen van een goede werkhouding?

Door het toepassen van de Meichenbaum methodiek (Timmermans, 2002) en door aanpassingen in de weektaak en in de leeromgeving, kan ik een begaafd kind met PDD-NOS binnen de groep helpen bij het ontwikkelen van een goede werkhouding.

Mijn onderzoeksvraag is te beantwoorden, omdat de onderwijsbehoeften van T., gericht op een goede werkhouding, gedurende mijn onderzoek duidelijk zijn geworden.

Deze onderwijsbehoeften zijn:

- de weektaak wordt voor T. overzichtelijker als hij deze kan verdelen in dagtaken;
- T. heeft taken nodig die tegemoet komen aan zijn begaafdheid en aan zijn interesse;
- T. heeft houvast nodig om zijn taakaanpak te structureren. De picto's van Meichenbaum bieden hem deze structuur;
- T. heeft feedback nodig, waarbij de taakaanpak wordt besproken en waarbij zijn inzet en de behaalde resultaten worden benadrukt;
- T. heeft een leeromgeving nodig die mogelijke afleiding zoveel mogelijk beperkt. De tafel wegdraaien van het groepje biedt hem al voldoende rust;
- T. heeft een leerkracht nodig die begeleidt, controleert en samen evalueert;

- T. heeft een leerkracht nodig die hem structuur biedt, hier consequent in is en hem positief benadert.

5.4 Conclusies en aanbevelingen

Aan het eind van mijn onderzoek kan ik concluderen dat de werkhouding en taakgerichtheid van T., een begaafd kind met PDD-NOS, verbeterd is door het toepassen van de beschreven interventies. De onderwijsbehoeften van T. zijn duidelijk geworden. Ik weet nu wat ik als leerkracht kan doen om de werkhouding en taakgerichtheid van T. te verbeteren. Ik heb echter ook geconcludeerd dat T. nog geen effectieve verdeling van zijn taken maakt. Dit betekent dat mijn eerstvolgende stap gericht zal zijn op het begeleiden van T. hierin.

Ik weet ook dat het hier niet stopt. T. zal begeleiding nodig blijven hebben als begaafd kind en zeker als begaafd kind met PDD-NOS. De volgende stappen zullen gericht zijn op het maken van een transfer naar de andere vakken en activiteiten. Bovendien is het belangrijk dat ik de onderwijsbehoeften van T. goed overdraag op de volgende leerkracht.

Mijn praktijkonderzoek was gericht op één specifieke leerling en mijn handelingsverlegenheid ten aanzien van dit kind. Door de opbrengsten van mijn onderzoek kan ik concluderen dat mijn onderzoeksdoel behaald is. Ondanks dit specifieke doel, heeft dit onderzoek mij ook algemene inzichten en handelingssuggesties opgeleverd ten aanzien van werkhouding en taakgerichtheid die ik ook op andere kinderen kan toepassen. Gedurende het onderzoek hebben twee andere leerlingen zelf ook om een dagtakenformulier gevraagd en dit heeft ook bij hen gezorgd voor een betere planning van de weektaak. Een derde leerling heb ik ook laten werken met de picto's van Meichenbaum en dat zorgde ervoor dat dit kind meer structuur wist aan te brengen in zijn taakaanpak. De gehanteerde interventies kunnen dus ook andere kinderen met werkhoudingsproblemen helpen, niet alleen in mijn eigen groep, maar schoolbreed. Dit houdt in dat ik de opbrengsten van mijn onderzoek met mijn collega's ga bespreken, zodat ook zij de interventies bij kinderen met werkhoudingsproblemen kunnen gaan inzetten.

“Juf!!!.....Ik heb de weektaak af en het is pas donderdag!!” Citaat T. februari 2011

6 Evaluatie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de evaluatie van mijn onderzoek. Ik reflecteer op mijzelf en mijn ervaringen, het onderzoeksproces en de opbrengsten.

6.1 Reflectie op het onderzoeksproces

Ik ben me ervan bewust dat ik geen vernieuwend of origineel onderzoek heb gedaan op het gebied van hoogbegaafdheid en ASS-problematiek, maar ik had binnen mijn groep te maken met een handelingsverlegenheidssituatie en hiermee wilde ik aan de slag.

Uitgangspunt voor mijn onderzoek was mijn handelingsverlegenheid ten aanzien van een begaafd kind met PDD-NOS. Door belemmerende factoren die vanuit de stoornis PDD-NOS verklaarbaar waren, was T. onvoldoende in staat om prestaties te leveren op hoog niveau. Ik zag de onmacht bij T. en voelde het zelfs af en toe. Ik voelde echter ook mijn handelingsverlegenheid. Ik besloot om mijn praktijkonderzoek te richten op het ontwikkelen van een effectieve werkhouding bij T., zodat hij wel prestaties zou kunnen leveren op het hoge niveau waartoe ik hem in staat acht. Procesmatig verliep mijn onderzoek sneller dan verwacht. De interventies bleken dermate effectief te zijn dat de werkhouding van T. snel verbeterde. Ondanks dit onverwachte snelle effect besloot ik toch om mijn planning te blijven volgen. T. moest immers ook de kans krijgen om goed te leren omgaan met de verschillende interventies.

Door gedurende het onderzoek de tijdsteekproef meerdere keren af te nemen kon ik het effect van mijn interventies goed zien. Ik vind dit een handzaam meetinstrument dat bruikbare gegevens oplevert.

De gesprekjes met T. leverden mij informatie op over de taakbeleving van T. Hierdoor werd mij duidelijk welke aanpassingen ik moest doen aan zijn weektaak. Het evaluatieformulier dat ik T. wekelijks liet invullen bleek alleen de eerste twee weken zinvol te zijn. Door het invullen werd het T. en mij duidelijk dat het schatten van de werktijd bij bepaalde taken lastig is. Als hij de door hem zelf geplande dagtaak niet af kreeg dan lag het aan de tijdsinvestering van deze taken. Het aantal evaluatiemomenten heb ik verminderd, omdat het mij geen nieuwe informatie meer opleverde.

Ik ben blij met de uitkomsten van mijn onderzoek. Op de eerste plaats voor T. , omdat hij profijt heeft van een verbeterde werkhouding en op de tweede plaats voor mezelf. Ik voel me nu handelingsbekwaam ten aanzien van T.

6.2 Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker

Als onderzoeker heb ik verschillende rollen op me genomen.

Als literatuurverzamelaar ben ik op zoek gegaan naar informatie om mijn onderzoek te kunnen kaderen. Het heeft me veel tijd gekost om de juiste informatie te filteren.

Aanvankelijk richtte ik me op literatuur over 'leren leren', maar door T. goed te observeren ontdekte ik dat dit niet zijn probleem was. Het was zijn werkhouding, de werkaanpak die T. belemmerde zijn taken goed uit te voeren. Ik heb mijn onderzoeksvraag moeten veranderen. Door de informatie uit de literatuur goed te sorteren lukte het me om een theoretisch kader te maken voor mijn onderzoek.

Als ontwerper heb ik, met behulp van het theoretisch kader, een concreet plan opgesteld. Door mijn plan naast de opzet te leggen die beschreven staat in "Basisprincipes praktijkonderzoek" (Harink, 2006) en door het te bespreken met mijn docent en critical friends heb ik het plan zodanig aan kunnen scherpen dat ik er mee aan de slag kon.

Met het concrete plan en een overzichtelijke tijdsplanning kon ik als uitvoerder goed aan de slag. Ik heb mijn plan gedurende het onderzoek niet hoeven bijstellen. T. reageerde goed op de interventies en zijn werkhouding verbeterde al heel snel. De tijdmetingen afnemen vond ik een enkele keer wel lastig. Doordat ik 20 minuten observeerde was ik gedurende deze tijd niet beschikbaar voor de groep. Op zich kan de groep prima 20 minuten zelfstandig werken, maar een enkele keer was mijn begeleiding als leerkracht toch wel gewenst. Het zou fijn geweest zijn als ik de observaties door een ander had kunnen laten doen.

De evaluatiegesprekjes met T. heb ik als zeer prettig en waardevol ervaren. T. kon heel goed verwoorden hoe hij aan bepaalde taken had gewerkt en waarom hij bepaalde keuzes had gemaakt. Ik kon merken dat T. het heel prettig vond dat hij bij het samenstellen van zijn dagtaken autonomie had, maar er toch wel in begeleid werd.

Als schrijver maakte ik dit onderzoeksverslag. Het kostte me aanvankelijk veel tijd om een duidelijke lijn in mijn onderzoek aan te brengen. Ook vond ik het bij de meeste hoofdstukken lastig om binnen het maximaal aantal gestelde woorden te blijven. Kort en bondig schrijven vind ik moeilijk. Voor mij betekent dit dat ik nog beter hoofd- en bijzaken moet scheiden. Het uitwerken van de verzamelde data en de analyse hiervan vond ik het meest interessante onderdeel van het onderzoek. Ik had dit nog niet eerder gedaan en ik was verrast over de hoeveelheid informatie die mijn onderzoek opleverde.

6.3 Wat heeft dit onderzoek mij opgeleverd?

Door mijn praktijkonderzoek heb ik de vier kwadranten van de leercirkel van Kolb (in Hendriksen, 2009) doorlopen. Ik heb ervaren dat ik T. niet goed kon begeleiden bij het uitvoeren van zijn taken. Ik handelde intuïtief, op basis van mijn eigen handelingstheorie (Verbiest, 2004). Mijn interventies hadden te weinig effect op de werkhouding van T. Dit frustreerde me. Ik analyseerde mijn handelingstheorie en ik ontdekte dat ik onvoldoende wist wat precies de onderwijsbehoeften waren van T. Ik concludeerde dat ik theoretische inzichten over hoogbegaafdheid, PDD-NOS en werkhoudingsproblematiek nodig had om deze verschijnselen beter te begrijpen en om zo de onderwijsbehoeften van T. vast te stellen. Op basis hiervan heb ik mijn onderzoeksplan samengesteld en uitgevoerd (actief experimenteren). De data uit mijn onderzoek heb ik vervolgens geanalyseerd en hieruit heb ik conclusies getrokken. Ik heb nieuwe (concrete) ervaringen opgedaan, waarover ik weer heb nagedacht. Het onderzoek heeft mij nieuwe inzichten gegeven waardoor mijn handelingstheorie is gewijzigd. Ik kan zeggen dat er sprake is van veranderend gedrag ten aanzien van het aanpakken van werkhoudingsproblematiek bij kinderen in het algemeen en bij een begaafd kind met PDD-NOS in het bijzonder. Ik weet nu hoe ik vanuit een onderzoekende houding mijn handelingsverlegenheid kan ombuigen in een nieuw verworven competentie. Ik ervaar dat als een verrijking voor mij als professional.

In mijn praktijkonderzoek heb ik mijn competenties organiseren, structureren en lijnen uitzetten, goed kunnen inzetten. Enerzijds vind ik dat fijn, maar anderzijds realiseer ik me dat ik hierdoor niet echt uit mijn comfortzone ben gekomen. Ik had graag een minder veilig onderzoek willen doen, over minder betrede paden, maar die

gelegenheid deed zich nu eenmaal niet voor. Het heeft wel even geduurd voordat ik dat geaccepteerd had. Uit de leerstijlentest van Kolb die ik tijdens de eerste module heb gedaan, bleek dat ik vooral een accommodeerder, een doener, ben. Ik leer het best als ik concrete ervaringen op kan doen. Gedurende dit praktijkonderzoek is mijn accommoderende leerstijl enigszins overgegaan in een convergerende en assimilerende leerstijl. Ik ben uitgegaan van een theoretisch kader waarmee ik vervolgens in de praktijk aan de slag ben gegaan. Ik ben gaan nadenken over de effecten van mijn plan en heb dit vervolgens weer getoetst aan de theorie. Dat ik vanuit meerdere leerstijlen een probleem kan aanpakken vind ik een verrijking.

Door mijn onderzoek heb ik geleerd dat het belangrijk en zinvol is om het probleem waarmee een kind kampt, goed te analyseren om te achterhalen welke interventies nodig zijn om het probleem aan te pakken. Ik weet nu ook welke interventies toegepast kunnen worden en hoe je deze geleidelijk kunt invoeren.

Ik ben me ervan bewust dat door mijn onderzoek het probleem van T. niet blijvend is opgelost. De stoornis PDD-NOS zal altijd van invloed zijn op T. Mijn onderzoek heeft ertoe bijgedragen dat het nog duidelijker is geworden dat leerkrachtgedrag essentieel is voor de werkhouding van T.

Uitbreiding van kennis over hoogbegaafdheid en het ontwikkelen van een uitgebreid handelingsrepertoire om een passend onderwijsarrangement te kunnen creëren voor (hoog)begaafde kinderen op mijn school was mijn voornaamste motief om aan deze studie te beginnen. Ik had niet verwacht dat ik ook als persoon een flinke ontwikkeling zou doormaken. Ik heb me vol overgave op deze studie gestort. Dankzij mijn kernkwaliteiten (Korthagen & Vasalos, 2006) gedrevenheid, doorzettingsvermogen, doelgerichtheid en daadkracht heb ik me door allerlei barrières geworsteld om te bereiken wat ik wilde bereiken. Ik heb het gevoel dat ik nu geen rugzak, maar een hutkoffer vol bagage heb, zowel theoretisch als praktisch, om als specialist hoogbegaafdheid kinderen, collega's en ouders effectief te kunnen begeleiden.

Nawoord

Een jaar lang ben ik bezig geweest met de opzet en de uitvoering van mijn onderzoek. Dit onderzoek heb ik echter niet kunnen doen zonder verschillende betrokkenen.

Een woord van dank gaat uit naar...

...mijn docenten en medestudenten. Bedankt voor de inbreng en bijdragen de afgelopen twee jaren. Ik vond de donderdagavonden heel intensief, maar vooral heel inspirerend!

...mijn begeleiders Ilja en Ine. Bedankt voor de begeleiding, de antwoorden op mijn vragen en de zinvolle feedback!

...mijn critical friends: Angela, Kees, Karin, Francet en in het bijzonder Marion. Bedankt voor jullie feedback en waardevolle adviezen!

...mijn collega's die mij op verschillende manieren hebben geholpen door mee te werken aan opdrachten voor de modules, maar ook voor de belangstelling en de opbeurende woorden. In het bijzonder bedank ik Nicole, onze IB-er. Nicole bedankt voor alle adviezen en je adequate hulp bij problemen waar ik tegen aanliep!

...T., het kind dat, zonder dat hij het wist, centraal stond in mijn onderzoek. Hij heeft volop meegewerkt en hij weet niet dat ik minstens even blij was als hij toen hij riep: "Juf!!!! Ik heb mijn weektaak af en het is pas donderdag!!".

...mijn ouders. Bedankt voor jullie steun en het vertrouwen in mij! Mam, bedankt voor het bewerken van de foto's van de titelpagina.

...Bernard. Mijn steun en toeverlaat. Bedankt voor je geduld, je vertrouwen in mij en je motiverende woorden! Bedankt voor het lezen, het geven van feedback en het aanbrengen van correcties!

Literatuurlijst

- Baert, K. (2001). *Superleerkrachten gevraagd! De onderwijskundige aanpak van werkhoudingsproblemen*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Betts, G.T. & Neihart, M. *Profiles of the Gifted and Talented*. Binnengehaald op 14 oktober 2010 van <http://www.nargc.org>
- Bosch, W. (2009). Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën. In E. van Gerven (red.) *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Bosch, W. (2010). *Werkhouding- en aandachtproblemen bij hoogbegaafde kinderen*. Paper gepresenteerd op de Conferentie (Buiten) Gewoon Begaafd, Zwolle, 03-10-2010.
- Bruin, C. de (2004). *Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Burger-Veltmeijer, A. (2009). Hoogbegaafdheid plus (kenmerken van) een autismespectrumstoornis: van dubbel exceptioneel tot $1+1=1\frac{1}{2}$. In E. van Gerven (red.) *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Drent, S. en Gerven, E. (2009). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Gerven, E. van en Drent, S. (2007). *Digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid*. Assen, Koninklijke Van Gorcum
- Gerven, E. van (2009). Ontwikkelingen in het denken over hoogbegaafdheid. In E. van Gerven (red.) *Handboek hoogbegaafdheid* (pp 6-21). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.
- Hendriksen, J. (2009). *Cirkelen rondom Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HBUitgevers.
- Kessel, M. van (2009). *Theoretisch onderzoek naar de combinatie Hoogbegaafdheid en Autisme*. Binnengehaald 31 augustus 2010 van <http://www.annabosman.eu/documents/MarinkvanKessel2009.pdf>

- Koning, L. (1984). *Praktijkboek werkhouding. Praxis 36*. 's-Hertogenbosch: Malmberg
- Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, 2 (3), pp 12-21.
- Korthagen, F. en Vasalos, A. (2006). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. Paper gepresenteerd op het Velon-congres, Amsterdam, 7 april 2006.
- Lieshout, van T., (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Molen, van der, W. (2005). *Omgaan met hoogbegaafde kinderen in de basisschool en het opzetten van een verrijkingsklas*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.
- Timmerman, K.(2002) *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven, Uitgeverij Acco.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, P. (2002). *Beter vroeg dan laat en beter laat dan nooit. De onderkenning van autisme bij normaal tot hoogbegaafde personen*. Berchem: EPO.

Bijlage 1 PROFIELEN VAN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN – BETTS/NEIHART

<i>typering</i>	<i>gevoel & houding</i>	<i>gedragskenmerken</i>	<i>behoeften</i>	<i>perceptie</i>	<i>herkenning</i>	<i>actie thuis</i>	<i>actie school</i>
PROFIEL 1: <i>De succesvolle leerling</i>	-verveeld -afhankelijk -positief zelf-concept -bezorgd -schuldgevoel over falen -extrinsieke motivatie -voelt zich verantwoordelijk voor anderen -weinig zelfgevoel (verdringt eigen emoties) -kritisch op zichzelf	-perfectionist -goede prestaties -zoekt bevestiging en structuur bij de leerkracht -neemt geen risico -lijkt ideale leerling -accepterend & conformerend -afhankelijk	-tekorten onder ogen zien -uitgedaagd worden -assertiviteitstraining -(versterking van) autonomie -hulp tegen de verveling -passend curriculum	-geliefd bij docenten -bewonderd door peers -geliefd en geaccepteerd door ouders	-gemiddelde schoolprestaties -IQ Tests -nominatie door leerkracht	-onafhankelijkheid versterken -verantwoordelijkheid geven -keuzevrijheid geven -tijd voor eigen interesses -risicovolle experimenten	-versneld en verrijkt curriculum -ingedikte leerstof met pretest -tijd voor eigen interesses -gelegenheid om peers te ontmoeten -vaardigheden ontwikkelen die zelfstandig leren begunstigen -in-depth studies -mentorschap -school & beroeps counseling
PROFIEL 2: <i>De uitdager</i>	-verveeld -gefrustreerd -laag zelfbeeld -ongeduldig -defensief -zeer sensitief -onzeker over sociale rollen	-corrigeert docent -stelt (gedrags-)regels ter discussie -eerlijk, direct -stemmingswisselingen -vertoont inconsistente werkwijze -onvoldoende zelfcontrole -creatief -kiest hyperactieve benadering, trekt alles in twijfel -staat voor eigen overtuiging -competitief	-aansluiting bij anderen -tact, flexibiliteit, zelfbewustzijn, zelfcontrole, zelf acceptatie -ondersteuning van creativiteit -contracten	-irritant -opstandig -betrokken in machtsstrijd -creatief -disciplineprobleem -peers vinden hen amusant -iedereen wil hen veranderen -zien er niet uit als HB	-aanbeveling door peers -nominatie door ouders -interviews -prestaties -aanbeveling door derden -creativiteitstests -begripvolle docent	-acceptatie en begrip -ruimte om interesse te volgen -verdediging tegenover school -passend gedrag aanleren -gezinsprojecten	-tolerantie -plaatsing bij passende docent -ontwikkeling van cognitieve & sociale vaardigheden -directe & duidelijke communicatie -ruimte voor gevoelsuiting -in-depth studies -mentorhulp bij de vorming van een positief zelfbeeld -gedragscontracten
PROFIEL 3: <i>Het undergroundtype</i>	-onzeker -gespannen -verward -snel schuldgevoel -onbetrouwbaar -weinig zelfgevoel -verdringt eigen emoties	-ontkent talent -ontloopt passende aandacht -vermijdt uitdaging -wil bij de groep horen -wisselt telkens van vriend	-keuzevrijheid -bewustzijn van tegenstrijdigheden -bewustzijn van gevoelens -steun for abilities -contact met lotgenoten -school-, loopbaanoriëntatie -zelf-acceptatie	-gezien als leider -niet herkend -gezien als doorsnee en als succesvol -soepel, meegaand type -rustig, verlegen -heeft geen zin in risico's -verzet zich	-nominatie door lotgenoten -nominatie door ouders -prestatietests -IQ-tests -doen en laten -begripvolle docent	-accepteer underground -help bij school- & loopbaan-planning -geef gelegenheid om met leeftijd- & lotgenoten om te gaan -zoek HB-rolmodellen -geef vorm aan een lerende levenshouding -geef keuzevrijheid	-herkennen & goed plaatsen -toestaan om niet altijd optimaal te presteren -geef sexe rolmodel -school- en loopbaan-oriëntatie voortzetten

<i>typering</i>	<i>gevoel & houding</i>	<i>gedragskenmerken</i>	<i>behoeften</i>	<i>perceptie</i>	<i>herkenning</i>	<i>actie thuis</i>	<i>actie school</i>
PROFIEL 4: <i>De drop-out</i>	-rancune -boos -neerslachtig -explosief -zwak zelf-concept -defensief -kenmerken van burn-out	-is vaak absent -maakt werk niet af -uitdaging buiten school -plaatst zich buiten de klas -zorgt slecht voor zichzelf -isoleert zich -is creatief -bekritiseert zichzelf & anderen -werkt inconsistent -stoort, reageert af -presteert gemiddeld of laag -is defensief	-individueel programma -intensieve ondersteuning -alternatieven (nieuwe kansen) -counseling (individueel, in een groep, of met gezin) -extra aandacht bij vaardigheidsontwikkeling	-afkeuring door volwassenen -peers zijn kritisch -gezien als zonderlinge eenlingen, rebellen, uitvallers, dopers -worden afgewezen en uitgelachen -gezien als gevaarlijk	-analyse verzameld werk -informatie van vroegere leerkrachten -verschil tussen IQ-score en prestatie -inconsistente prestaties -creativiteitstest -tips van begaafde medeleerlingen -buitenschoolse prestaties	-zoek begeleiding voor het gezin	-diagnostisch onderzoek -groepstherapie -niet-traditionele studieaanpak -in-depth studies -persoonlijk mentor -alternatieve leerervaringen buiten de klas
PROFIEL 5: <i>De dubbelbijzondere</i>	-machtelos -gefrustreerd -laag zelfbeeld -wereldvreemd -boos	-heeft leer- of gedragsproblemen -werkt inconsistent -presteert gemiddeld of minder -kan storend zijn of reageert af	-benadrukken van sterke punten -leren omgaan met ... -HB-begeleiding -counseling -vaardigheidsontwikkeling	-gezien als "vreemd" -gezien als "dombo" -beschouwd als hulpeloos -vermeden door peers -capaciteiten ingeschat als (laag-) gemiddeld -vraagt veel van omgeving, vindt men -toont alleen de handicaps	-sterk uiteenlopende resultaten op testonderdelen -herkenning door veelbetekende anderen -herkenning door speciale begeleider of begripvolle docent -Interview -manier van doen	-erken hoogbegaafdheid -daag hen uit -stimuleer het nemen van risico -verdedig het kind op school -gezinsprojecten -gezinsbegeleiding	-plaatsing in HB-programma -zorg voor de nodige hulpmiddelen -zorg voor (niet-traditionele) leerervaringen -start het doen van verkenning, ontdekkingen en onderzoek -zorg voor contact met peers -geef individuele begeleiding
PROFIEL 6: <i>De autonome leerling</i>	-zelfvertrouwen -zelfaanvaarding -enthousiast -voelt zich geaccepteerd -voelt zich gesteund -wil weten & leren -durft fouten te maken -intrinsieke motivatie -persoonlijke power -accepteert anderen	-sociaal vaardig -onafhankelijk -ontwikkelt eigen doelen -zet door -heeft geen bevestiging nodig -volgt eigen interesse -is creatief -staat voor eigen overtuiging -neemt risico	-voorspraak -feedback -facilitering -steun bij het nemen van risico -goede kans	-geaccepteerd door peers en volwassenen -bewonderd om talenten -gezien als bekwaam en verantwoordelijk door ouders -positieve invloed -succesvol -psychologisch sterk	-schoolresultaten -manier van doen -producten -prestatietests -interviews -nominatie door leerkracht, peer, ouder, zichzelf -IQ tests -creativiteitstests	-verdedig het kind op school en in de buurt -schep voorzieningen om interesses uit te leven -betrek het kind bij eigen interesses -neem beperkingen van tijd en plaats weg -sta vriendschap toe met alle leeftijden -gezinsprojecten	-geef gelegenheid om een lange termijn studieplan op te stellen -versneld en verrijkt curriculum -neem beperkingen van tijd en plaats weg -ingedikte leerstof met pretest -in-depth studies -persoonlijk mentor -studie- en loopbaancounseling -maak dubbele opleiding mogelijk (vervroegd WO) -wees soepel met schoolregels en -regelingen
overgenomen uit George T. Betts & Maureen Neihart , <i>Profiles of the Gifted and Talented</i> . (Gifted Child Quarterly, volume 32 No 2, spring 1988 248-253.) vertaling: jvo@dalton-vatel.nl							

Permission Statement Copyright material from Gifted Child Quarterly, a publication of the National Association for Gifted Children (NAGC), 1707 L Street, NW, Suite 550, Washington, DC 20036, (202) 785-4268.

Bijlage 2: Handelingssuggesties uit het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid

Voor het goed kunnen ordenen en plannen van de taken van de weektaak pas ik de volgende adviezen toe:

Week 1 en 2:

- Laat de leerling werk inplannen dat niet meer dan één dagdeel beslaat: aangezien het bij T. gaat om het plannen van de taken van de weektaak heb ik dit advies vertaald in: T. maakt samen met mij zijn dagtaak.
- Bespreek de planning aan de hand van het schema dat de leerling heeft ingevuld. Ik bespreek de dagplanning (per dag) die T. gemaakt heeft van de weektaak. T. krijgt een voorgestructureerd formulier waarop hij de dagtaak noteert (zie bijlage 3.1)
- De leerling noteert hoe laat hij aan de taak begint en achteraf noteert hij hoeveel tijd hij aan de taak besteed heeft.
- Pas als de taak is afgerond mag de leerling aan een volgende taak beginnen. Bij de nabespreking aan het eind van takentijd komt dit punt aan de orde.
- Bekijk aan het eind van het dagdeel wat er op dat moment nog niet af. Dit gebeurt dus aan het eind van takentijd.
- Bespreek met de leerling de tijdsinvestering per taak.
- Stel samen met de leerling vast wanneer hij de gelegenheid heeft om het werk af te maken. Voor T. betekent dit dat hij de taak die niet af is in de volgende dagtaak moet opnemen.

Week 3 en 4:

- Vraag de leerling om in te schatten hoeveel tijd hij voor de verschillende taken kwijt zal zijn. T. noteert de schatting op zijn dagtaakformulier.
- Verzorg de planning samen met de leerling. Dit betekent dat ik de dagplanning die T. maakt, samen met hem bekijk. De leerling blijft noteren hoeveel tijd hij aan de taak besteed heeft.
- Bespreek aan het eind van takentijd of de eerste inschatting van de leerling ongeveer klopte.

Week 5 en 6:

- Laat de leerling zelfstandig zijn ochtendtaak inplannen: T. maakt nu zelf zijn planning en blijft de tijd noteren.
- Controleer of de taak afgerond is.
- In week 6 maakt T. een planning voor twee dagen. Ik controleer de planning.

Week 7 en 8:

- Breid de hoeveelheid te plannen taken uit. T. maakt nu zelf de weekplanning. Ik controleer.

Bijlage 3: Tijdsteekproef

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

Toelichting:

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

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

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

Procedure

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

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

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

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

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

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

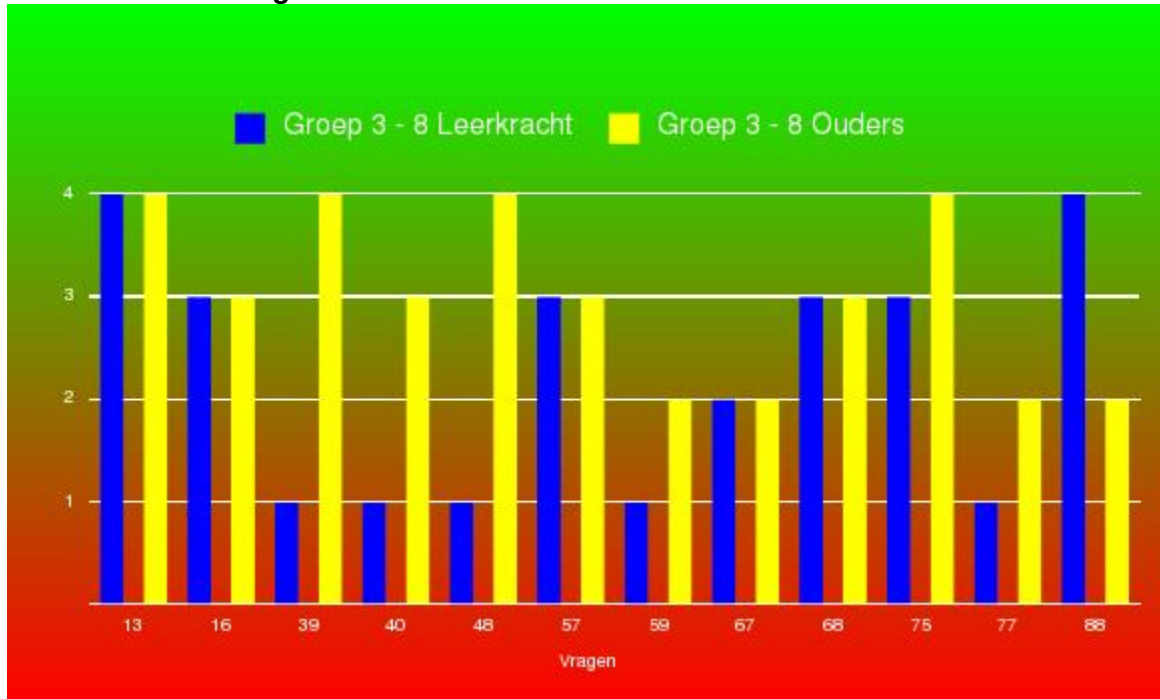
Opmerking:

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

Bijlage 4: DHH gegevens

Conclusies en grafieken Diagnostiek

Werk- en leerstrategieën



Score leerkracht: WL = 4.0 (33%) Score ouders: WL = 6.0 (50%)

Werk- en leerstrategieën

Op het cluster werk- en leerstrategieën kan een maximale score behaald worden van 12 punten. De hoogte van de score geeft weer in hoeverre de leerling goede werk- en leerstrategieën toepast. Bij minder dan 6 punten kan aangenomen worden dat de leerling onvoldoende werk- en leerstrategieën toepast om zijn schoolse taken succesvol te kunnen verrichten.

Uit de observatielijst blijkt dat Thijs Berings onvoldoende werk- en leerstrategieën weet toe te passen. De scores bevinden zich onder de zorggrens van 50%

Advies naar aanleiding van de vragenlijst:

Het is raadzaam om bij het opstellen van een handlungsplan gericht aandacht te besteden aan het stimuleren van een goede werk- en leerstrategieën. De items waarop de score zorgelijk is vindt u door de link Sterkte/ Zwakte te volgen. Onder het kopje 'Zorgitems' vindt u de aspecten genoemd waaraan u aandacht zou kunnen besteden. In module 3 kunt u gebruik maken van de handlungsuggesties die betrekking hebben op de werk- en leerstrategieën van de leerling en meer in het bijzonder van de handlungsuggesties die op de specifieke zorgitems betrekking hebben.

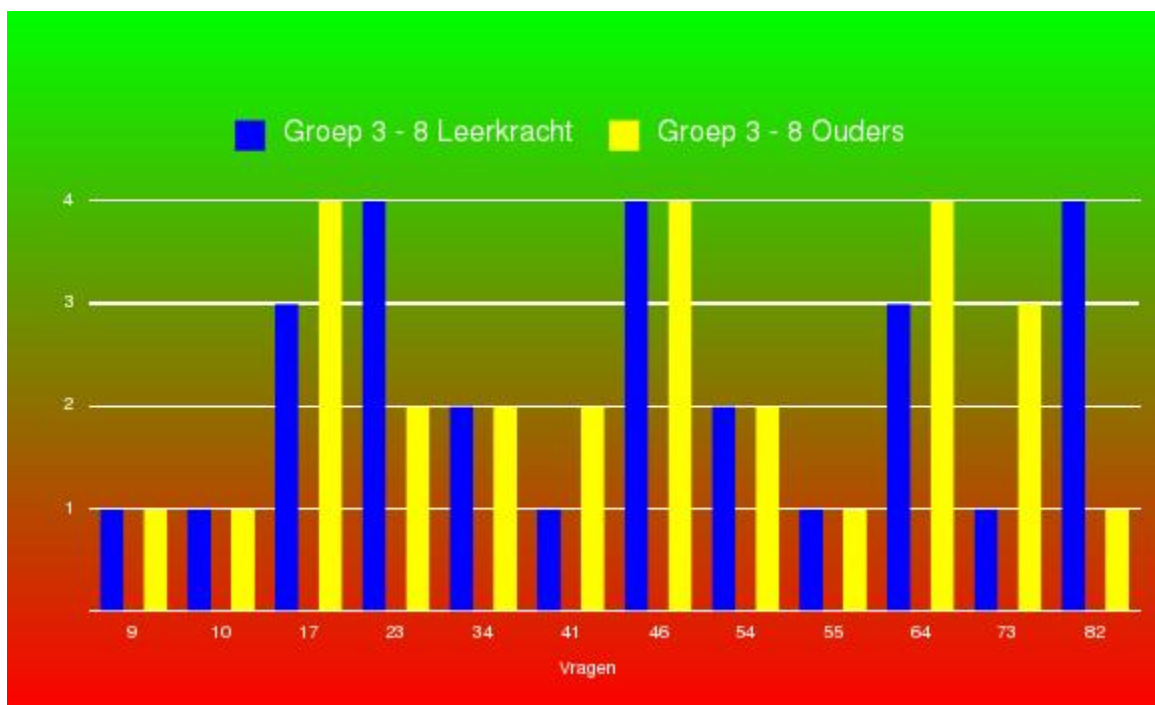
Verschillen in inzicht tussen ouders en leerkracht:

- 39: in hoeverre de leerling taakbewust is;
- 40: in hoeverre de leerling in staat is zich langere tijd te concentreren;
- 48: in hoeverre de leerling in staat is informatie op handige wijze te ordenen;
- 88: of de leerling in een gelijkmatig tempo werkt of juist niet;

Sterkte / zwakte analyse

Zorgitems:	Beschermende factoren:
Ouders 59: Kan (niet) geen zelf structuur aan brengen in zijn werk; 67: Heeft moeite een reële planning na te streven; 77: Is een langzame werker; 88: Gaat als eerste aan de slag en is als laatste klaar;	Ouders 13: Kan goed overzicht over een taak krijgen; 39: Is taakbewust; 48: Kan informatie op handige wijze te ordenen; 75: Kan na afronding van een taak benoemen wat hij geleerd heeft;
Leerkracht 39: Is niet taakbewust; 40: heeft moeite om zich langere tijd te concentreren; 48: Vindt het moeilijk om informatie op handige wijze te ordenen; 59: Kan (niet) geen zelf structuur aan brengen in zijn werk; 67: Heeft moeite een reële planning na te streven; 77: Is een langzame werker;	Leerkracht 13: Kan goed overzicht over een taak krijgen; 88: Werkt in een gelijkmatig tempo;

Prestatiemotivatie



Score leerkracht: PM = 4.0 (33%) Score ouders: PM = 3.5 (29%)

Prestatiemotivatie

Op het cluster prestatiemotivatie kan een maximale score behaald worden van 12 punten. De hoogte van de score geeft weer in hoeverre de leerling gemotiveerd is voor het verrichten van schoolse taken. Bij minder dan 6 punten kan aangenomen worden dat de prestatiemotivatie van de leerling zich zeer ongunstig ontwikkelt.

Uit de observatielijst blijkt dat Thijs Berings volgens de leerkracht en de ouders onvoldoende gemotiveerd is voor het werk op school. De scores bevinden zich onder de zorggrens van 50%

Advies naar aanleiding van de vragenlijst:

Het is raadzaam om bij het opstellen van een handelingsplan gericht aandacht te besteden aan het stimuleren van de prestatiemotivatie. De items waarop de score zorgelijk is vindt u door de link Sterkte/ Zwakte te volgen. Onder het kopje 'Zorgitems' vindt u de aspecten genoemd waaraan u aandacht zou kunnen besteden. In module 3 kunt u gebruik maken van de handelingssuggesties die betrekking hebben op de prestatiemotivatie van de leerling en meer in het bijzonder van de handelingssuggesties die op de specifieke zorgitems betrekking hebben.

Verschillen in inzicht tussen ouders en leerkracht:

23: of de leerling actief meedoet bij instructie en/of groepsactiviteiten of juist niet;

73: of de leerling met plezier naar school gaat;

82: of de leerling alleen gericht is op hoge resultaten wanneer een onderwerp hem aanspreekt;

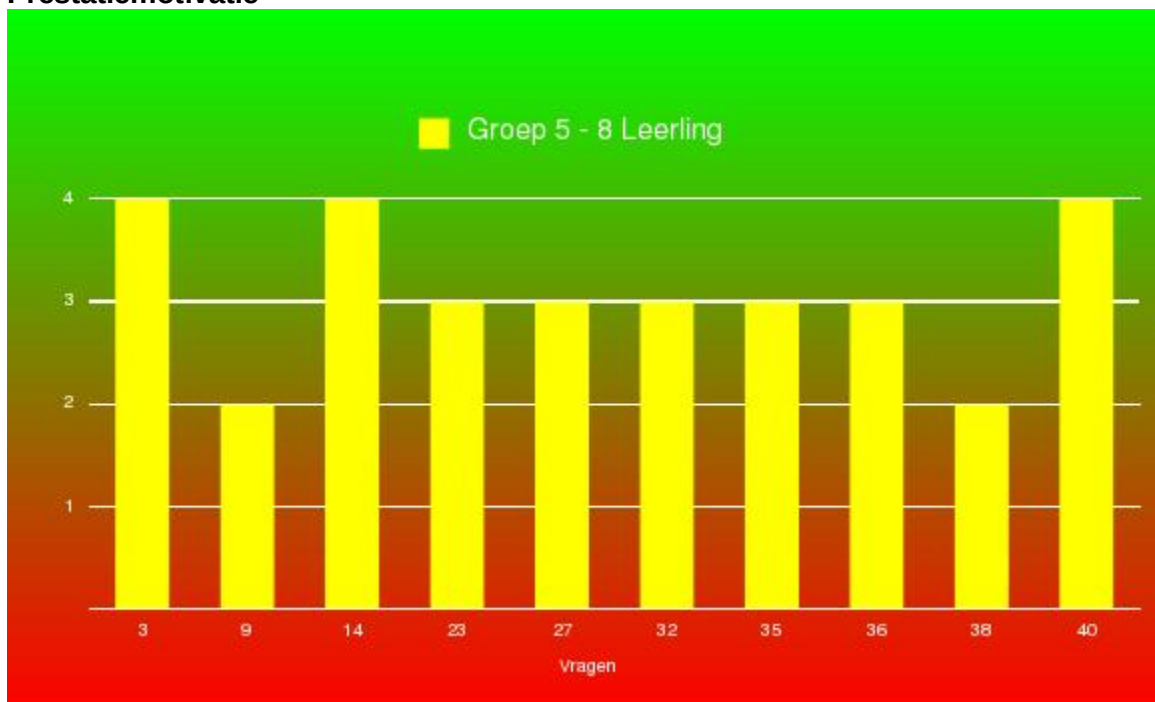
Sterkte / zwakte analyse

Zorgitems:	Beschermende factoren:
Ouders 9: Heeft een hekel aan taken die automatisering vergen; 10: Levert vooral mondeling goede prestaties; 23: Doet niet actief mee bij instructie en/of groepsactiviteiten; 34: Levert op school wisselende prestaties; 41: Rondt taken niet af voordat hij ander werk begint; 54: Heeft nauwelijks belangstelling voor schoolse taken; 55: Heeft een hekel aan het maken van schriftelijk werk of (indien het een kleuter betreft) aan knutselen; 82: Is alleen gericht op hoge resultaten wanneer een onderwerp hem aanspreekt;	Ouders 17: Kiest uit zichzelf uitdagende opdrachten; 46: Prestaties thuis komen overeen met prestaties op school; 64: Begint enthousiast aan nieuwe taken;
Leerkracht 9: Heeft een hekel aan taken die automatisering vergen; 10: Levert vooral mondeling goede prestaties; 34: Levert op school wisselende prestaties; 41: Rondt taken niet af voordat hij ander werk begint; 54: Heeft nauwelijks belangstelling voor schoolse taken; 55: Heeft een hekel aan het maken van	Leerkracht 23: Doet actief mee bij instructie en/of groepsactiviteiten; 46: Prestaties thuis komen overeen met prestaties op school; 82: Is meestal gericht op hoge resultaten;

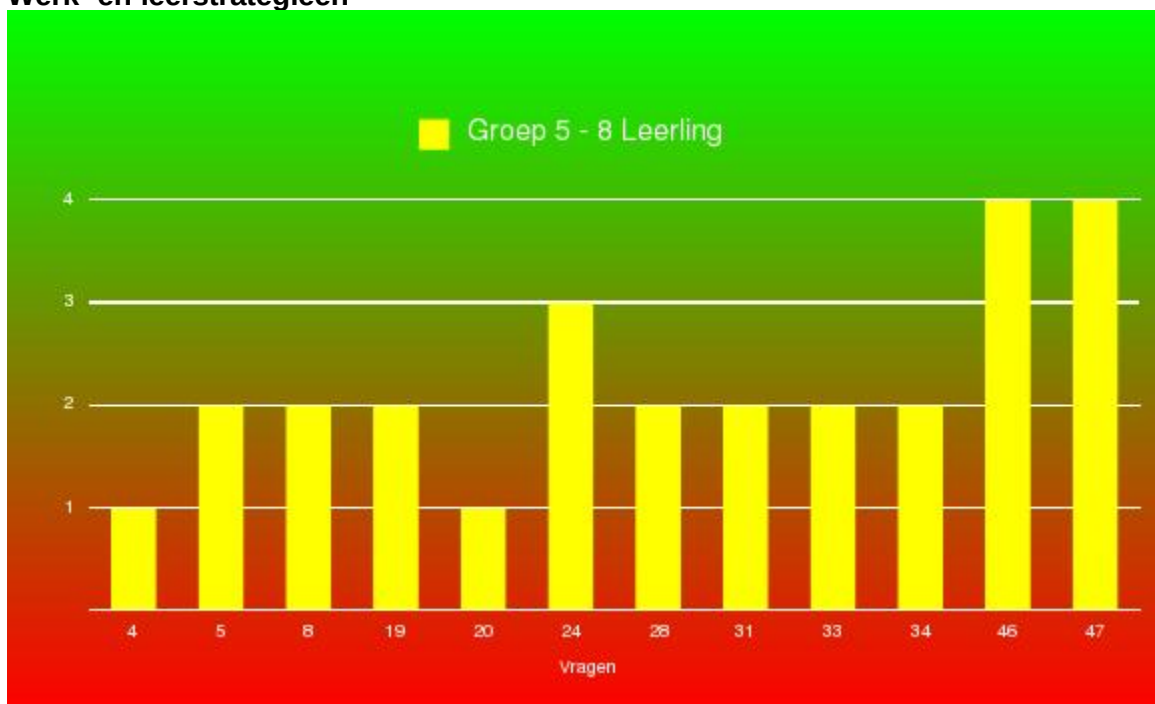
schriftelijk werk of (indien het een kleuter betreft) aan knutselen;
73: Komt vaak met tegenzin naar school;

Grafiek Leerlingenvragenlijst

Prestatiemotivatie



Werk- en leerstrategieën



Leerlingenvragenlijst T.

Vragen werk- en leerstrategieën

Groep 6

Vragen prestatie motivatie

		ALTIID	VAAK	SOMS	NOOIT
3	Ik vind het leuk om moeilijke problemen en puzzels op te lossen.	X			
4	Ik vind het moeilijk om een werkstuk te maken.	X			
5	Ik ben als een van de eersten klaar met mijn werk.			X	
8	Als de juf of de meester iets gaat uitleggen, denk ik aan andere dingen.		X		
9	Ik bepaal graag zelf wat ik wil leren.		X		
14	Ik vind het leuk om dingen te leren waar ik vaak en veel voor moet oefenen.	X			
19	Als ik iets niet begrijp, vraag ik net zo lang door tot ik het snap.			X	
20	Ik kan mijn aandacht goed bij mijn werk houden.				X
23	Ik ga graag in de bibliotheek snuffelen in boeken.		X		
24	Als ik iets moet doen wat moeilijk is, dan stel ik het moment waarop ik eraan begin steeds een beetje uit.			X	
27	Ik ben een doorzetter.		X		
28	Als ik aan mijn werk ga probeer ik eerst te bedenken hoe ik het zal gaan aanpakken.			X	
31	Als ik denk dat ik iets niet kan, vraag ik hulp aan iemand.			X	
32	Ik vind het leuk om op school nieuwe dingen te leren.		X		
33	Ik kan zonder de uitleg van de juf of meester aan het werk.			X	
34	Ik heb mijn werk op tijd af.			X	
35	Ik ga graag naar school.		X		
36	Ik doe het liefste hetzelfde werk als de andere kinderen.			X	
38	Ik verveel me op school.		X		
40	Ik heb buikpijn of hoofdpijn als ik naar school moet.				X
46	Ik maak eerst iets af voordat ik aan iets nieuws begin	X			
47	Ik kan goed onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken	X			

Bijlage 5: Gesprekspunten T.

Gesprek met T. over hoe hijzelf zijn werkhouding tijdens takenwerk ervaart. Ik heb hiervoor vragen geformuleerd die als leidraad dienen bij dit gesprek:

1. Kun jij tijdens takenwerk rustig werken in de klas?
2. Waar ligt het aan dat je dat wel/niet kunt?
3. Wat zou je anders willen zien?
4. Wat vind je van je werkhouding?
5. Wat gaat goed? Waar ligt het aan dat dit goed gaat?
6. Wat gaat minder goed?
7. Aan welke taken werk je graag en aan welke minder graag?
8. Wat moet er veranderen om dit beter te laten zijn?
9. Wat zou je willen veranderen aan je weektaak?
10. Vind je het fijn om je taken binnen de tijd af te krijgen?
11. Wat helpt jou om dit beter te laten lukken?
12. Wat kan ik doen om je te helpen?
13. Wie zou jou nog meer kunnen helpen?
14. Heb je een idee voor een plan dat jou kan helpen om een goede (een nog betere) werkhouding te krijgen? (mindmappen? Visuele ondersteuning? timetimer...)

Bijlage 6: Evaluatieblad T.

Evaluatieblad

Week:

Maandag:

Heb je de geplande taken af gekregen?

Ja / Nee

- Hoe komt het dat je de taken niet af hebt gekregen:
 - o De taak was te moeilijk
 - o Het werken aan de taak duurde langer dan ik verwacht had
 - o Ik wilde het te goed doen
 - o Ik wilde het te netjes doen
 - o Ik heb tijdens het werken teveel aan andere dingen gedacht
 - o Ik heb te lang over de taak nagedacht
 - o De taak was te saai
 - o Ik werd afgeleid.
 - o Ik had geen zin om door te werken.

Dinsdag

Heb je de geplande taken af gekregen?

Ja / Nee

- Hoe komt het dat je de taken niet af hebt gekregen:
 - o De taak was te moeilijk
 - o Het werken aan de taak duurde langer dan ik verwacht had
 - o Ik wilde het te goed doen
 - o Ik wilde het te netjes doen
 - o Ik heb tijdens het werken teveel aan andere dingen gedacht
 - o Ik heb te lang over de taak nagedacht
 - o De taak was te saai
 - o Ik werd afgeleid.
 - o Ik had geen zin om door te werken.

Donderdag

Heb je de geplande taken af gekregen?

Ja / Nee

- Hoe komt het dat je de taken niet af hebt gekregen:
 - o De taak was te moeilijk
 - o Het werken aan de taak duurde langer dan ik verwacht had
 - o Ik wilde het te goed doen
 - o Ik wilde het te netjes doen
 - o Ik heb tijdens het werken teveel aan andere dingen gedacht
 - o Ik heb te lang over de taak nagedacht
 - o De taak was te saai
 - o Ik werd afgeleid.
 - o Ik had geen zin om door te werken.

Vrijdag

Heb je de geplande taken af gekregen?

Ja / Nee

- Hoe komt het dat je de taken niet af hebt gekregen:
 - o De taak was te moeilijk
 - o Het werken aan de taak duurde langer dan ik verwacht had
 - o Ik wilde het te goed doen
 - o Ik wilde het te netjes doen
 - o Ik heb tijdens het werken teveel aan andere dingen gedacht
 - o Ik heb te lang over de taak nagedacht
 - o De taak was te saai
 - o Ik werd afgeleid.
 - o Ik had geen zin om door te werken.

Bijlage 7: nul- en eindmeting leerlingvragenlijst DHH (Gerven & Drent, 2007)

Leerlingenvragenlijst T.		Groep 6			
Vragen werk- en leerstrategieën					
Vragen prestatie motivatie					
 = nulmeting  = eindmeting					
		ALTIJD	VAAK	SOMS	NOOIT
3	Ik vind het leuk om moeilijke problemen en puzzels op te lossen.				
4	Ik vind het moeilijk om een werkstuk te maken.				
5	Ik ben als een van de eersten klaar met mijn werk.				
8	Als de juf of de meester iets gaat uitleggen, denk ik aan andere dingen.				
9	Ik bepaal graag zelf wat ik wil leren.				
14	Ik vind het leuk om dingen te leren waar ik vaak en veel voor moet oefenen.				
19	Als ik iets niet begrijp, vraag ik net zo lang door tot ik het snap.				
20	Ik kan mijn aandacht goed bij mijn werk houden.				
23	Ik ga graag in de bibliotheek snuffelen in boeken.				
24	Als ik iets moet doen wat moeilijk is, dan stel ik het moment waarop ik eraan begin steeds een beetje uit.				
27	Ik ben een doorzetter.				
28	Als ik aan mijn werk ga probeer ik eerst te bedenken hoe ik het zal gaan aanpakken.				
31	Als ik denk dat ik iets niet kan, vraag ik hulp aan iemand.				
32	Ik vind het leuk om op school nieuwe dingen te leren.				
33	Ik kan zonder de uitleg van de juf of meester aan het werk.				
34	Ik heb mijn werk op tijd af.				
35	Ik ga graag naar school.				
36	Ik doe het liefste hetzelfde werk als de andere kinderen.				
38	Ik verveel me op school.				
40	Ik heb buikpijn of hoofdpijn als ik naar school moet.				
46	Ik maak eerst iets af voordat ik aan iets nieuws begin				
47	Ik kan goed onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken				

