

Het TASC-model:

Structuur voor leerling en leerkracht



Eindverslag van het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master Special Educational Needs (SEN) – specialist hoogbegaafdheid
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg
juni 2012

Ireen van der Velden - Studentnr.: 2165831 - Begeleider: Drs. Ine van der Marck

Inhoudsopgave:

Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	8
1.1 De school	8
1.2 De aanleiding	9
1.3 Probleemstelling	10
1.4 Het onderzoek	10
1.5 Gewenste situatie	11
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	12
2.1 Het leerproces	12
2.2 Begaafdheid	13
2.3 Het begeleiden van leerprocessen van begaafde leerlingen	15
2.4 Het TASC-model	16
Hoofdstuk 3: Methodologie	18
3.1 De onderzoeksvorm	18
3.2 De onderzoeksgroep	19
3.3 Het verzamelen van data	19
3.3.1 De leerlingen.	19
3.3.2. De leerkracht (onderzoeker)	20
3.3.3 De intern begeleider (IB)	20
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	21
3.4.1 Betrouwbaarheid	21
3.4.2 Validiteit	21
3.5 Ethische aspecten	21
Hoofdstuk 4: Verwerking data	23
4.1 Het TASC-model bij het maken van de brede opdracht	23
4.1.1 Vragenlijsten van de leerlingen	23
4.1.2 Het reflectiegesprek van de leerlingen	27
4.1.3 Observaties van de leerkracht	27
4.2 De begeleiding van begaafde leerlingen bij hun leerproces ten aanzien van de brede opdracht.	28

4.2.1 Vragenlijst van de leerkracht	28
4.2.2 De observatie van de Intern Begeleider	29
4.3 Conclusies	29
Hoofdstuk 5: Conclusies	30
5.1 Het TASC-model bij het maken van de brede opdracht.	30
5.1.1 De vragenlijsten van de leerlingen	30
5.1.2 Het reflectiegesprek met de leerlingen en de observaties van de leerkracht	31
5.2 Conclusies bij de data van de begeleiding van begaafde leerlingen bij hun leerproces ten aanzien van de brede opdracht.	32
5.2.1 Vragenlijst van de leerkracht	32
5.2.2 De observaties door de intern begeleider	33
5.3 Het beantwoorden van de onderzoeksvraag met een aanbeveling voor het invoeren van het TASC-model.	
Hoofdstuk 6: Evaluatie	35
6.1 De verwachtingen en resultaten van het onderzoek	35
6.2 Punten van tevredenheid en verbetering	35
6.3 Persoonlijke ervaringen tijdens het onderzoek	36
6.3.1 De leerstijlen van Kolb	36
6.3.2 Persoonlijke eyeopener	37
6.4 Vervolgonderzoek...	38
Dankwoord	39
Literatuur	40
Bijlagen:	
Bijlage 1: Vragenlijsten leerlingen	42
Bijlage 2: Resultaten van de vragenlijsten leerlingen	48
Bijlage 3: Vragenlijsten leerkracht	50
Bijlage 4: Resultaten van de vragenlijsten leerkracht	60
Bijlage 5: Observatielijst leerkrachtengedrag	65
Bijlage 6: Gegevens van het reflectiegesprek met de leerlingen en de observatie van de leerkracht.	66
Bijlage 7: Observatiegegevens van de Intern Begeleider met gegevens van het interview met de IB.	68
Bijlage 8: De opdracht	70
Bijlage 9: Toestemmingsformulier	75
Bijlage 10: Tijdsplanning interventie	76

Samenvatting

Op de school waar ik werkzaam ben, werken we met kernconcepten als overkoepelende thema's bij de wereldoriënterende vakken en het vak taal. Bij aanvang van een nieuw kernconcept, krijgen de leerlingen een opdracht waaraan ze een zestal weken mogen werken. Dit wordt de brede opdracht genoemd. Door observaties tijdens mijn opleiding tot specialist hoogbegaafdheid, is me opgevallen dat vooral de begaafde leerlingen moeite hebben met het afronden van deze opdrachten. Daarnaast rees de vraag of deze leerlingen komen tot léren en niet blijven steken in de kennis die ze al bezitten voor ze aan de opdracht beginnen. Mijn vermoeden was dat een aantal leerlingen behoefte had aan een meer gestructureerde aanpak bij het werken aan de brede opdracht.

Vanuit deze bevindingen ben ik gekomen tot een onderzoeksvraag met een aantal deelvragen. Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik op de basisschool waar ik werk, door gebruik te maken van het TASC-model, een groepje begaafde leerlingen van groep 6/7 begeleiden bij hun leerproces ten aanzien van brede opdrachten?

Bij deze leervraag heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

Wanneer spreekt men van begaafdheid?

Wat houdt het leerproces in?

Leren begaafde kinderen anders?

Hoe kan de leerkracht begaafde kinderen begeleiden tijdens het leerproces?

Wat is het TASC-model?

Hoe kan het TASC-model worden gebruikt bij het uitvoeren van brede opdrachten?

Komen de leerlingen tot het afronden van de brede opdracht wanneer zij gebruik maken van het TASC-model?

Na het lezen van de nodige literatuur, heb ik tijdens dit actie-onderzoek (Harinck, 2009) met een viertal leerlingen van groep 6/7 een interventie gedaan waarin ik het TASC-model heb gebruikt als leidraad bij het maken van een brede opdracht.

Ik ben tot de conclusie gekomen, dat het TASC-model zeker van meerwaarde is bij het werken aan de brede opdracht. Het biedt zowel de leerling als de leerkracht structuur bij de organisatie van het werk. De leerlingen komen tot een afgeronde opdracht, waarbij duidelijk wordt of voorafgestelde leervragen beantwoord zijn.

Echter, het succesvol inzetten van het TASC-model staat of valt met de begeleiding door de leerkracht. Juist voor de begaafde leerlingen is ook begeleiding waarin de adviezen van Freeman (1998) zijn verwerkt, noodzakelijk om te komen tot vorderingen in het leerproces.

Dit onderzoek mondt uit in een advies om duidelijke leerlijnen te beschrijven bij het in gebruik nemen van het TASC-model. Elk segment van het TASC-model dient begeleid te worden ingevoerd, daarbij rekening houdend met de adviezen ten aanzien van de begeleiding van begaafde leerlingen. Het advies is, om in een ontwerpgericht onderzoek het traject aangaande de leerlijnen, nader te onderzoeken.

Inleiding

Dit onderzoek is het eindwerkstuk van de tweejarige opleiding Specialist Hoogbegaafdheid, verzorgd door het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg van Fontys. De reden voor mij om aan deze opleiding te beginnen, kwam voort uit mijn behoefte om het onderwijs, vooral op de school waar ik nu werk, beter te laten aansluiten bij de leerlingen met bijzondere capaciteiten. Zoals veel medestudenten van mijn jaargroep, heb ik zelf als ouder ervaren hoe moeizaam het onderwijs aan begaafde leerlingen kan verlopen en welke effecten dat onderwijs kan hebben op de ontwikkeling van een kind. Als groepsleerkracht zie ik dat begaafde leerlingen andere onderwijsbehoeftes hebben dan hun klasgenootjes.

Ik ben werkzaam op een vernieuwende school in Tilburg. We willen op deze school zoveel mogelijk tegemoet komen aan de onderwijsbehoefte van de leerlingen. We bieden echter geen individueel onderwijs, maar volgen de leerlijnen van het leerstofjaarklassensysteem. Toch willen we elke leerling zoveel mogelijk kansen en mogelijkheden bieden. Dit doen we, onder andere, door de context waarin de leerlingen leren zo betekenisvol mogelijk te maken. Daarbij is het werken met kernconcepten een belangrijke pijler van onze visie. Bij het werken met de kernconcepten wordt de echte wereld van buiten de school, naar binnen gehaald. De kinderen leren door te ervaren.

De leerlingen werken op deze school bij elk kernconcept aan een brede opdracht. Dat is een vakoverstijgende opdracht waaraan de leerlingen werken, gedurende de zes weken die het kernconcept beslaat. Het is de bedoeling dat de leerlingen tijdens het werken aan de brede opdracht komen tot het beantwoorden van leervragen die zij zelf, of samen met de leerkracht, hebben opgesteld.

We zijn als school met het werken aan de brede opdrachten begonnen, maar hebben daar geen specifiek plan van aanpak bij geschreven. Toen ik in de bovenbouw ging werken, werd ik me bewust van de problemen die leerlingen ondervinden bij het werken aan de brede opdracht. Door het volgen van deze opleiding ben ik nog kritischer gaan kijken, met name naar de werkhouding en resultaten van begaafde leerlingen. Een aantal zaken, zoals het ontbreken van de begeleiding van de begaafde leerlingen en het ontbreken van een duidelijke structuur voor die leerlingen, gaf stof tot nadenken. Dat mondde uit in dit onderzoek.

Met dit onderzoek hoop ik de brede opdrachten te kunnen voorzien van structuur. Dat is van waarde voor alle leerlingen die met de brede opdrachten werken. Toch is mijn insteek: de begaafde leerlingen. Zij hebben vaak al veel kennis over bepaalde onderwerpen en dienen te komen tot het opdoen van nieuwe kennis. De structuur van het TASC-model (Wallace, 2001) lijkt mogelijkheden te bieden om leerlingen te laten komen tot afgeronde resultaten. Ik ga onderzoeken hoe ik het TASC-model kan gebruiken bij de brede opdrachten. Daarnaast wil ik de begeleiding van begaafde kinderen tijdens het werken aan de brede opdrachten onderzoeken.

Het onderzoek zal plaats vinden op de school waar ik werk met als deelnemers een groepje van vier kinderen. Ik houd het onderzoek klein om verschillende redenen. Ik heb nog geen ervaring met het uitvoeren van een onderzoek dus lijkt het me verstandig om klein te beginnen. In het onderzoek wil ik mijn eigen handelen in de begeleiding van begaafde leerlingen onderzoeken. Wanneer er veel deelnemers zijn aan het onderzoek, komt de nadruk wellicht teveel te liggen op organisatie in plaats van begeleiding. Vóór ik mijn collega's betrek bij een onderzoek, wil ik graag weten of het TASC-model inderdaad de mogelijkheden biedt die ik er van verwacht. In een vervolgonderzoek kan ik hen er alsnog bij betrekken.

Het uitvoeren van dit onderzoek betekent voor mij een stap in mijn professionalisering als specialist hoogbegaafdheid. De ervaring die ik hierbij opdoe kan ik inzetten bij onderzoeken die volgen. Dat zal zijn op het terrein van de ontwikkeling van beleid ten aanzien van hoogbegaafdheid op deze school. De fases van de leercirkel van Kolb die ik ga doorlopen, bieden mij structuur en vormen een basis voor een onderbouwde, verantwoorde aanpak van mijn interventie.

Voor de school heeft dit onderzoek een duidelijke meerwaarde omdat het mogelijk een structuur biedt die inzetbaar is bij het werken aan de brede opdrachten. Er kan een doorgaande lijn worden ontwikkeld waarin leerlingen stapsgewijs de aanpak van het werken met de brede opdrachten kunnen leren. Die structuur biedt ook mogelijkheden om duidelijke eisen te stellen aan het resultaat van de brede opdrachten. Daarnaast komt er uit dit onderzoek een aanbeveling voor de begeleiding van begaafde leerlingen bij het werken aan de brede opdracht. Wanneer de aanbevelingen worden overgenomen kunnen ze opgenomen worden in de bovengenoemde doorgaande lijn

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 De school

De basisschool waarop ik werk is gelegen in een nieuwe wijk in Tilburg. De visie van de school is, dat elk kind zichzelf mag zijn en dat haar/zijn mogelijkheden maximaal benut zullen worden. De aandacht gaat uit naar elk kind en elk kind krijgt de bagage mee die het nodig heeft om tot een volwaardig mens op te kunnen groeien. Het kind staat centraal en niet de leerstof (Horsten, 2010). Deze visie wordt bewerkstelligd door in het onderwijs te werken vanuit een betekenisvolle context. De 'echte' wereld wordt in de school gehaald, waardoor kinderen leren door ervaringen die voor hen betekenisvol zijn (Van Oers, 2003). Het motto van de school luidt dan ook: De school waar leren betekenis krijgt voor kinderen. Overkoepelende thema's, kernconcepten genoemd, maken de betekenisvolle context mogelijk (Ros, 2007). De inhoud van de wereldoriënterende vakken en het vak taal wordt gedurende een zestal weken volgens het onderwerp van het kernconcept ingevuld. Voorbeelden van kernconcepten zijn: Binding, Energie en Materie. In de onderbouw, de groepen 1 tot en met 4, wordt met het kernconcept gewerkt aan de hand van een thema dat dicht bij de belevingswereld van het jonge kind ligt. Bijvoorbeeld het thema politie bij het kernconcept Macht en Regels. In de midden- en bovenbouwgroepen, waarin ik als groepsleerkracht werkzaam ben, werken de leerlingen aan een project of werkstuk die 'de brede opdracht' wordt genoemd. De leerlingen bedenken onder begeleiding van de leerkrachten een aantal leervragen. In de daaropvolgende weken gaan ze die leervragen door het vergaren van informatie beantwoorden. Er wordt bij de brede opdracht gezocht naar een betekenisvolle context om de stof in aan te bieden. De leerkrachten kiezen een verwerkingsvorm die de leerlingen uitdaagt om de stof betekenisvol te verwerken. Een voorbeeld is de museumgids die elke leerling voor zijn ouders en grootouders heeft gemaakt tijdens het kernconcept Communicatie. De invalshoek was: Communicatie door kunst. De gids hoorde bij de tentoonstelling die als afsluiting van het kernconcept georganiseerd werd en gaf elk kind de motivatie de verschillende kunststromingen te beschrijven en te vergelijken. De werkelijkheid van de buitenwereld werd de school ingebracht.

Bij het werken aan de brede opdracht proberen de leerkrachten de inzet van verschillende intelligenties mogelijk te maken. De school maakt gebruik van de principes van Meervoudige Intelligentie (MI), waarbij de leerstof aangeboden wordt in didactische werkvormen die de verschillende intelligenties, genoemd in het complete MI boek van Kagan & Kagan (2006), aanspreken.

Er wordt op deze school maar zelden een diagnostische test gedaan met als doel hoogbegaafdheid vast te stellen. Het gebruik van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid is mogelijk, maar staat nog in de kinderschoenen. De insteek van de school is te kijken naar de onderwijsbehoeften van elke leerling en daar zo goed mogelijk bij aan te sluiten. Slechts wanneer de leerkracht handelingsverlegen is, wordt tot diagnosticeren overgegaan.

1.2 De aanleiding

Als leerkracht en specialist hoogbegaafdheid vind ik het belangrijk dat alle begaafde leerlingen op deze basisschool op een gemotiveerde manier komen tot leren. Bij het werken aan de brede opdrachten heb ik het afgelopen jaar mijn focus gericht op de begaafde leerlingen van mijn groep. Daarbij kwam ik tot de ontdekking dat de resultaten van juist die leerlingen nog te wensen overlieten. Een aantal kinderen kreeg de opdracht niet af en bleef hangen in het zoeken naar informatie. Ook viel op dat de leerlingen voornamelijk informatie opschreven die ze al beheersten. Dat deed bij mij de vraag rijzen: Hebben deze leerlingen tijdens dit kernconcept iets nieuws geleerd? De behoefte aan een interventie ontstond door die observaties.

Bij het lezen van hoofdstuk 9 van het Handboek Hoogbegaafdheid (van Gerven, 2009) kwam ik voor de eerste keer het werken met het TASC-model van Belle Wallace (2001) tegen. Van een studiegenoot kreeg ik het artikel: *Valt er nog wat te leren? Werken volgens het TASC-model* (van Gerven, 2006). Die twee ervaringen vormden de trigger om het TASC-model te gebruiken als ondersteuning voor de taakaanpak bij het maken van de brede opdrachten.

1.3. Probleemstelling

Het werken met het TASC-model is nieuw voor mij. Ik wil weten of het gebruik van het TASC-model bij het maken van de brede opdrachten, er toe bijdraagt dat de hoogbegaafde leerlingen uit hun comfortzone treden en komen tot leren. Ook wil ik weten of het TASC-model een zodanig duidelijke structuur biedt dat de begaafde leerlingen tot het afronden van hun werkstuk bij de brede opdracht komen. De doelgroep van het onderzoek is een viertal begaafde leerlingen uit groep 6 en 7 van de basisschool waarop ik werkzaam ben.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik op de basisschool waar ik werk, door gebruik te maken van het TASC-model, een groepje begaafde leerlingen van groep 6/7 begeleiden bij hun leerproces ten aanzien van brede opdrachten?

In deze vraag kan een tweedeling gemaakt worden:

- *Door gebruik te maken van het TASC-model bij de brede opdrachten.*
- *De begeleiding van een groepje begaafde kinderen bij hun leerproces ten aanzien van de brede opdrachten.*

Bij de leervraag kunnen de volgende deelvragen worden geformuleerd:

Wat houdt het leerproces in?

Leren begaafde kinderen anders?

Wanneer spreekt men van begaafdheid?

Hoe kan de leerkracht begaafde kinderen begeleiden tijdens het leerproces?

Wat is het TASC-model?

Hoe kan het TASC-model worden gebruikt bij het uitvoeren van brede opdrachten?

Komen de leerlingen tot het afronden van de brede opdracht wanneer zij gebruik maken van het TASC-model?

1.4. Het onderzoek

Eerder onderzoek naar het gebruik van het TASC-model in de basisschool, heb ik gevonden bij name van Francet Peters (2011). Zij onderzocht hoe het TASC-model ingezet kon worden in het onderwijs van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Haar conclusie is dat het TASC-model goed aansluit bij het onderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en dat het TASC-model aansluit bij de criteria die in de literatuur worden genoemd voor verrijkingsonderwijs. Dat onderzoek, heeft

evenals mijn onderzoek, begaafdheid als centraal thema. Echter mijn onderzoek is gericht op begaafde kinderen van de midden- en bovenbouw van de basisschool. Dat is een geheel andere leeftijdsgroep die een andere benadering vraagt. Dit onderzoek is ook specifiek gericht op het maken van de brede opdracht en de begeleiding daarvan door de leerkracht. De participerende leerlingen krijgen een door mij opgestelde vragenlijst om in te vullen. Dat doen zij vóór en ná de interventie. Op die manier wil ik een vergelijking maken tussen de situatie bij het werken aan de brede opdracht in de huidige situatie en na het gebruik van het TASC-model. Het kernconcept Tijd en Ruimte loopt van 9 januari 2012 tot 16 februari 2012. Tijdens dat kernconcept wil ik een interventie doen waarin ik de leerlingen begeleid bij het werken aan de brede opdracht, waarbij ik het TASC-model gebruik als leidraad. Het laatste segment van het TASC-model is het reflecteren op het product en het proces. Die reflectie doen zij samen met mij, de leerkracht. De leerlingen komen op die wijze zelf tot een beoordeling van hun werk en het leerproces. Met de Intern Begeleider (IB) zal ik de begeleiding door mij, als specialist hoogbegaafdheid, onderzoeken.

1.5. Gewenste situatie

Door gebruik te maken van het TASC-model hoop ik op verschillende niveaus een positief effect te bereiken. Voor de leerlingen is er een duidelijk gestructureerde aanpak die leidt tot een afgerond resultaat. Zij komen tot leren, omdat ze steeds de eigen beginsituatie opschrijven en van daaruit nieuwe leerdoelen bedenken. Voor de leerkracht geeft de structuur van het TASC-model duidelijkheid rondom de begeleiding van begaafde leerlingen. De leerkracht ziet de beginsituatie van de leerlingen en kan hen prikkelen in de zone van naaste ontwikkeling te werken door de doelen af te stemmen op de leerling. De leerkracht heeft meer zicht op zijn taak als begeleider bij het werken aan de brede opdracht. Zowel de leerlingen als de leerkracht wordt duidelijk wat de leerlingen inhoudelijk hebben geleerd bij de afsluiting van het kernconcept en hoe het leerproces is verlopen.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wil ik een aantal termen van mijn leervraag nader toelichten. De termen ‘leerproces’ en ‘begaafdheid’ staan open voor verschillende interpretaties. Ik kom in dit hoofdstuk door middel van een theoretische onderbouwing tot een beschrijving van beide termen. In mijn leervraag komt de rol van begeleider van de begaafde leerlingen in hun leerprocessen naar voren. Hoe die rol het beste vervuld kan worden en welke instrument ik daarbij wil gebruiken, staat in paragraaf 2.3.

2.1. Het leerproces.

“The acquisition of knowledge is useless mental baggage unless we use and apply it in our thinking and problem-solving.” (Wallace, 2001, pp.XI)

In mijn zoektocht naar een definitie voor het concept leerproces ben ik verschillende benaderingen tegengekomen. Ebbens & Ettehoven (2005) kiezen de invalshoek van de functies van leren. Ze noemen daarbij drie functies:

1. Leren gericht op beheersing, het aanleren en begrijpen van feiten en begrippen.
 2. Leren gericht op beklijving, wat inhoudt: nieuwe kennis koppelen aan voorkennis.
 3. Leren gericht op wendbaar gebruik waarbij de creatieve toepassing centraal staat.
- Bij deze benadering zag ik een dwarsverband met de taxonomie van Bloom (Termeer, 2009). Bloom heeft de verschillende denkvaardigheden geclassificeerd in zijn taxonomie.

Bij functie 1 van Ebbens & Ettehoven: “Leren gericht op beheersing”, passen *onthouden en begrijpen* van de taxonomie van Bloom.

Bij functie 2. “Leren gericht op beklijving”, sluiten *toepassen en analyseren* aan.

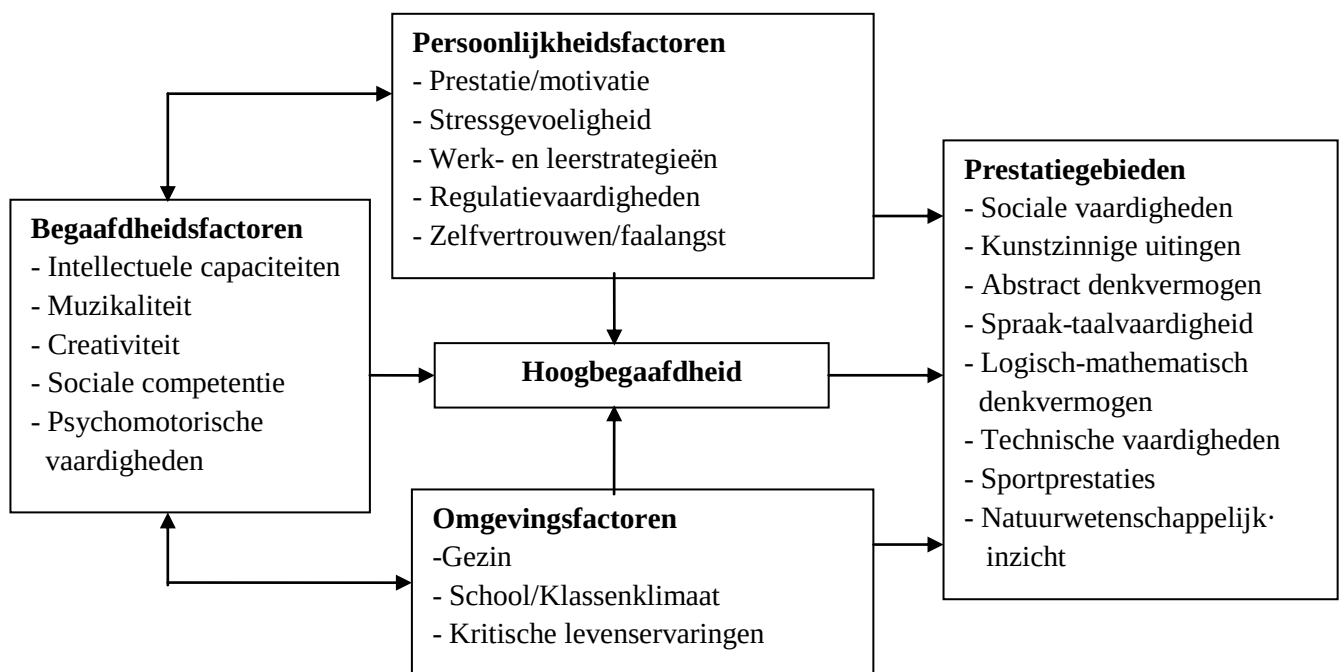
Bij functie 3. “Leren gericht op wendbaar gebruik”, horen *evalueren en creëren*.

Kaldeway (2006) beschrijft in een artikel over diepte- en oppervlakteleren een theorie die aan de functies van leren verwant is. Met diepteleren wordt betekenisgericht verwerken van de stof bedoeld. De leerling is gericht op het begrijpen van de stof, het verwerven van inzicht. Bij het oppervlakteleren is er sprake van een reproductie-gerichte benadering. De student/leerling is meer gericht op het zoeken van

praktische oplossingen. Deze school streeft voor zijn begaafde leerlingen naar de hoogste functie van leren ofwel diepteleren met de denkvaardigheden evalueren en creëren.

Wallace gebruikte als basis bij het ontwikkelen van Thinking Actively in a Social Context (TASC) de theorieën van Vygotsky en Sternberg (Wallace, 2001). Kinderen komen tot leren wanneer zij in de zone van naaste ontwikkeling werken, stelt Vygotsky. Ze leggen een link tussen het nieuw geleerde en het al eerder geleerde in hun conceptuele netwerk. De nieuw geleerde stof verandert het netwerk van het eerder geleerde. De leerkracht heeft een rol bij het bieden van leerstof in de zone van naaste ontwikkeling. Ook door het kind te voorzien van voorbeelden en aanwijzingen, door vragen te stellen bij taken die het kind nog niet onafhankelijk kan uitvoeren, aldus Vygotsky. Van Sternberg gebruikt Wallace het idee dat elke leerling vaardigheden en strategieën kan aanleren om efficiënt te plannen, monitoren, reflecteren en overbrengen. Op die manier kan men zich aanpassen aan en functioneren in de werkelijkheid, de omgeving, of zelfs de omgeving aanpassen.

2.2. Begaafdheid



Figuur 1 Multifactorenmodel van Heller (bron: SLO.nl)

Intelligentietesten hanteren een bepaalde indeling van het IQ om het niveau van begaafdheid aan te duiden. Vanaf een IQ van 115 wordt gesproken over begaafd niveau en vanaf een IQ van 130 over een hoogbegaafd niveau (Drent & Van Gerven, 2007). Van Gerven geeft in het Handboek Hoogbegaafdheid (2009) een duidelijke uitleg over (hoog)begaafdheid. Zij gebruikt daarbij een aantal modellen en beschrijvingen. Het multifactorenmodel van Heller (Fig.1) geeft een goed overzicht van de factoren die van invloed zijn bij het presteren op begaafd niveau.

Om in de onderwijsbehoeften van een begaafde leerling te voorzien, dient er zicht te zijn op de leer- en de persoonlijkheidseigenschappen van deze leerling. Daarmee wordt de vraag: 'Hoe leren begaafde kinderen?' deels beantwoord. In onderstaand schema staan de leer- en persoonlijkheidseigenschappen, genoemd door Drent & Van Gerven (2007), weergegeven.

Leereigenschappen	Persoonlijkheidseigenschappen
- is snel van begrip - maakt grote denk- en leerstappen - beschikt over een goed geheugen - heeft een brede algemene interesse en kennis - beschikt over een groot probleemoplossend vermogen - is in staat verworven kennis toe te passen - is in staat nieuwe kennis toe te passen - beschikt over een groot analytisch vermogen.	- is taalvaardig en kan spelen met taal - komt met creatieve en originele oplossingen - is geestelijk vroegrijp - houdt van uitdagingen - beschikt over een groot doorzettingsvermogen - is op een gezonde manier perfectionistisch ingesteld - is veelal een intuïtieve denker - heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie - beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie - is sociaal competent

Figuur 2 Leer- en persoonlijkheidseigenschappen (Drent & van Gerven, 2007)

Zoals alle leerlingen, hebben begaafde leerlingen behoefte aan instructie en maken zij fouten. Leren is het komen tot nieuwe kennis en vaardigheden. Ook bij begaafde leerlingen gaat dat niet vanzelf. Leren leren is voor de begaafde leerlingen een essentieel onderdeel in hun schoolloopbaan (Termeer, 2009). Planning- en studievoordigheden zijn executieve functies die zij niet vanzelfsprekend beheersen. Begaafde leerlingen laten bij open opdrachten, als het maken van een werkstuk, resultaten zien die zelfs onder het niveau van de klas scoren. Ze blijven hangen in de actuele ontwikkeling, in hun comfortzone, in plaats van grote leersprongen te maken (Kuipers, 2009).

Het is niet gemakkelijk om aan de onderwijsbehoefte van begaafde leerlingen te voldoen. Een programma dat een regulerende werking heeft en de leerlingen aanzet om op hun proces en prestatie te reflecteren is gewenst (Kuipers, 2009).

2.3. Het begeleiden van leerprocessen van begaafde leerlingen

De leerkracht heeft in de begeleiding van leerprocessen van begaafde leerlingen een andere rol dan hij wellicht gewend is. Termeer (2009) noemt de leerkracht een 'Facilitator of learning'. Zij beschrijft de term als de zorgdrager die mogelijkheden creëert om te komen tot leren en de omstandigheden daarvoor optimaliseert. Volgens Freeman (1998) heeft de leerkracht de rol van de coach die niet alles hoeft te weten, maar die wel geïnteresseerd is in wat de leerlingen leren en bereid is met hen het leerproces te volgen. Zij geeft een aantal aanwijzingen voor de leerkracht die een stimulans zijn bij het leerproces van begaafde leerlingen (Fig.3).

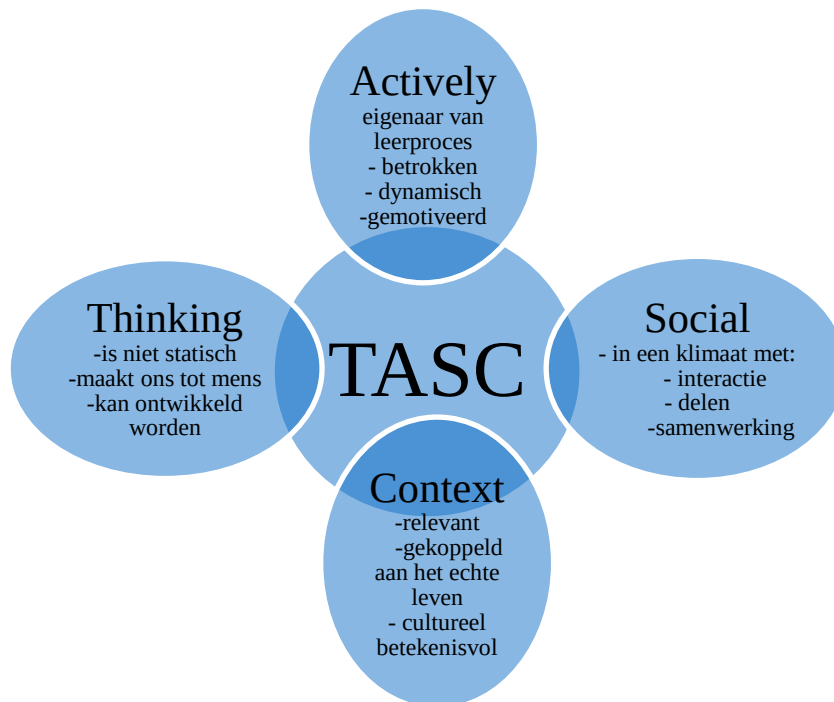
- Veel open vragen stellen.
- De juiste eisen stellen.
- De leerling helpen met het zoeken naar de juiste aanvullende informatiebronnen op het juiste niveau, zodat de leerling het hoogste niveau in denken en creativiteit kan bereiken.
- Adequate studievvaardigheden en structuur aanbieden, zodat de leerling leert hoe hij een onderwerp kan bestuderen en vormgeven.
- De leerling aanspreken op een hoog verbaal niveau, zonder gesimplificeerd taalgebruik, en hem aanmoedigen met woorden te spelen, vooral bijwoorden en idioom.
- De leerling zowel abstracte als concrete concepten aangeven.
- Geavanceerde denkniveaus en probleemoplossende strategieën aanbieden.
- Creatief denken en het historisch perspectief integreren.
- Presentaties en voorstellingen met de leerlingen ontwikkelen.

Figuur 3: Aanwijzingen voor de leerkracht bij de begeleiding van begaafde leerlingen. (Freeman 1998)

Deze opsomming geeft een beeld van wat de rol van begeleider van begaafde leerlingen inhoudt. Een planmatige aanpak van het leerproces waarbij de leerkracht een coachende rol heeft en waarin bovenstaande aanwijzingen verwerkt zijn, kan gevonden worden in het TASC-model van Belle Wallace (2001).

2.4 Het TASC-model

Het TASC-model is ontstaan in de zoektocht naar een probleemoplossende strategie voor zowel leerkrachten als leerlingen. Het heeft componenten van allerlei programma's gericht op leren en denkvaardigheden. Zoals hierboven beschreven staat, heeft Wallace de theorie van Vygotsky en Sternberg gecombineerd bij haar ontwerp. In onderstaande figuur zijn de basisideeën van TASC weergegeven:



Figuur 4: Basisideeën van TASC (Wallace, 2001)

Het basisidee bestaat uit de gedachte dat leerlingen zelfdenkend (Thinking), actief betrokken zijn (Actively) bij de opdrachten en dat ze door samenwerking en interactie (Social) komen tot leren in een betekenisvolle Context. Wallace beweert dat denken een vaardigheid is, die ontwikkeld kan worden door oefening en dus niet in zijn geheel, genetisch bepaald is (Wallace, 2001).

Vanuit het basisidee is Wallace gekomen tot het TASC-model (Figuur 5). Zij noemt acht fases met daarin steeds een vraag. De segmenten worden in volgorde verwerkt, te beginnen met: *Informatie verzamelen*, met de bijbehorende vraag: *Wat weet ik er al van?* Na het volbrengen van een complete ronde van het TASC-model, zou men weer een nieuwe ronde kunnen starten met deze eerste fase. Alle segmenten van het TASC-model zijn belangrijk, toch noemt Wallace vier onmisbare fases:

Fase 1. Informatie verzamelen:

De leerlingen verzamelen wat ze al weten over het onderwerp. Omdat de beginsituatie verschilt per leerling heeft de leerkracht na deze fase de mogelijkheid om te differentiëren.

Fase 2. Identificeren:

Omdat veel leerlingen tijdens het werken het doel van de taak uit het oog verliezen, is het belangrijk om zowel de taak als de criteria waaraan de taak moet voldoen, door de leerling duidelijk te laten beschrijven.

Fase 6. Evaluatie:

Leerlingen moeten getraind worden in het evalueren van hun werk.

Fase 8. Benoemen leerervaringen:

Dit is de laatste fase waarin de leerlingen uitkristalliseren en consolideren wat ze geleerd hebben. Het is uiterst belangrijk dat de leerlingen reflecteren op de manier waarop ze geleerd hebben en of ze deze manier op een ander moment ook kunnen gebruiken.

Met het TASC-model en de aanwijzingen van Freeman, heeft de begeleider van begaafde leerlingen een instrument dat zowel hem, als de begaafde leerlingen, ondersteuning biedt in het leerproces.



Figuur 5: Het TASC-wiel (Wallace, 2001)

Hoofdstuk 3: Methodologie

Hoofdstuk 3 betreft mijn onderzoekswijze. Ik ga in op de onderzoeksvorm, het verzamelen van data, de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek en als laatste, de ethische aspecten.

Mijn onderzoeksvraag luidt: *Hoe kan ik op de basisschool waar ik werk, door gebruik te maken van het TASC-model, een groepje begaafde leerlingen van groep 6/7 begeleiden bij hun leerproces ten aanzien van brede opdrachten?*

In deze vraag kan een tweedeling gemaakt worden:

- **De begeleiding** van een groepje begaafde kinderen bij hun leerproces ten aanzien van de brede opdrachten.
- **Gebruik maken van het TASC-model** bij de brede opdrachten.

In de volgende paragrafen zal ik omschrijven hoe ik het onderzoek vorm geef.

3.1 De onderzoeksvorm

De onderzoeksvorm die het best past bij de leervraag is een actieonderzoek. Ponte (2002) beschrijft dat in deze vorm de leerkracht zijn eigen handelen en de situatie waarin dat plaatsvindt, onderzoekt (Harinck, 2009). Omdat ik de leerlingen niet als individu wil onderzoeken, maar als groep wil blijven zien, is een individugericht onderzoek minder geschikt. Een ontwerpgericht onderzoek zou een mogelijke manier zijn om de interventie bij deze leervraag te onderzoeken, maar omdat mijn eigen handelen en de reflectie daarop, onderdelen zijn van de interventie, vind ik een actieonderzoek het meest geschikt. Voor dit onderzoek is het nodig om een plan te maken voor zowel het handelen (de interventie) als het onderzoeken.

Dat een actieonderzoek als cyclisch wordt gezien (Harinck, 2009), is ook één van de redenen om deze vorm te kiezen. Na deze interventie zullen kritische kanttekeningen ontstaan waarop bijstellingen ter verbetering van het onderwijs kunnen worden gedaan. De aangepaste interventie wordt weer toegepast en geëvalueerd waarna weer nieuwe bijstellingen kunnen worden gedaan.

3.2 De onderzoeksgroep

Twee begaafde kinderen van groep zes en twee begaafde kinderen van groep 7 vormen de onderzoeksgroep. Ik heb gekozen voor vier leerlingen, omdat de brede opdracht samenwerking vereist in een kleine groep.

3.3 Het verzamelen van data

Om gegevens te verzamelen heb ik voor twee hoofdvormen gekozen zoals vermeld in Harinck (2009): Bevragen en observeren. Bij bevragen, probeer ik door middel van interviews, gesprekken en een enquête te komen tot kennis. Observeren geeft me de mogelijkheid mijn bevindingen te beschrijven, maar stelt ook de IB in staat mijn begeleiding tijdens de interventie gericht te volgen. Onder de term observeren valt ook het bijhouden van een logboek, een ondersteuning voor de leerlingen en de leerkracht om tijdens de interventie aantekeningen te kunnen maken van het proces.

3.3.1 De leerlingen.

De leerlingen vullen ieder een vragenlijst in (bijlage 1), als nulmeting voorafgaand aan de interventie. Aan het einde van de interventie vullen zij de vragenlijst nog eens in. De data afkomstig van de vragenlijsten zet ik om in een staafgrafiek waarin ik onderscheid maak tussen ervaringen op het gebied van product en proces voor en na het inzetten van het TASC-model bij een brede opdracht. Gedurende de weken dat de interventie plaatsvindt, houden de leerlingen een logboek bij waarin zij hun bevindingen noteren. Ze kunnen dan later, tijdens het reflectiegesprek met mij (de onderzoekster) terugkijken wat hun bevindingen waren. Aan het eind van de interventie is een moment opgenomen waarin de leerlingen eerst voor zichzelf en daarna in de groep reflecteren over hun product en het leerproces. Ik film de gezamenlijke reflectie (zie 3.4.1 betrouwbaarheid). De opmerkingen over de ervaringen van de leerlingen met het TASC-model kan ik dan rustig verwerken. Zo wil ik duidelijk krijgen of de leerlingen het TASC-model een waardevolle aanvulling vinden als vaste structuur bij het maken van de brede opdracht. Voor de verwerking gebruik ik het geordend schoenendoosmodel (Harinck, 2009). De gegevens worden per onderdeel van het TASC-model bij elkaar geplaatst. Op die manier ontstaat er een samenvatting van de bevindingen van de leerlingen.

3.3.2. De leerkracht (onderzoeker)

Als begeleider leerkracht vul ik een vragenlijst in als nulmeting voorafgaand aan de interventie en na afloop van de interventie (bijlage 3). Beide verwerk ik in één tabel. Ook houd ik een logboek bij om mijn ervaringen meteen te kunnen noteren. Deze data gebruik ik om te zien of het TASC-model voor mij als leerkracht structuur biedt in de begeleiding van de leerlingen bij de brede opdracht. Daarnaast zie ik vanuit het standpunt van de leerkracht of de structuur die door het TASC-model geboden wordt van meerwaarde is voor de leerlingen.

Tijdens het reflectiegesprek van de leerlingen kan ik sturing brengen, zodat zowel het product als het proces door de leerlingen besproken worden. De leerlingen kunnen tijdens het gesprek hun logboek raadplegen (zie bijlage en 3.4.2 validiteit). Met de IB heb ik een semigestructureerd interview over de observaties. Op die manier is er sprake van een bronnentriangulatie: leerlingen - IB- leerkracht. De methodetriangulatie is: vragenlijst - interview –observatie. De verwerking van de observaties wordt in een geordend schoenendoosmodel gedaan (Harinck, 2009). Op die manier ontstaat een beeld van de begeleiding voor en na het gebruik van het TASC-model.

3.3.3 De intern begeleider (IB)

De intern begeleider observeert mij één maal op een moment dat ik de begaafde leerlingen begeleid, voordat de interventie plaats vindt. De IB krijgt een observatielijst met attentiepunten gericht op leerkrachtengedrag, toegespitst op de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen (zie bijlage 5). Tegen het einde van de interventie vindt er nog een observatie plaats door de IB. Zoals in 3.3.2 al vermeld staat, worden de observatiegegevens besproken in een semigestructureerd interview met de IB. Met deze vorm kan ik de vastgestelde observatiepunten aan de orde laten komen, maar is er toch nog ruimte om van de volgorde af te wijken (Harinck 2009). De data volgend uit dit gesprek wordt naast de aanwijzingen van Freeman gelegd (zie 2.3. Het begeleiden van...) en per aandachtspunt verwerkt in een geordend schoenendoosmodel. Op die manier kan een vergelijking worden gemaakt tussen de beginsituatie en het werken met het TASC-model, bekeken vanuit de invalshoek: de begeleiding van de hoogbegaafde leerlingen.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

3.4.1 Betrouwbaarheid

In dit onderzoek maak ik gebruik van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. Om de vragenlijsten (bijlage1 en 3) betrouwbaar te maken heb ik gelet op het herhalen van dezelfde vraag in verschillende bewoordingen. De vragenlijst van de leerkracht heb ik door een drietal collega's laten invullen. De vragenlijst van de leerlingen is ingevuld door een viertal leerlingen dat niet bij het onderzoek betrokken is. Op die manier heb ik een controle op helderheid en consistentie laten doen (Kallenberg e.a., 2007).

Er is ook een kwalitatief gedeelte in dit onderzoek. Het verzamelen van de data van de interviews en de eindreflectie van de leerlingen is gevoelig voor vertekening. Om betrouwbaarheid van de interpretatie van de gegevens te vergroten, wordt de eindreflectie van de leerlingen gefilmd. Het verwerken van de data kan in alle rust plaatsvinden waarbij feiten en interpretatie minder snel door elkaar gaan lopen.

3.4.2 Validiteit

De vragenlijsten van de leerlingen en de leerkracht worden door drie medestudenten van de opleiding specialist hoogbegaafdheid gecontroleerd op validiteit. Dit doen zij aan de hand van mijn leervraag en de bijbehorende deelvragen.

De validiteit van het kwalitatieve deel van het onderzoek wordt bevorderd door de interviews semigestructureerd te maken. Deze manier van gesprek voeren waarborgt een aantal vaste punten die in elk gesprek naar voren komen, maar geeft ook ruimte aan de deelnemers om hun opvattingen en gevoelens uit te spreken. Tijdens de interviews maak ik regelmatig een terugkoppeling met de leerlingen om te controleren of ik hun opmerkingen op de juiste wijze interpreteer.

3.5 Ethische aspecten

Het is vanzelfsprekend dat ik zorgvuldig ben in mijn handelen ten aanzien van de betrokkenen en de school. Harinck (2009) noemt twee valkuilen bij het doen van onderzoek. Het belang van anonimiteit en het belasten van betrokkenen. In een gesprek met ouders wordt gevraagd toestemming te geven voor deelname aan het onderzoek. De toestemming wordt schriftelijk vastgelegd op een formulier waarop onderstaande punten staan vermeld.

- Er is met de ouders van betrokken leerlingen besproken wat de interventie en het onderzoek inhoudt.
- De ouders hebben toestemming gegeven dat hun kind deelneemt aan de interventie en het onderzoek.
- De ouders hebben toestemming gegeven dat hun kind gefilmd wordt.
- De ouders hebben toestemming gegeven dat de gegevens van het onderzoek anoniem vermeld worden in het meesterstuk van de onderzoeker.
- De leerlingen is uitgelegd wat de bedoeling van de interventie is en wat zij moeten doen, bijvoorbeeld het bijhouden van een logboek en invullen van vragenlijsten.
- De leerlingen doen aan het onderzoek mee op vrijwillige basis.
- De interventie vindt plaats op school en tijdens de reguliere schooltijden.

Hoofdstuk 4: Verwerking data

De verzamelde gegevens ga ik in dit hoofdstuk verwerken. Door de verkregen data hoop ik duidelijkheid te krijgen over de twee hoofdzaken uit mijn onderzoeksvraag: *Hoe kan ik op de basisschool waar ik werk, door gebruik te maken van het TASC-model, een groepje begaafde leerlingen van groep 6/7 begeleiden bij hun leerproces ten aanzien van brede opdrachten?*

Door de tweedeling van de onderzoeksvraag heb ik gegevens afkomstig uit twee invalshoeken. Ik zal die, waar mogelijk, ook gescheiden verwerken, waarbij paragraaf 4.1 het gebruik maken van het TASC-model betreft en paragraaf 4.2 de begeleiding van begaafde kinderen.



De kwantitatieve gegevens die duidelijk meetbaar zijn, worden verwerkt in tabellen en grafieken, zodat de gegevens zichtbaar te vergelijken zijn.

Zoals vermeld in hoofdstuk 3.3, gebruik ik voor het verwerken van de kwalitatieve data het geordend schoenendoosmodel (Harinck, 2009).

4.1 Het TASC-model bij het maken van de brede opdracht

4.1.1 Vragenlijsten van de leerlingen

De vragenlijsten van de vier leerlingen (bijlage 1) bestaan uit 7 dubbel gestelde vragen (zie 3.4.1 betrouwbaarheid) die betrekking hebben op verschillende onderdelen van het leerproces. Allereerst heb ik de ruwe data van de vragenlijsten vóór en ná het werken met het TASC-model weergegeven in een schema (bijlage 2).

Daarna heb ik in onderstaande tabellen de gegevens, per dubbele vraag, verwerkt. Om per onderdeel van het leerproces duidelijkheid te krijgen over de bevindingen van de leerlingen vóór en ná het gebruik van het TASC-model bij het maken van een brede opdracht, heb ik per vragenkoppel ook een grafiek gemaakt.

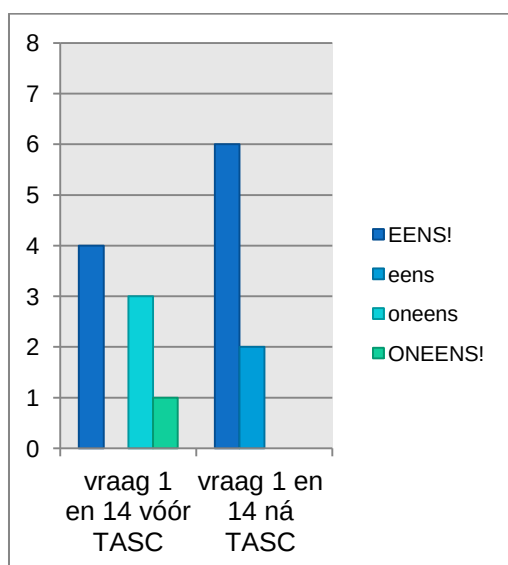
vraag	EENS!	Eens	Oneens	ONEENS!
1 en 14	4	-	3	1
2 en 8	-	5	3	-
3 en 13	4	3	1	-
4 en 10	3	4	1	-
5 en 11	2	6	-	-
6 en 9	2	2	4	-
7 en 12	3	3	1	1

Tabel 1: Antwoorden van de afgenomen vragenlijst vóór dat de leerlingen met het TASC- model gewerkt hebben. Gelijke vragen zijn samengevoegd.

vraag	EENS!	Eens	Oneens	ONEENS!
1 en 14	6	2	-	-
2 en 8	2	2	3	1
3 en 13	6	2	-	-
4 en 10	8	-	-	-
5 en 11	5	1	2	-
6 en 9	3	2	3	-
7 en 12	1	7	-	-

Tabel 2: Antwoorden van de afgenomen vragenlijst ná dat de leerlingen met het TASC-model gewerkt hebben. Gelijke vragen zijn samengevoegd.

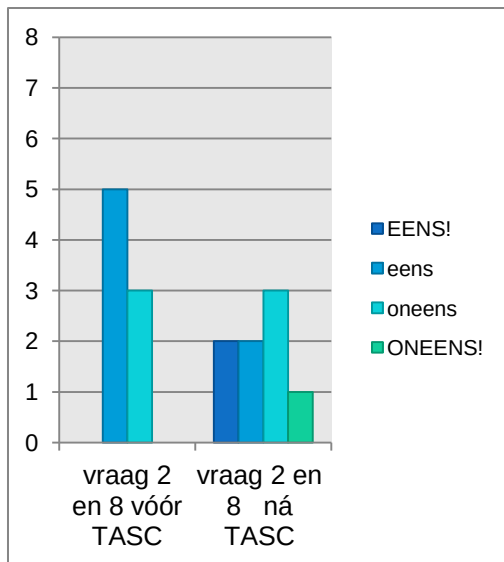
Grafieken per vragenkoppel:



Vragen 1 en 14 zijn gericht op de motivatie van de leerlingen.

Ik vind het fijn om aan de brede opdracht te werken.

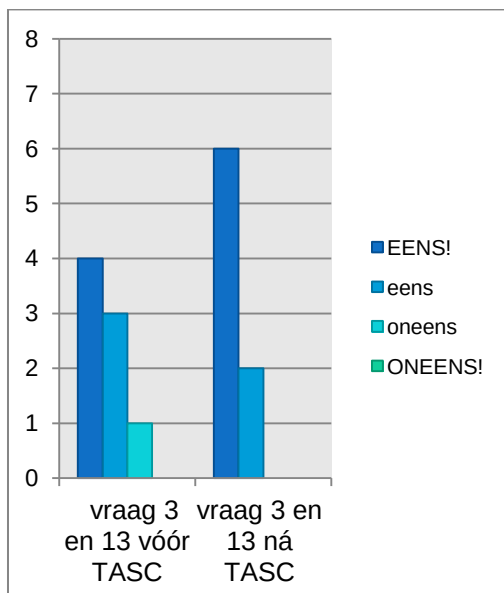
Vóór TASC: 4 positieve antwoorden en 4 negatief.
Ná TASC: 8 positieve antwoorden, waarvan 6 zeer positief.



Vragen 2 en 8 zijn gericht op de taakinitiatie.

Ik begin zonder problemen aan de brede opdracht.

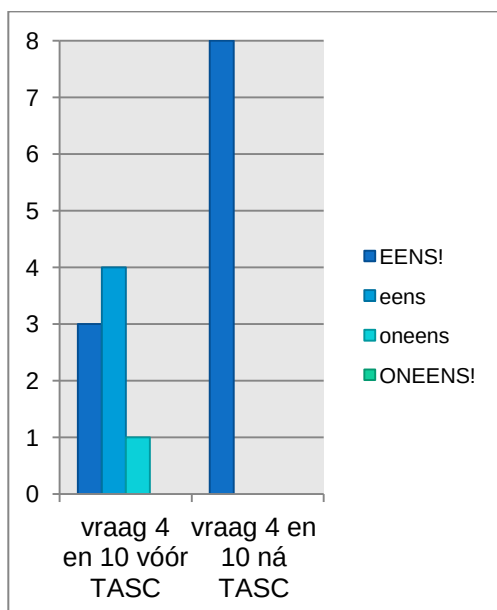
Vóór TASC: 5 positieve antwoorden en 3 negatief.
Ná TASC: 4 positieve antwoorden en 4 negatief.



Vragen 3 en 13 zijn gericht op de duidelijkheid van de opdracht.

De opdracht is duidelijk zodat ik weet wat ik moet doen bij de brede opdracht.

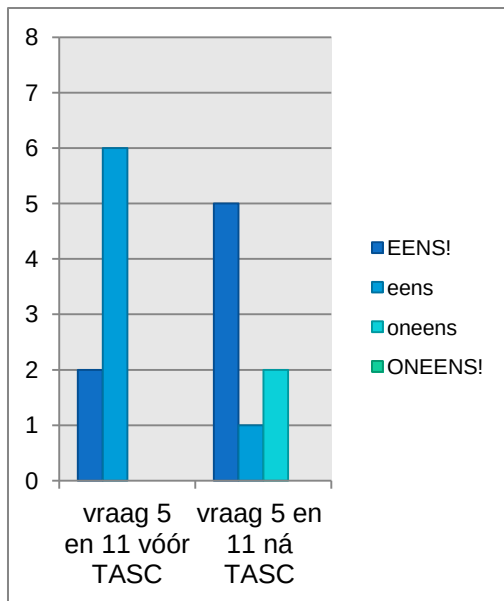
Vóór TASC: 7 positieve antwoorden en 1 negatief.
Ná TASC: 8 positieve antwoorden waarvan 6 zeer positief.



Vragen 4 en 10 zijn gericht op de tijdsplanning en het afronden van een opdracht.

Ik krijg mijn brede opdracht op tijd af.

Vóór TASC: 7 positieve antwoorden en 1 negatief.
Ná TASC: 8 zeer positieve antwoorden

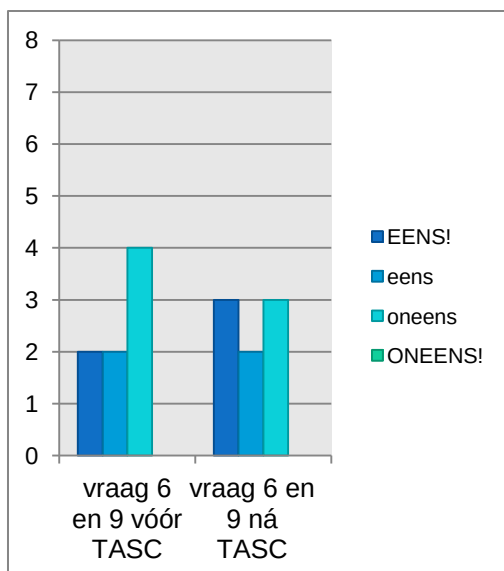


Vragen 5 en 11 zijn gericht op de leerdoelen van de brede opdracht.

Ik kan aan het eind van een brede opdracht aan iemand vertellen wat ik geleerd heb.

Vóór TASC: 8 positieve antwoorden waarvan 2 zeer positief.

Ná TASC: 6 positieve antwoorden waarvan 5 zeer positief en 2 negatieve antwoorden.

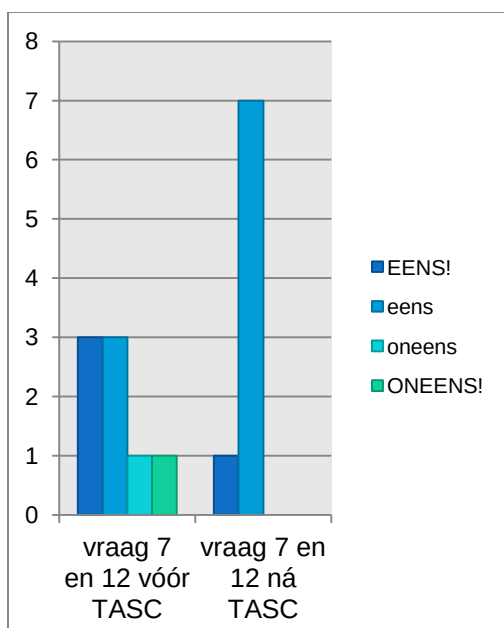


Vragen 6 en 9 zijn gericht op het zoeken en verwerken van informatie.

Ik weet waar ik informatie moet zoeken.

Vóór TASC: 4 positieve antwoorden en 4 negatief.

Ná TASC: 5 positieve antwoorden en 3 negatief



Vragen 7 en 12 zijn gericht op de begeleiding van de leerkracht.

De juf geeft tijdens het werken aan de brede opdracht goede tips.

Vóór TASC: 6 positieve antwoorden en 2 negatief.

Ná TASC: 8 positieve antwoorden.

Opvallend bij deze grafieken:

- De uitslag van de vragen 2 en 8: *Ik begin zonder problemen aan de brede opdracht* valt op, omdat ná TASC meer negatieve antwoorden zijn gegeven.
- Het resultaat van vragen 5 en 11: *Ik kan aan het eind van een brede opdracht aan iemand vertellen wat ik geleerd heb*, is anders dan de verwachting was.
- De vragen 4 en 10: *Ik krijg mijn brede opdracht op tijd af*, geven een zeer positief resultaat weer.

4.1.2 Het reflectiegesprek van de leerlingen

De leerlingen hebben bij het laatste onderdeel van het TASC-model en tevens als afsluiting van het onderzoek, gezamenlijk, een reflectiegesprek gehouden, waarbij ik gespreksleider was. Om structuur aan te brengen heb ik tijdens het gesprek vragen gesteld. De leerlingen raadpleegden hun logboeken om hun geheugen op te frissen. De resultaten staan verwerkt in een geordend schoenendoosmodel (zie bijlage 6). Daarin heb ik de bevindingen van de leerlingen per segment van het TASC-model verwerkt.

4.1.3 Observaties van de leerkracht.

Mijn observaties van de lessen heb ik steeds in een logboek genoteerd. De resultaten daarvan heb ik naast de gegevens van het reflectiegesprek met de leerlingen in het geordend schoenendoosmodel verwerkt, zodat een meer compleet beeld ontstaat van de lessen. Mijn ervaringen als begeleider en de ervaringen van de leerlingen zijn op die manier goed te vergelijken (bijlage 6).

Opvallendheden bij het reflectiegesprek met de leerlingen en de observatie van de leerkracht:

- Het bedenken van leervragen is moeilijk.
- Drie leerlingen kwamen op hetzelfde idee voor de uitvoering van de opdracht.
- De verbazing van de leerlingen over wat ze geleerd hadden.
- Het gebrek aan voorbereidingstijd voor de presentatie en het uiteindelijke resultaat daarvan.
- De mening van de leerlingen over het gebruik van het TASC-model is anders dan door mij verwacht werd..

4.2 De begeleiding van begaafde leerlingen bij hun leerproces ten aanzien van de brede opdracht.

4.2.1 Vragenlijst van de leerkracht

De vragenlijst van de leerkracht (bijlage 3) bestaat uit twee delen. Het eerste deel bestaat uit zeven dubbel gestelde vragen (zie 3.4.1 betrouwbaarheid) en heeft betrekking op verschillende onderdelen van het leerproces van de leerlingen bij de brede opdracht. Het tweede deel bestaat uit negen dubbel gestelde vragen over de begeleiding van de leerlingen in dat leerproces. Na de ruwe data van de vragenlijst vóór en ná het werken met het TASC-model te hebben verwerkt (bijlage 4), heb ik in onderstaande tabel de gegevens per dubbele vraag verwerkt. Daarbij staat in de laatste kolom aangegeven of er een verandering heeft plaatsgevonden in de antwoorden en hoeveel stappen in de schaal van ONEENS! naar EENS! (+) of van EENS! naar ONEENS! (-) dat zijn.

Vragen	Antwoord vóór TASC	Antwoord ná TASC	Verandering na TASC
<u>Deel 1</u>			
Vraag 1 en 14	EENS!	EENS!	geen
Vraag 2 en 8	eens	eens	geen
Vraag 3 en 13	eens	EENS!	+
Vraag 4 en 10	oneens	EENS!	++
Vraag 5 en 11	eens	EENS!	+
Vraag 6 en 9	oneens	eens	+
Vraag 7 en 12	eens	EENS!	+
<u>Deel 2</u>			
Vraag 1 en 10	eens	EENS!	+
Vraag 2 en 11	oneens	EENS!	++
Vraag 3 en 12	eens	EENS!	+
Vraag 4 en 13	oneens	eens	+
Vraag 5 en 14	eens	EENS!	+
Vraag 6 en 15	oneens	eens	+
Vraag 7 en 16	eens	EENS!	+
Vraag 8 en 17	oneens	EENS!	++
Vraag 9 en 18	oneens	eens	+

Tabel 3: Resultaten van de vragenlijsten van de leerkracht vóór en ná het gebruiken van het TASC-model. Gelijke vragen zijn samengevoegd.

Opvallend bij de vragenlijsten van de leerkracht:

- Bij deel 1 is het resultaat van de vragen 4 en 10, gericht op tijdsplanning en afronding, op de schaal van vier plaatsen, twee plaatsen opgeschoven naar de positieve kant.
- Bij deel 2 zijn de resultaten van de vragen 2 en 11, gericht op het stellen van eisen en van de vragen 8 en 17, gericht op het creatief leren denken ook twee plaatsen verschoven naar de positieve kant.
- Er is geen enkele verschuiving naar de negatieve kant.

4.2.2 De observatie van de Intern Begeleider.

De intern begeleider (IB) heeft zoals in paragraaf 3.3.3 beschreven staat, tweemaal de begeleiding van begaafde kinderen geobserveerd tijdens het werken aan de brede opdracht. Daarbij heeft ze gebruik gemaakt van een observatielijst met attentiepunten genoemd door Freeman(1998) zoals vermeld staat in hoofdstuk 2. In een semigestructureerd interview hebben we de observatiegegevens besproken. In bijlage 7 geef ik in een geordend schoenendoosmodel aan wat gescoord is per attentiepunt door de IB en wat besproken is in het interview.

Opvallend bij deze bijlage:

- De functie van de open vragen was verschillend tijdens de observaties.
- Bij de tweede observatie werd bij studievvaardigheden onderzocht wat het beste idee was.
- Bij beide observaties probeerde de leerkracht de leerlingen op een hoger denkniveau te brengen.

4.3 Conclusies

Met de bovenstaande data kan ik in hoofdstuk 5 een aantal voorzichtige conclusies formuleren. Omdat het een onderzoek betreft waarin één onderwijssituatie met een onderzoeksgroepje van vier leerlingen is onderzocht, zou het vaststellen van conclusies als 'feiten' niet correct zijn.

Hoofdstuk 5: Conclusies

In dit hoofdstuk wil ik opvallende data uit hoofdstuk 4 nader bekijken en naast de literatuur van hoofdstuk 2 leggen. Wanneer mogelijk trek ik een voorzichtige conclusie over de resultaten met daarbij de kanttekening, dat het hierbij mijn persoonlijke interpretatie betreft. Aan mijn conclusies koppel ik suggesties die de teamleden van de school naar behoefte kunnen gebruiken. Uiteindelijk hoop ik de vraag: *Hoe kan ik op de basisschool waar ik werk, door gebruik te maken van het TASC-model, een groepje begaafde leerlingen van groep 6/7 begeleiden bij hun leerproces ten aanzien van brede opdrachten?* te kunnen beantwoorden.

5.1 Het TASC-model bij het maken van de brede opdracht.

5.1.1 De vragenlijsten van de leerlingen

Uit de grafiek, die betrekking heeft op de vragen aangaande het beginnen aan de brede opdracht, is op te maken dat meer leerlingen dan voorheen, bij het gebruik van het TASC-model de start moeilijk vonden. Uit het reflectiegesprek bleek dat de leerlingen het bedenken van leervragen heel lastig vonden. In mijn observatie als leerkracht staat ook dat de leerlingen behoefte hebben aan aanwijzingen of hints bij het bedenken van de leervragen. In hoofdstuk 2.1 staat beschreven dat kinderen bepaalde strategieën en vaardigheden kunnen leren. Ik denk dat het bedenken van leervragen een vaardigheid is die kinderen niet vanzelfsprekend beheersen, maar die aangeleerd moet worden. Het aanbieden van strategieën en gevorderde denkniveaus is een van de aanwijzingen bij de begeleiding van begaafde leerlingen (Freeman, 1998) in hoofdstuk 2.3.

Het kunnen vertellen aan anderen over wat er geleerd is gaf een onverwachte uitkomst. Ik heb de ruwe data, Vragenlijst leerlingen, erbij genomen om te zien of het antwoord van één leerling kwam. Dat zou naar verwachting zijn vanwege de dubbel gestelde vragen om te zorgen voor betrouwbaarheid (zie 3.4.1). De antwoorden kwamen echter van twee leerlingen. Zij hebben allebei deze vragen niet consistent ingevuld. De een had bij het antwoord *oneens*, met potlood geschreven: “want merendeel wist ik al”. De ander heeft *oneens* bij de ene vraag en *eens* bij de andere,

gelijke vraag geschreven. Ik denk dat de leerlingen de vragen “Ik heb veel geleerd van het werken aan deze opdracht” en “Ik kan aan iemand anders vertellen wat ik geleerd heb” op een andere manier geïnterpreteerd hebben dan ik bedoelde. Dit is een leerpunt voor mij bij het samenstellen van een volgende vragenlijst. De vragen moeten eenduidiger zijn om verwarring te voorkomen.

Het meest opvallende resultaat komt van de grafiek over het afronden van de brede opdracht, één van de aanleidingen van dit onderzoek (zie 1.2 en 1.3). Alle vier de kinderen geven aan, en zijn consistent in hun antwoorden, dat zij de opdracht hebben afgerond. Voor mij een reden om te veronderstellen dat het TASC-model inderdaad die planmatige aanpak van het leerproces biedt die gewenst wordt (zie 2.4).

5.1.2 Het reflectiegesprek met de leerlingen en de observaties van de leerkracht

Zoals bij 5.1.1 al geschreven staat, vonden de leerlingen het bedenken van leervragen erg moeilijk. Ik kom daar in 5.3 bij de aanbevelingen op terug.

Opvallend was ook dat drie van de vier leerlingen met eenzelfde idee kwamen om de opdracht uit te voeren. Wat daar precies de oorzaak van was, is niet duidelijk.

Wanneer de leerkracht het van belang vindt om veel verschillende ideeën te hebben voor de uitvoering van een opdracht, zou een mogelijke oplossing zijn dat elke leerling drie verschillende ideeën moet bedenken. De kans dat er meer verschillende oplossingen komen is dan groter. Het kan voor de leerlingen ook een aanzet zijn om creatief en breder te gaan denken.

Ook opvallend is dat de leerlingen verbaasd waren over wat ze geleerd hadden van dit project. Het komen tot leren van nieuwe stof was ook een aanleiding voor dit onderzoek (zie 1.2 en 1.3). Bijna alle leervragen zijn door de leerlingen aangevinkt, als zijnde geleerd. Uit de verbazing van de leerlingen en de opmerking van één van hen in het reflectiegesprek, kan ik opmaken dat zij niet verwacht hadden van deze opdracht veel te leren. Wellicht heeft dat te maken met het knutselen met papier-maché en de vrijheid om steeds met elkaar te overleggen. De leerlingen vergaten, dat ze zeer nauwkeurig op schaal de planeten aan het vormgeven waren. Tijdens de presentatie werd ook duidelijk dat ze veel geleerd hebben. De leerlingen hadden te weinig tijd om te oefenen, zodat de voordracht wat rommelig verliep. Ze kregen om de beurt het woord maar namen het gesprek ook over van elkaar om meer

duidelijkheid te geven over de opdracht. Daarmee lieten ze, vermoedelijk onbedoeld, zien dat ze de stof allemaal beheersten. Ik meen dat er sprake was van diepteleren (zie 2.1). Kijkend naar de functies genoemd door Ebbens & Ettekoven (2005), denk ik aan leren gericht op beklijving. Wanneer aan deze opdracht een vervolgoopdracht gekoppeld wordt, kan duidelijk worden of er sprake is van leren gericht op wendbaar gebruik.

Het laatste opvallende punt van het reflectiegesprek is het nut van het TASC-model. Drie van de vier leerlingen geven aan dat zij deze opdracht zonder het TASC-model ook hadden kunnen afronden. Als leerkracht die bekend is met de werkhouding van deze leerlingen en hun prestaties bij het afronden van eerdere brede opdrachten, ben ik een andere mening toegedaan. Ik vind dat zelfreflectie nog een ontwikkelpunt is voor deze drie leerlingen. Juist de leerling die al zeer zorgvuldig naar haar werk en werkhouding kan kijken en die haar brede opdrachten ook zelfstandig af kan ronden, gaf aan dat ze een aantal stappen van het TASC-model, zoals het maken van de leervragen en de evaluatie, zinvol vindt.

5.2 Conclusies bij de data van de begeleiding van begaafde leerlingen bij hun leerproces ten aanzien van de brede opdracht.

5.2.1 Vragenlijst van de leerkracht

Uit de data van het eerste deel van de vragenlijst van de leerkracht heb ik afgeleid dat bij het werken aan de brede opdracht, de planning verbeterd is door gebruik van het TASC-model. Dat staat ook in de observatie van de leerkracht weergegeven bij stap 8. Als leerkracht heb ik heel duidelijk ervaren dat de structuur die het TASC-model biedt, heeft gezorgd voor een duidelijke afronding van het project. Het TASC-model biedt ook steun en structuur voor de begeleider. Door de stappen van de segmenten kan de leerkracht de leerlingen begeleiden in de richting van de op voorhand gestelde eisen. Vooral stap 2 en 3, *Wat willen we bereiken? Welke manieren zijn er?* bieden mogelijkheden om leerlingen aan te zetten tot creatief denken. De begeleider dient prikkelende vragen te stellen om de leerlingen te helpen bij dat proces (zie 2.1).

5.2.2 De observaties door de intern begeleider

De in hoofdstuk 2 aangehaalde aanwijzingen van Joan Freeman (1998), die bij de observatie door de intern begeleider (IB) specifiek een rol speelden, zijn slechts gedeeltelijk terug te zien in de data van de observaties. Om een volledig beeld te krijgen of alle aanwijzingen aan bod zijn geweest, zou de hele lessencyclus van de interventie geobserveerd moeten zijn. Het is niet logisch om in het derde segment van het TASC-model, dat de leerlingen laat onderzoeken welke manieren er zijn om de opdracht te maken, al over de presentatie van het werkstuk te spreken. Dat geldt voor meerdere aanwijzingen. Het meest opvallende punt is het verschil van de functie van de open vragen. Bij de observatie tijdens het werken met het TASC-model kon ik als leerkracht dieper ingaan op het onderwerp en een hoger niveau van denken stimuleren, door gebruik te maken van open vragen (zie 2.1). Bij de eerdere observatie had ik de vragen nodig om de leerlingen meer structuur te bieden bij het verwerken van de opdracht. Ik zie het als een voordeel dat het TASC-model al structuur biedt, zodat er meer ruimte overblijft om de leerlingen uit te kunnen dagen breder of dieper te denken.

Bij de aanwijzingen van Freeman (zie 2.1) staat naast het creatief denken ook het integreren van historisch besef. In mijn interventie is dit onderdeel niet aan de orde geweest. Ik denk dat het, in de afbakende opdracht zoals de leerlingen die bij deze interventie kregen, niet logisch is om een zinsprong te maken naar geschiedenis. De opdracht zou te breed worden voor de leerlingen. Naar mijn mening moet de aanwijzing zeker blijven staan in de lijst die gebruikt wordt bij de evaluatie van de begeleiding van begaafde leerlingen (zie 5.3). Echter bij een aantal brede opdrachten die specifiek op één onderwerp gericht zijn, zoals de groei van planten, zal het onderdeel historisch besef wellicht niet aan de orde komen.

5.3 Het beantwoorden van de onderzoeksvraag met een aanbeveling voor het invoeren van het TASC-model.

Naar mijn mening biedt het TASC-model de structuur die veel leerlingen nu missen bij het maken van de brede opdrachten. Het gebruik ervan levert meerwaarde op voor zowel de leerlingen als de leerkrachten. De organisatie bij het maken van de brede opdrachten krijgt een vast patroon en biedt voor begaafde leerlingen een waarborg om te komen tot het leren van nieuwe stof. Ook het afronden van de

opdracht is duidelijk onderdeel van de structuur en dus een logische stap. Ik denk echter dat een voorwaarde voor het geslaagd invoeren en toepassen van het TASC-model afhankelijk is van de begeleiding door de leerkracht. Elk segment van het TASC-model dient gestructureerd aangeboden en begeleid te worden. De leerlingen dienen ondersteunende vragen te krijgen om breed en creatief te leren denken en om te leren zelfstandig met het TASC-model te kunnen werken. Zoals in hoofdstuk 2.1 staat, heeft Wallace (2001) van Sternberg gebruikt dat elke leerling vaardigheden en strategieën kan aanleren om efficiënt te plannen, monitoren, reflecteren en overbrengen. Het is wenselijk dat er in de school een leerlijn komt waarin de opbouw van het werken met het TASC-model duidelijk is weergegeven en de genoemde strategieën en vaardigheden geleerd worden. Wanneer de leerlingen al jong het TASC-model leren hanteren én daarbij leren breed en creatief te denken, hebben ze een model in handen dat ze succesvol kunnen inzetten bij het maken van brede - alsook andere opdrachten. Door middel van het TASC-model kan de functie: 'Leren gericht opwendbaar gebruik' (Ebbens & Ettekoven, 2005) en de hogere denkvaardigheden van de taxonomie van Bloom, 'evalueren en creëren', binnen handbereik van de begaafde leerlingen komen te liggen (zie 2.1).

Een suggestie voor de leerkrachten die begaafde leerlingen begeleiden bij het maken van een brede opdracht, is om gebruik te maken van de lijst met aanwijzingen van Freeman bij het evalueren van de brede opdracht. De leerkracht heeft een overzicht over het hele proces van alle segmenten en kan zelf scoren of hij aan alle aanwijzingen voldaan heeft. In de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden, kan een dergelijke evaluatie ook gezamenlijk tijdens het unitoverleg plaatsvinden. Dan kan bij een volgende brede opdracht het accent op een aanwijzing komen te liggen die minder gescoord had bij de evaluatie.

Hoofdstuk 6: Evaluatie

6.1 De verwachtingen en resultaten van het onderzoek

Mijn leervraag is voortgekomen uit de handelingsverlegenheid op het gebied van de begeleiding van de leerlingen tijdens het werken aan de brede opdrachten, met name de begeleiding van begaafde leerlingen (zie 1.2.). Een aantal leerlingen, waaronder juist de begaafde leerlingen, heeft moeite met het afronden van de opdrachten en komt niet altijd tot leren.

Mijn verwachtingen van deze interventie betreffende het gebruik van het TASC-model waren hoog en zijn voor een groot deel ook uitgekomen. De leerlingen hebben allemaal de opdracht afgerond (zie 4.1.1) en ze hebben de leervragen die bedacht waren, bijna allemaal beantwoord (zie 4.1.3. stap 6). Toch verliep dat proces niet geheel probleemloos. Ik merkte bij stap 2 op dat de leerlingen bij het doorlopen van de segmenten van het TASC-model veel begeleiding nodig hadden. Mijn verwachting was dat de stappen, na een korte inleiding, zelfstandig verwerkt konden worden. Het is voor mij duidelijk dat de begeleiding van de leerkracht onmisbaar was voor het slagen van deze interventie. Dat is in mijn aanbevelingen in hoofdstuk 5.3 ook terug te lezen.

Zoals ik in hoofdstuk 3.1 al beschreven heb, wordt een actieonderzoek zoals dit, gezien als cyclisch (Harinck, 2009). Met de suggesties van hoofdstuk 5.3 kan weer een nieuwe interventie worden uitgevoerd, die na evaluatie weer kan uitmonden in een volgende interventie. Daarbij dient steeds het hele proces van de leercirkel van Kolb gevolgd te worden. *Concrete ervaring – Observatie en reflectie - Verkenning van theorie - Actief experimenteren.*

6.2 Punten van tevredenheid en verbetering

Naast de positieve punten die ik hierboven heb genoemd, heeft mijn tevredenheid vooral te maken met het slagen van de planning van de interventie. Daarin vind ik een groeiende professionaliteit in mijn handelen terug. Ik was vanwege het tijdvak waarin het kernconcept Tijd & Ruimte behandeld werd, gebonden aan een periode van zes weken. In de kerstvakantie heb ik een strakke planning (zie bijlage 8)

gemaakt, in de hoop dat ik meteen toestemming zou krijgen voor de interventie. Die planning gaf mij tevens een heel duidelijk beeld van wat ik exact zou gaan aanbieden tijdens de interventie en op welke dag. De interventie is ook precies volgens planning verlopen. Voor mij is het plannen een ontwikkeling geweest die ik juist bij dit onderzoek heel sterk ervaren heb. Bij het schrijven van de hoofdstukken lag ik ook steeds op het voorgestelde schema. De wetenschap dat ik dat kán, heeft me zelfvertrouwen gegeven en als gevolg daarvan, ben ik ook in andere situaties krachtiger in mijn planning geworden. Ik ben voortaan erg goed in staat prioriteiten te stellen en durf op mijn werk nee te zeggen wanneer mijn planning vol zit. Een punt van verbetering is het maken van vragenlijsten. Uit de data (zie 5.1.1) bleek dat niet alle leerlingen de vragen eenduidig hebben begrepen. Ik had voor de betrouwbaarheid de vragen twee keer geformuleerd (zie 3.4.1). Liever had ik gekozen voor drie keer dezelfde vraag om de betrouwbaarheid te vergroten (Kallenberg e.a., 2007), maar ik vermoedde dat het aantal vragen een té grote belasting voor de leerlingen zou betekenen. Tijdens het invullen merkte ik dat de leerlingen het invullen helemaal niet als vervelend ervoeren. Bij een volgende gelegenheid kies ik voor een grotere betrouwbaarheid, dus meer herhaling van de vragen, waarbij ik nog duidelijker ben in mijn formulering van die vragen.

6.3 Persoonlijke ervaringen tijdens het onderzoek

6.3.1 De leerstijlen van Kolb

Voor mij is duidelijk geworden dat ik binnen de leerstijlen van Kolb, een duidelijke voorkeurstijl heb. Ik zie in mezelf de beslisser (convergeerder) terug. Ik vind het prettig om te werken vanuit een theoretisch kader. Daarin kan ik allerlei ideeën voor mijn praktijk plaatsen. Voor een onderzoek als dit is die stijl prettig omdat ik goed beslagen ten ijs kom bij het ontwerpen van de interventie. Ik heb eerst de literatuur gelezen om een duidelijk raamwerk van theorie te hebben. In dit geval was de kans op verdwalen in de literatuur erg groot. Over het leerproces en leren is zoveel geschreven dat het erg moeilijk was om te weten welke literatuur belangrijk was. Van een critical friend kreeg ik de tip om me te richten op één term: het leerproces. Ook binnen die term moest ik nog een selectie maken, omdat het aanbod in de literatuur

te groot is. Uiteindelijk heb ik gekozen voor de literatuur die naar mijn mening duidelijkheid geeft omtrent het leerproces én aansluit bij de visie van de school. De beslisser (convergeerder) in mij heeft daarna een goed doordachte planning gemaakt en die ook uitgevoerd. Ook het vergelijken van de data van hoofdstuk 4 met de theorie van hoofdstuk 2 en het bedenken van aanpassingen past bij de convergeerder. Het doet me plezier grafieken te maken, mijn eigen ervaringen daarmee te vergelijken, conclusies te trekken en daarbij suggesties te geven. Tijdens dit onderzoek heb ik alle fases van de leercirkel van Kolb doorlopen, dus niet alleen de convergeerder in mij heeft de boventoon mogen voeren. Door een concrete waarneming op mijn werk, betreffende de brede opdracht, ben ik gaan reflecteren. Daarbij heb ik inductief gewerkt, van concreet naar algemeen, door me te verdiepen in de literatuur rondom het leerproces, begaafdheid en de begeleiding van begaafde leerlingen. Bij het opzetten van interventie ben ik juist weer deductief verder gegaan. De opgedane, algemene kennis heb ik uitgewerkt in een concreet plan van aanpak voor een interventie. Deze werkwijze is een sprong geweest in mijn professionalisering. Ik heb mijn intuïtieve benadering achter me gelaten om met een weldoordachte en gestructureerde aanpak te werken. Na het uitvoeren van deze interventie heb ik de leercirkel één maal doorlopen. Daarna kon ik aan de tweede ronde beginnen met de waarneming en reflectie van hoofdstuk 4. Door de resultaten te vergelijken met de theorie van hoofdstuk 2, kwam ik in hoofdstuk 5 tot conclusies en aanbevelingen. In paragraaf 6.4 beschrijf ik hoe de leercirkel van Kolb een vervolg kan krijgen.

6.3.2 Persoonlijke eyeopener

Bij het schrijven van dit onderzoek zag ik steeds erg op tegen elk nieuw hoofdstuk. Door te beginnen en er veel tijd in te steken was ik elke keer tevreden met het resultaat. Ik kreeg van de docent en mijn 'critical friends' wel hier en daar wat opmerkingen, maar inhoudelijk heb ik weinig aan hoeven passen. Toch stak na elk hoofdstuk, na een dag of wat, de onzekerheid over de kwaliteit van de inhoud de kop op. Bij het beginnen aan een nieuw hoofdstuk viel alles op zijn plaats en was ik weer overtuigd van de andere hoofdstukken. Wat ik hiervan heb geleerd is verder te gaan met opdrachten, ondanks mijn twijfels over kwaliteit. Dat heeft me

pragmatischer in mijn werken gemaakt. Ik blijf rustiger (zie ook 6.2) wanneer ik overstelpt wordt door afspraken en zaken die af moeten zijn. Ik kan ook beter beoordelen wanneer het werk goed genoeg is. Streven naar perfectie is niet zinvol bij gebrek aan tijd en een overdaad aan opdrachten. Voor mezelf zie ik het als professionele nuchterheid.

6.4 Vervolgonderzoek...

Als afsluiting van mijn onderzoek wil ik een mogelijke start voor een nieuw onderzoek beschrijven. De leercirkel van Kolb kan ik in een vervolgonderzoek verder volgen. Zoals ik in de inleiding al beschreef, heb ik dit onderzoek bewust klein gehouden. Naar mijn mening is een logische vervolgstap, het opvolgen van de suggesties van hoofdstuk 5.3.: Het ontwerpen van de leerlijnen voor en bij de invoering van het TASC-model. In dat ontwerp wil ik de suggesties betreffende de begeleiding van begaafde leerlingen meteen verwerken. Het onderzoek wat ik daaraan wil koppelen is een ontwerpgericht onderzoek (Harinck, 2009). Dat zal bestaan uit een probleemanalyse, een ontwerp, een beproeving en een kennisconstructie. In dit onderzoek worden de leerkrachten van de midden- en bovenbouw, deelnemers en uitvoerders van het onderzoek, zodat het onderzoek breed gedragen wordt. De resultaten zullen weer aanleiding geven tot reflectie...

Dankwoord

De eerste die ik in dit dankwoord wil noemen is Chris, mijn partner, maatje en steun en toeverlaat. Bedankt voor je geduld en aandacht tijdens al die momenten dat ik met mijn hoofd niet bij jou was, maar bij dit stuk.

Mijn kinderen dank ik voor hun steun en de acceptatie dat hun 'nerd'-moeder weer aan het werk was.

Ook veel dank aan mijn critical friends, Paula, Katinka en Berry. Bedankt voor de opbouwende kritiek en alle punten en komma's. Berry, bedankt voor je tijdsinvestering in het lezen en herlezen van alle hoofdstukken en het stellen van kritische, opbouwende vragen bij hoofdstuk 6.

Natuurlijk dank ik de vier kinderen van mijn school die vol enthousiasme met mij dit traject hebben gelopen. De verwondering die we samen beleefden over de grootte van ons zonnestelsel is een zeer bijzondere ervaring voor mij geweest.

Als laatste dank ik Ine, mijn begeleidster. Bedankt voor de vrijheid en ruimte die jij me hebt gegeven bij de opzet en uitvoering van mijn onderzoek, waardoor het oorspronkelijk en van mij is gebleven.

Literatuur

- Drent, S. & Gerven, E. van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S.(2005). *Actief leren. Bronnenboek*. Groningen: Wolters – Noordhoff.
- Gerven, E. van (2006). *Valt er nog wat te leren? Werken volgen het TASC-model*. In: Bekaplus magazine. September 2006.
- Gerven, E. van (2009). Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid. In E. van Gerven (red.) *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp.6-21) Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Gerven, E. van (2009). Slimme kleuters. In E. van Gerven (red.) *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp.128 -144) Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn:Garant.
- Horsten, A. (2010). *Jaarverslag Basisschool*. Tilburg.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2006). *Meervoudige Intelligentie. Het complete MI boek*. Vlissingen: Bazalt.
- Kaldeway, J. (2006). *Diepte- en oppervlakteleren*. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders 27 (1) 2006.
- Kallenberg, T. (2008). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff Bv.
- Kuipers, J. (2009). Onderpresteren. In E. van Gerven (red.) *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp.166-186) Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Oers, B. van (2003). Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Zone*, 2, 3, 11-15.
- Peters, F. (2012). *Balans in Begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en hun leerkrachten*. Eindverslag van het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master Special Educational Needs (SEN) – specialist hoogbegaafdheid. Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg.
- Ros, A. (2007). *Werken met kernconcepten*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In E. van Gerven (red.) *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp.86 -101) Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Wallace, B. (2001). *Teaching Thinking Skills Across the Primary Curriculum. A practical approach for all abilities*. Oxon: David Fulton Publishers.

Wallace, B. (2005). How do we develop a Problem-solving Curriculum that is Inclusive and yet Differentiates appropriately for very able pupils? In: G. de Boer (red) *Congresbundel. Slim leren organiseren*. (pp.73-84) Amersfoort: CPS – SLO Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid.

Bezochte sites:

Leerstijltest gebaseerd op Kolb

<http://www.123test.nl/leerstijl/>

Sternberg intelligentie

<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/sternberg/>

Multifactorenmodel van Heller

<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/heller/>

Bijlage 1: Vragenlijsten leerlingen

Vragenlijst leerlingen

Je krijgt bij een kernconcept altijd een brede opdracht.

De volgende vragen gaan over het werken aan de brede opdrachten. Het gaat niet alleen over de laatste brede opdracht, maar ook de opdrachten die je eerder dit jaar hebt gemaakt.

Het is de bedoeling dat je het antwoord kiest dat jij het beste vindt. Als je twijfelt, moet je toch voor één antwoord kiezen.

Je kiest voor EENS! als je het er helemaal mee eens bent.

Je kiest voor eens als je het een beetje mee eens bent.

Je kiest voor oneens als je het er niet mee eens bent.

Je kiest voor ONEENS! als je het er helemaal niet mee eens bent.

1. Ik vind het fijn om te werken aan de brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

2. Het beginnen aan een brede opdracht is moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

3. Ik weet wat ik moet doen bij het werken aan de brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

4. Ik krijg mijn brede opdracht op tijd af.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

5. Ik leer veel van het werken aan de brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

6. Ik weet waar ik informatie moet zoeken.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

7. De juf geeft tijdens het werken aan de brede opdracht, goede tips.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

8. Ik begin zonder problemen aan de opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

9. Het opschrijven van de informatie vind ik moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

10. Het afmaken van de brede opdracht lukt me.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

11. Ik kan aan het eind van een brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ik geleerd heb.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

12. De juf zorgt ervoor dat je verder kunt werken wanneer je vastzit.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

13. De opdrachten zijn duidelijk, zodat ik weet wat ik moet doen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

14. Ik werk graag aan de brede opdrachten.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

Vragenlijst leerlingen

Je hebt met een groepje van vier gewerkt aan een brede opdracht.
De volgende vragen gaan over het werken aan **deze** brede opdracht.

Het is de bedoeling dat je het antwoord kiest dat jij het beste vindt. Als je twijfelt, moet je toch voor één antwoord kiezen.

Je kiest voor EENS! als je het er helemaal mee eens bent.

Je kiest voor eens als je het een beetje mee eens bent.

Je kiest voor oneens als je het er niet mee eens bent.

Je kiest voor ONEENS! als je het er helemaal niet mee eens bent.

1. Ik vond het fijn om te werken aan **deze** brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

2. Het beginnen aan **deze** brede opdracht was moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

3. Ik wist wat ik moet doen bij het werken aan **deze** brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

4. Ik kreeg **deze** brede opdracht op tijd af.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

5. Ik heb veel van het werken aan **deze** brede opdracht geleerd.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

6. Ik wist waar ik informatie moest zoeken.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

7. De juf gaf tijdens het werken aan **deze** brede opdracht, goede tips.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

8. Ik begon zonder problemen aan **deze** opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

9. Het opschrijven van de informatie vond ik moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

10. Het afmaken van **deze** brede opdracht lukt me.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

11. Ik kon aan het eind van **deze** brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ik geleerd heb.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

12. De juf zorgde ervoor dat je verder kon werken wanneer je vastzat.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

13. De opdrachten waren duidelijk, zodat ik wist wat ik moest doen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

14. Ik werkte graag aan **deze** brede opdrachten.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS

Bijlage 2: Resultaten van de vragenlijsten leerlingen

Vragenlijsten afgenomen vóór het werken met het TASC-model

De vragenlijsten zijn gericht op een zevental onderdelen dat bij het werken aan een brede opdracht aan de orde is. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bevorderen, zijn de vragen twee maal, in verschillende bewoordingen, gesteld.

Vraag 1 en 14 zijn gericht op de motivatie van de leerlingen.

Vraag 2 en 8 zijn gericht op het beginnen aan de taak.

Vraag 3 en 13 zijn gericht op de duidelijkheid van de taak.

Vraag 4 en 10 zijn gericht op de tijdsplanning en afronding

Vraag 5 en 11 zijn gericht op de leerdoelen van de brede opdracht

Vraag 6 en 9 zijn gericht op het zoeken en verwerken van informatie

Vraag 7 en 12 zijn gericht op de begeleiding van de leerkracht tijdens de brede opdracht.

Vraag: Antwoorden:	EENS!	eens	oneens	ONEENS!
1. Ik vind het fijn om te werken aan de brede opdracht.	xx		xx	
2. Het beginnen aan een brede opdracht is moeilijk.		xx	xx	
3. Ik weet wat ik moet doen bij het werken aan een brede opdracht.	x	xxx		
4. Ik krijg mijn brede opdracht op tijd af.	x	xx	x	
5. Ik leer veel van het werken aan de brede opdracht.	x	xxx		
6. Ik weet waar ik informatie moet zoeken.	x	x	xx	
7. De juf geeft tijdens het werken aan de brede opdracht, goede tips.	x	xx	x	
8. Ik begin zonder problemen aan de brede opdracht.		xxx	x	
9. Het opschrijven van de informatie vind ik moeilijk.		xx	x	x
10. Het afmaken van de brede opdracht lukt me.	xx	xx		
11. Ik kan aan het eind van een brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ik geleerd heb.	x	xxx		
12. De juf zorgt ervoor dat je verder kunt werken wanneer je vastzit.	xx	x		x
13. De opdrachten zijn duidelijk zodat ik weet wat ik moet doen.	xxx		x	
14. Ik werk graag aan de brede opdrachten.	xx		x	x
Totaal aantal gekozen antwoorden:	17	24	12	3

Tabel 1 De vragenlijst voor het gebruik van het TASC-model, met gekozen antwoorden

Vragenlijsten afgenomen ná het werken met het TASC-model:

Vraag: Antwoorden:	EENS!	eens	oneens	ONEENS!
1. Ik vond het fijn om te werken aan deze brede opdracht.	xx	xx		
2. Het beginnen aan deze brede opdracht was moeilijk.	x	x	x	x
3. Ik wist wat ik moest doen bij het werken aan deze brede opdracht.	xxx	x		
4. Ik kreeg deze brede opdracht op tijd af.	xxxx			
5. Ik heb veel geleerd van het werken aan deze brede opdracht.	xx	x	x	
6. Ik wist waar ik informatie moest zoeken.	x	xx	x	
7. De juf gaf tijdens het werken aan deze brede opdracht, goede tips.		xxxx		
8. Ik begon zonder problemen aan deze brede opdracht.	x	x	xx	
9. Het opschrijven van de informatie vond ik moeilijk.		xx		xx
10. Het afmaken van deze brede opdracht lukte me.	xxxx			
11. Ik kon aan het eind van deze brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ik geleerd heb.	xxx		x	
12. De juf zorgt ervoor dat je verder kunt werken wanneer je vastzit.	x	xxx		
13. De opdrachten zijn duidelijk zodat ik weet wat ik moet doen.	xxx	x		
14. Ik werkte graag aan deze brede opdracht.	xxxx			
Totaal aantal gekozen antwoorden:	29	18	6	3

Tabel 2 De vragenlijst na het gebruik van het TASC-model, met gekozen antwoorden

Bijlage 3: Vragenlijst leerkracht

Vragenlijst leerkracht.

Deze vragenlijst gaat over het werken met de brede opdracht bij de kernconcepten.

De vragen gaan over twee onderdelen:

- De resultaten en het leerproces van de leerlingen.
- De begeleiding van de leerlingen door de leerkracht.

Het is de bedoeling dat u het antwoord kiest dat u het beste vindt. Daarbij denkt u aan de groep, de meeste kinderen. Als u twijfelt, moet u toch voor één antwoord kiezen.

U kiest voor EENS! als u het er helemaal mee eens bent.

U kiest voor eens als u het een beetje mee eens bent.

U kiest voor oneens als u het er niet mee eens bent.

U kiest voor ONEENS! als u het er helemaal niet mee eens bent.

De resultaten en het leerproces van de leerlingen:

1. De leerlingen vinden het fijn om te werken aan de brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

2. Het beginnen aan een brede opdracht is voor de leerlingen moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

3. De leerlingen weten wat ze moeten doen bij het werken aan de brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

4. De leerlingen krijgen de brede opdracht op tijd af.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

5. De leerlingen leren veel van het werken aan de brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

6. De leerlingen weten waar ze informatie moeten zoeken.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

7. Ik geef tijdens het werken aan de brede opdracht goede tips.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

8. De leerlingen beginnen zonder problemen aan de opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

9. Het opschrijven van informatie vinden de leerlingen moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

10. Het afmaken van de brede opdracht lukt de meeste leerlingen wel.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

11. De leerlingen kunnen aan het eind van een brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ze geleerd hebben.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

12. Ik zorg ervoor dat de leerlingen verder kunnen werken wanneer ze vastzitten.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

13. De opdrachten zijn duidelijk, zodat de leerlingen weten wat ze moeten doen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

14. De leerlingen werken graag aan de brede opdrachten.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

De begeleiding van de leerlingen door de leerkracht.

1. Ik begeleid de leerlingen door open vragen te stellen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

2. Bij het werken aan de brede opdracht stel ik voldoende eisen aan leerlingen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

3. Bij de begeleiding stimuleer ik leerlingen om op een hoger denkniveau te komen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

4. Ik leer de leerlingen studievoordigheden, zodat ze weten hoe ze een onderwerp kunnen bestuderen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

5. Ik let op mijn taalgebruik, zodat het idioom van de leerlingen uitgebreid wordt.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

6. Ik begeleid de leerlingen bij het ontwikkelen van presentaties.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

7. Ik zorg dat naast concrete onderwerpen, ook abstracte onderdelen aan bod komen bij de brede opdrachten.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

8. De opdrachten die ik geef zorgen ervoor dat de leerlingen creatief moeten leren denken.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

9. Ik leer de leerlingen probleemoplossende strategieën.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

10. Bij het stellen van vragen zorg ik ervoor dat ik open vragen stel.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

11. Ik maak aan de leerlingen duidelijk aan welke eisen de brede opdracht moet voldoen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

12. Door middel van opdrachten en vragen daag ik de leerlingen uit, zodat ze onderlinge relaties begrijpen en kunnen vergelijken.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

13. Om leerlingen te begeleiden bij het bestuderen van een onderwerp, leer ik ze verschillende studievoordigheden.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

14. Door mijn eigen taalgebruik zorg ik ervoor dat de leerlingen een uitgebreide woordenschat krijgen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

15. Ik leer de leerlingen hoe ze om kunnen gaan met voorstellingen of presentaties.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

16. Abstracte onderwerpen zijn een onderdeel van mijn lesaanbod tijdens de brede opdrachten.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

17. De leerlingen worden geprikkeld om creatief te denken door mijn opdrachten.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

18. Ik leer de leerlingen verschillende strategieën, zodat zij problemen die ze tegen komen bij de brede opdracht, op kunnen lossen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

Vragenlijst leerkracht.

Deze vragenlijst gaat over het werken met de brede opdracht bij **dit** kernconcept.

De vragen gaan over twee onderdelen:

- De resultaten en het leerproces van de leerlingen.
- De begeleiding van de leerlingen door de leerkracht.

Het is de bedoeling dat u het antwoord kiest dat u het beste vindt. Daarbij denkt u aan de groep, de meeste kinderen. Als u twijfelt, moet u toch voor één antwoord kiezen.

U kiest voor EENS! als u het er helemaal mee eens bent.

U kiest voor eens als u het een beetje mee eens bent.

U kiest voor oneens als u het er niet mee eens bent.

U kiest voor ONEENS! als u het er helemaal niet mee eens bent.

De resultaten en het leerproces van de leerlingen:

1. De leerlingen vonden het fijn om te werken aan deze brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

2. Het beginnen aan deze brede opdracht was voor de leerlingen moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

3. De leerlingen wisten wat ze moesten doen bij het werken aan deze brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

4. De leerlingen kregen deze brede opdracht op tijd af.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

5. De leerlingen hebben veel van het werken aan deze brede opdracht geleerd.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

6. De leerlingen wisten waar ze informatie moesten zoeken.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

7. Ik gaf tijdens het werken aan deze brede opdracht goede tips.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

8. De leerlingen begonnen zonder problemen aan deze opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

9. Het opschrijven van informatie vonden de leerlingen moeilijk.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

10. Het afmaken van deze brede opdracht lukte de meeste leerlingen wel.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

11. De leerlingen konden aan het eind van deze brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ze geleerd hebben.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

12. Ik zorgde ervoor dat de leerlingen verder konden werken wanneer ze vastzaten.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!.

13. De opdracht was duidelijk, zodat de leerlingen wisten wat ze moesten doen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

14. De leerlingen werkten graag aan deze brede opdracht.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

De begeleiding van de leerlingen door de leerkracht.

1. Ik begeleidde de leerlingen door open vragen te stellen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

2. Bij het werken aan deze brede opdracht stelde ik voldoende eisen aan de leerlingen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

3. Bij de begeleiding stimuleerde ik leerlingen om op een hoger denkniveau te komen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

4. Ik leerde de leerlingen studievaardigheden, zodat ze wisten hoe ze een onderwerp konden bestuderen.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

5. Ik lette op mijn taalgebruik, zodat het idioom van de leerlingen uitgebreid wordt.

0 EENS! 0 eens 0 oneens 0 ONEENS!

6. Ik begeleidde de leerlingen bij het ontwikkelen van de presentatie.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

7. Ik zorgde dat naast concrete onderwerpen, ook abstracte onderdelen aan bod kwamen bij deze brede opdracht.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

8. De opdrachten die ik gaf zorgde ervoor dat de leerlingen creatief moesten leren denken.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

9. Ik leerde de leerlingen probleemoplossende strategieën.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

10. Bij het stellen van vragen zorgde ik ervoor dat ik open vragen stelde.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

11. Ik maakte aan de leerlingen duidelijk aan welke eisen deze brede opdracht moest voldoen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

12. Door middel van opdrachten en vragen daagde ik de leerlingen uit, zodat ze onderlinge relaties begrijpen en kunnen vergelijken.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

13. Om leerlingen te begeleiden bij het bestuderen van een onderwerp, leerde ik ze verschillende studievaardigheden.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

14. Door mijn eigen taalgebruik zorgde ik ervoor dat de leerlingen een uitgebreide woordenschat krijgen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

15. Ik leerde de leerlingen hoe ze om kunnen gaan met voorstellingen of presentaties.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

16. Abstracte onderwerpen waren een onderdeel van mijn lesaanbod tijdens deze brede opdracht.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

17. De leerlingen werden geprikkeld om creatief te denken door mijn opdracht.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

18. Ik leerde de leerlingen verschillende strategieën, zodat zij problemen die ze tegen kwamen bij de brede opdracht, op konden lossen.

0 EENS!

0 eens

0 oneens

0 ONEENS!

Bijlage 4: Resultaten van de vragenlijsten leerkracht

Vragenlijsten leerkracht afgenomen vóór het werken met het TASC-model

De vragenlijsten bestaan uit twee onderdelen. Het eerste deel is gericht op een zevental onderdelen dat bij het werken aan een brede opdracht bij de leerlingen aan de orde is. Het tweede deel betreft de begeleiding van de leerlingen door de leerkracht bij het werken aan een brede opdracht.

Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bevorderen, zijn de vragen twee maal, in verschillende bewoordingen, gesteld.

Deel 1

Vraag 1 en 14 zijn gericht op de motivatie van de leerlingen.

Vraag 2 en 8 zijn gericht op het beginnen aan de taak.

Vraag 3 en 13 zijn gericht op de duidelijkheid van de taak.

Vraag 4 en 10 zijn gericht op de tijdsplanning en afronding

Vraag 5 en 11 zijn gericht op de leerdoelen van de brede opdracht

Vraag 6 en 9 zijn gericht op het zoeken en verwerken van informatie

Vraag 7 en 12 zijn gericht op de begeleiding van de leerkracht tijdens de brede opdracht.

Vraag: Antwoorden:	EENS!	eens	oneens	ONEENS!
1. De leerlingen vinden het fijn om te werken aan de brede opdracht.	X			
2. Het beginnen aan een brede opdracht is voor de leerlingen moeilijk.		X		
3. De leerlingen weten wat ze moeten doen bij het werken aan een brede opdracht.		X		
4. De leerlingen krijgen de brede opdracht op tijd af.			X	
5. De leerlingen leren veel van het werken aan de brede opdracht.		X		
6. De leerlingen weten waar ze informatie moeten zoeken.			X	
7. Ik geef tijdens het werken aan de brede opdracht, goede tips.		X		
8. De leerlingen beginnen zonder problemen aan de brede opdracht.			X	
9. Het opschrijven van de informatie vinden de leerlingen moeilijk.		X		
10. Het afmaken van de brede opdracht lukt de meeste leerlingen wel.			X	

11. De leerlingen kunnen aan het eind van een brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ze geleerd hebben.		X		
12. Ik zorg ervoor dat de leerlingen verder kunnen werken wanneer ze vastzitten.		X		
13. De opdrachten zijn duidelijk zodat de leerlingen weten wat ze moeten doen.		X		
14. De leerlingen werken graag aan de brede opdrachten.	X			
Totaal aantal gekozen antwoorden:	2	8	4	0

Tabel 3 Deel 1 van de vragenlijst leerkrachten, vóór het gebruik van het TASC- model, met gekozen antwoorden

Deel 2

Vraag 1 en 10 zijn gericht op het stellen van open vragen.

Vraag 2 en 11 zijn gericht op het stellen van eisen.

Vraag 3 en 12 zijn gericht op het stimuleren om op een hoger denkniveau te komen.

Vraag 4 en 13 zijn gericht op het aanleren van studievaardigheden.

Vraag 5 en 14 zijn gericht op taalgebruik.

Vraag 6 en 15 zijn gericht op het begeleiden van presentaties

Vraag 7 en 16 zijn gericht op het aanbieden van abstracte onderwerpen.

Vraag 8 en 17 zijn gericht op het creatief leren denken.

Vraag 9 en 18 zijn gericht op het aanleren van probleemoplossende strategieën.

Vraag: Antwoorden:	EENS!	eens	oneens	ONEENS!
1. Ik begeleid de leerlingen door open vragen te stellen.		X		
2. Bij het werken aan een brede opdracht stel ik voldoende eisen aan de leerlingen.			X	
3. Bij de begeleiding stimuleer ik leerlingen om op een hoger denkniveau te komen.		X		
4. Ik leer de leerlingen studievaardigheden, zodat ze weten hoe ze een onderwerp kunnen bestuderen.			X	
5. Ik let op mijn taalgebruik, zodat het idioom van de leerlingen uitgebreid wordt.		X		
6. Ik begeleid de leerlingen bij het ontwikkelen van presentaties.			X	
7. Ik zorg dat naast concrete onderwerpen ook abstracte onderdelen aan bod komen bij de brede opdrachten.		X		
8. De opdrachten die ik geef zorgen ervoor dat de leerlingen creatief moeten leren denken.			X	
9. Ik leer de leerlingen probleemoplossende strategieën.			X	
10. Bij het stellen van vragen zorg ik ervoor dat ik open		X		

vragen stel.				
11. Ik maak aan de leerlingen duidelijk aan welke eisen de brede opdracht moet voldoen.			X	
12. Door middel van opdrachten en vragen daag ik leerlingen uit, zodat ze onderlinge relaties begrijpen en kunnen vergelijken.		X		
13. Om leerlingen te begeleiden bij het bestuderen van een onderwerp, leer ik ze verschillende studievaardigheden.			X	
14. Door mijn eigen taalgebruik zorg ik ervoor dat de leerlingen een uitgebreide woordenschat krijgen.		X		
15. Ik leer de leerlingen hoe ze om kunnen gaan met voorstellingen of presentaties			X	
16. Abstracte onderwerpen zijn een onderdeel van mijn lesaanbod tijdens de brede opdrachten.		X		
17. De leerlingen worden geprikkeld om creatief te denken door mijn opdrachten.			X	
18. Ik leer de leerlingen verschillende strategieën, zodat zij problemen die zij tegen komen bij de brede opdracht, op kunnen lossen.			X	
Totaal aantal gekozen antwoorden:	0	8	10	0

Tabel 2 Deel 2 van de vragenlijst leerkrachten, vóór het gebruik van het TASC- model, met gekozen antwoorden

Vragenlijsten leerkracht afgenomen ná het werken met het TASC-model

Vraag: Antwoorden:	EENS!	eens	oneens	ONEENS!
1. De leerlingen vonden het fijn om te werken aan de brede opdracht.	X			
2. Het beginnen aan deze brede opdracht was voor de leerlingen moeilijk.		X		
3. De leerlingen wisten wat ze moeten doen bij het werken aan deze brede opdracht.	X			
4. De leerlingen kregen de brede opdracht op tijd af.	X			
5. De leerlingen leerden veel van het werken aan deze brede opdracht.	X			
6. De leerlingen wisten waar ze informatie moeten zoeken.		X		
7. Ik gaf tijdens het werken aan deze brede opdracht, goede tips.	X			
8. De leerlingen begonnen zonder problemen aan deze			X	

brede opdracht.				
9. Het opschrijven van de informatie vonden de leerlingen moeilijk.			X	
10. Het afmaken van deze brede opdracht lukte de meeste leerlingen wel.	X			
11. De leerlingen konden aan het eind van deze brede opdracht aan iemand anders vertellen wat ze geleerd hadden.	X			
12. Ik zorgde ervoor dat de leerlingen verder konden werken wanneer ze vastzaten.	X			
13. De opdracht was duidelijk zodat de leerlingen wisten wat ze moesten doen.	X			
14. De leerlingen werkten graag aan deze brede opdracht.	X			
Totaal aantal gekozen antwoorden:	10	2	2	0

Tabel 3: Deel 1 van de vragenlijst leerkrachten, ná het gebruik van het TASC- model, met gekozen antwoorden

Vraag: Antwoorden:	EENS!	eens	oneens	ONEENS!
1. Ik begeleidde de leerlingen door open vragen te stellen.	X			
2. Bij het werken aan deze brede opdracht stelde ik voldoende eisen aan de leerlingen.	X			
3. Bij de begeleiding stimuleerde ik leerlingen om op een hoger denkniveau te komen.	X			
4. Ik leerde de leerlingen studievastigheden, zodat ze wisten hoe ze het onderwerp konden bestuderen.		X		
5. Ik lette op mijn taalgebruik, zodat het idioom van de leerlingen uitgebreid wordt.	X			
6. Ik begeleidde de leerlingen bij het ontwikkelen van de presentatie.		X		
7. Ik zorgde dat naast concrete onderwerpen ook abstracte onderdelen aan bod kwamen bij deze brede opdracht.	X			
8. De opdracht die ik gaf zorgde ervoor dat de leerlingen creatief moesten leren denken.	X			
9. Ik leerde de leerlingen probleemoplossende strategieën.		X		
10. Bij het stellen van vragen zorgde ik ervoor dat ik open vragen stelde.	X			
11. Ik maakte aan de leerlingen duidelijk aan welke eisen de brede opdracht moest voldoen.	X			
12. Door middel van opdrachten en vragen daagde ik leerlingen uit, zodat ze onderlinge relaties begrepen en konden vergelijken.	X			

13. Om leerlingen te begeleiden bij het bestuderen van dit onderwerp, leerde ik ze verschillende studievaardigheden.		X		
14. Door mijn eigen taalgebruik zorgde ik ervoor dat de leerlingen een uitgebreide woordenschat krijgen.	X			
15. Ik leerde de leerlingen hoe ze om kunnen gaan met voorstellingen of presentaties.		X		
16. Abstracte onderwerpen waren een onderdeel van mijn lesaanbod tijdens deze brede opdracht.	X			
17. De leerlingen werden geprikkeld om creatief te denken door mijn opdracht.	X			
18. Ik leerde de leerlingen verschillende strategieën, zodat zij problemen die zij tegen komen bij deze brede opdracht, op konden lossen.		X		
Totaal aantal gekozen antwoorden:	12	6	0	0

Tabel 4: Deel 2 van de vragenlijst leerkrachten, ná het gebruik van het TASC- model, met gekozen antwoorden

Bijlage 5: Observatielijst leerkrachtengedrag

In onderstaande lijst staan attentiepunten vermeld die van belang zijn bij de begeleiding van begaafde leerlingen. U wordt gevraagd tijdens de observatie gebruik maken van het schema door het getoonde gedrag te turven. U kunt ook de vrije regels gebruiken voor aantekeningen.

De leerkracht stelt een open vraag.	
De leerkracht stelt een eis waaraan het werk of gedrag van de leerlingen moet voldoen.	
De leerkracht helpt bij het zoeken van informatiebronnen op niveau van de leerling.	
De leerkracht biedt structuur.	
De leerkracht biedt een studievvaardigheid aan.	
De leerkracht spreekt met de leerlingen op verbaal hoog niveau.	
De leerkracht bespreekt met de leerlingen hoe zij hun werkstuk kunnen presenteren.	
De leerkracht bespreekt met de leerlingen naast concrete - ook abstracte concepten.	
De leerkracht biedt probleemoplossende strategieën aan.	
De leerkracht probeert de leerlingen op een hoger denkniveau te brengen door zijn vragen en of opdracht.	
De leerkracht brengt in zijn opdracht historisch perspectief.	

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Bijlage 6: Gegevens van het reflectiegesprek met de leerlingen en de observatie van de leerkracht.

Het TASC-model	Reflectiegesprek met leerlingen	Observaties van de leerkracht
Stap 1: Wat weten we er al van?	De leerlingen vonden het leuk een mindmap te maken. In het logboek schrijven vonden ze een goed idee.	De leerlingen zijn enthousiast over de missie. Het maken van de mindmap verliep vlot. Het meest opvallend waren de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Twee leerlingen schreven tekst, de twee anderen tekenden eerst en zetten daar tekst bij. Eén leerling begon meteen toen hij het blad kreeg, de anderen dachten eerst na voor ze begonnen.
Stap 2: Wat willen we bereiken?	Dit vond de één leuk en de ander minder leuk. Ze vonden het allemaal moeilijk om leervragen te bedenken bij het onderwerp.	Het bedenken van leervragen bij de missie was moeilijk. Daarbij liepen ze vast. Door ze tips te geven, kwamen de leerlingen op nieuwe vragen.
Stap 3: Welke manieren zijn er?	De leerlingen vonden deze les leuk, maar wilden wel naar de stap: Doen! Er was al veel gepraat en nagedacht.	In eerste instantie kwamen twee leerlingen niet op gang. Met de tip: Je kunt ook eerst je idee tekenen, ging het een stuk beter. Die twee leerlingen hebben getekend en daarna tekst erbij geschreven. Drie kinderen hadden hetzelfde idee. Eén van hen had een eigen plan.
Stap 4: Welk idee is het beste?	De kinderen kozen voor het idee met papier-maché. De ene leerling was niet echt teleurgesteld dat haar idee niet werd uitgevoerd. De leerlingen wilden gaan beginnen! Papier-maché leek hen makkelijker dan geschikte ballen zoeken. Een tweetal gaf aan dat ze nog nooit met papier-maché had gewerkt. Het leek hen leuk om te doen.	Omdat drie kinderen hetzelfde idee hadden was het vrij logisch dat zij dat het beste vonden. Ik heb het andere idee nog laten toelichten door de leerling die het bedacht had, zodat het toch nog een kans had. Er kwam wat onrust in de groep, ze wilden aan de slag gaan. De leerlingen hebben samen bedacht wat ze aan materialen nodig hadden.
Stap 5: Doen!	De kinderen vonden het in het begin moeilijk, maar heel leuk om met papier-maché te werken. Eén van hen gaf aan het fijn te vinden lekker te 'dabben'.	De leerlingen zijn begonnen met ballonnen en papier-maché. Ze hebben met behulp van de leerkracht uitgedaagd wat de verhouding van de grootte van de planeten was ten opzichte van elkaar en de zon. Bij een aantal lessen heeft een stagiaire geholpen

		bij het vormgeven van de grote planeten bestaande uit twee of drie ballonnen. De betrokkenheid bij de lessen was erg groot. Uiteindelijk hebben de leerlingen zes lessen nodig gehad om de planeten te maken en te schilderen
Stap 6: Hoe is het gegaan?	"Ik vond het best raar, want we hadden net met papier-maché gewerkt en ik dacht dat we niet zoveel geleerd hadden. Je kwam er achter dat we best veel geleerd hebben." Ze vonden allemaal dat veel vragen beantwoord waren.	De leerlingen hebben om de beurt een vraag van hun lijstje voorgelezen en vertelden dan of de vraag beantwoord was. Dat was bij bijna alle vragen het geval. Ze toonden hun verbazing daarover, waren blij dat ze zoveel geleerd hadden.
Stap 7: We vertellen het aan anderen?	De leerlingen vonden het moeilijk omdat ze te weinig voorbereidingstijd hadden gekregen. Ze wisten wel wát ze allemaal kon vertellen. Ze konden goed uitleggen hoe ze aangepakt hebben bij het uitrekenen van de verhoudingen van de planeten. Ze waren tevreden over de presentatie	Omdat het thema van de missie die week afliep(carnavalsvakantie), hadden de kinderen geen tijd om de presentatie goed voor te bereiden. Ze hebben kort afgesproken, wat ieder zou vertellen, en hebben in de gymzaal hun planeten opgesteld en de uitleg gegeven. Opvallend was dat de leerlingen elkaar bijvielen en allemaal wisten wat er verteld zou worden. De leerlingen die kwamen kijken luisterden geïnteresseerd en stelden vragen.
Stap 8: Wat hebben we geleerd?	De leerlingen hebben de bovenstaande stappen één voor één besproken. Het TASC-model hielp misschien een beetje, volgens de leerlingen. Ze hadden zonder het model ook de opdracht kunnen maken. Ze vonden het bijzonder om te zien dat de leervragen beantwoord waren. Ze hadden liever stap 1 tot en met 4 overgeslagen om meteen aan de opdracht te beginnen.	Bij het reflectiegesprek kwamen de leerlingen met korte antwoorden en opmerkingen. Ze vonden de opdracht leuk, maar zagen geen meerwaarde in het gebruik van het TASC-model. In mijn observatie zag ik dat de stappen hen juist verder bracht bij het maken van de opdracht. Opvallend was dat het (enige) meisje van de groep heel duidelijk in volzinnen haar mening kon verwoorden. De andere leerlingen gaven korte opmerkingen of antwoorden van één of twee zinnen.

Bijlage 7: Observatiegegevens van de Intern Begeleider met gegevens van het interview met de IB.

Observatiepunten	Aantal malen gezien tijdens		Aanvullingen tijdens het interview met de Intern Begeleider.
	Obs. 1	Obs. 2	
De leerkracht stelt een open vraag.	10	9	Bij allebei de observaties kregen de leerlingen de ruimte om zelf na te denken. Tijdens de eerste observatie kwam er door het doorvragen en samenvatten, structuur in de opdracht en werd die afgebakend. Tijdens de tweede observatie was de structuur al duidelijk, door de open vragen gingen de leerlingen meer doelgericht denken.
De leerkracht stelt een eis waaraan het werk of gedrag van de leerlingen moet voldoen.	1	-	Tijdens de eerste observatie viel op dat door het stellen van een vraag de relevantie van de informatie door de leerlingen kon worden aangegeven. Er werden tijdens beide observaties geen minimum eisen gesteld. Ook niet bij het werken in het logboek.
De leerkracht helpt bij het zoeken van informatiebronnen op niveau van de leerling.	2	-	Bij de eerste observatie waren de leerlingen op de computer informatie aan het zoeken. Tijdens de tweede observatie moesten de leerlingen ideeën bedenken en opschrijven.
De leerkracht biedt structuur.	2	3	Tijdens de eerste observatie door doorvragen. Bij de tweede observatie was de structuur al bepaald door het TASC-model. Daarnaast bracht de leerkracht structuur aan door vragen samen te vatten en andere leerlingen daar verder op door te laten denken.
De leerkracht biedt een studievastheid aan.	-	1	Bij de tweede observatie werden de verschillende ideeën van de leerlingen beschreven en werd onderzocht wat het beste idee was.
De leerkracht spreekt met de leerlingen op verbaal hoog niveau.	1	1	Tijdens beide observaties sprak de leerkracht met de leerlingen op een hoog niveau.
De leerkracht bespreekt met de leerlingen hoe zij hun werkstuk kunnen presenteren.	-	-	Dit is bij beide observaties niet aan de orde geweest.
De leerkracht bespreekt met de leerlingen naast concrete - ook abstracte concepten.	-	-	Tijdens beide observaties is het historisch besef niet expliciet aangesproken.
De leerkracht biedt probleemoplossende strategieën aan.	-	1	Tijdens de tweede observatie viel op dat de leerkracht de beelddenker hielp door hem eerst te laten tekenen en daarna tekst erbij te laten schrijven.

De leerkracht probeert de leerlingen op een hoger denkniveau te brengen door zijn vragen en of opdracht.	2		Tijdens de eerste observaties probeerde de leerkracht de leerlingen een oplossing te laten bedenken om informatie in een kaartspel weer te geven. In de tweede observatie bedachten de leerlingen individueel een manier om de missie uit te voeren.
De leerkracht brengt in zijn opdracht historisch perspectief.	1	-	De eerste observatie betrof een les over de geschiedenis van de ruimtevaart. De les zorgde al voor een historisch besef.

Model 1: Observatiegegevens van de Intern Begeleider met gegevens van het interview met de IB.

Geheime missie:

Project Solar System

**Deze missie is voor
een select groepje
leerlingen, dat
samen wil werken
aan een belangrijk
project.**

**De leerlingen bespreken
deze missie niet met de
andere leerlingen van de
school.**

**Wanneer er sprake is van een dringend psychisch
knelpunt, kiest de leerling één of twee vertrouwensfiguren
met wie ervaringen gedeeld kunnen worden.**

De missie luidt:
**Maak samen een
driedimensionaal
model van het
zonnestelsel.**

Eisen:

- Alle afmetingen zijn op schaal.
- Het eindresultaat moet opgehangen (kunnen) worden in de hal of de gang van de school.

Verdere criteria zijn te bepalen door de leden van de groep.

SUCCES!

Bijlage 9

Toestemmingsformulier

De ouders van _____ geven toestemming dat hun zoon/dochter mee doet aan het onderzoek ten behoeve van het meesterstuk van _____.

Daarbij zijn de volgende afspraken gemaakt:

- Er is met de ouders van betrokken leerlingen besproken wat de interventie en het onderzoek inhouden.
- De ouders geven toestemming dat hun kind op verschillende momenten tijdens het onderzoek gefilmd wordt.
- De ouders geven toestemming dat de gegevens van het onderzoek vermeld worden in het meesterstuk van de onderzoeker waarbij de identiteit van het kind anoniem blijft.
- De leerlingen is uitgelegd wat de interventie inhoudt en wat zij moeten doen, zoals het bijhouden van een logboek en invullen van vragenlijsten.
- De leerlingen doen aan het onderzoek mee op vrijwillige basis.
- De interventie vindt plaats op school en tijdens de reguliere schooltijden.

Datum: _____

Plaats: _____

Handtekening(en): _____

Bijlage 10: Tijdsplanning interventie bij een 'Go' op 12 januari 2012.

Week 2

Toetsen van de vragenlijsten van de leerlingen door vier leerlingen van groep 6/7.

Toetsen van de leerkrachtenvragenlijst door drie leerkrachten.

Beoordeling van de vragenlijsten voor leerlingen en leerkrachten op validiteit door drie medestudenten van Fontys OSO.

Leerlingen vragen om deelname aan het onderzoek.

Toestemming van ouders van de leerlingen voor deelname aan het onderzoek.

Observatie van een begeleidingsmoment van de leerkracht door de IB aan de hand van de observatielijst.

Week 3

Nulmeting deelnemende leerlingen.

Nulmeting leerkracht.

Introductie van de interventie: Uitleg over het gebruik van het logboek.

les 1: Het geven van de opdracht : *Maak een drie dimensionaal voorbeeld van ons zonnestelsel met de juiste verhoudingen.*

Uitleg van de opdracht en de criteria.

De kennismaking met het TASC-wiel.

Uitvoeren van **stap 1** van het TASC-wiel: Wat weten we er al van?

Door elke leerling een mindmap te laten maken. Daarna samen bespreken.

les 2: Uitvoeren van **stap 2** van het TASC-wiel: Wat willen we bereiken?

De leerlingen bedenken leervragen bij woorden van hun mindmap. Wat moeten/willen we leren bij deze opdracht?

Week 4

les 3: Uitvoeren van **stap 3** van het TASC-wiel: Welke manieren zijn er?

De leerlingen bedenken ieder een eindproduct bij de leervragen. Ze proberen het eindproduct zo nauwkeurig mogelijk schriftelijk te omschrijven.

Observatie van een begeleidingsmoment (les 3) van de leerkracht door de IB aan de hand van de observatielijst.

les 4: Uitvoeren van **stap 4** van het TASC-wiel: Welk idee is het beste?

De leerlingen leggen hun plannen aan elkaar uit en kiezen samen voor het beste plan. Ze bespreken voor- en nadelen. De leerkracht begeleidt hen.

les 5: Uitvoeren van **stap 5** van het TASC-wiel: Doen en hoe gaat het?

De leerlingen verdelen taken. De leerkracht helpt bij het zoeken van informatiebronnen. De leerlingen beginnen aan de opdracht.

Week 5

De leerlingen werken zelfstandig aan de opdracht. De leerkracht begeleidt waar nodig.

Week 6

De leerlingen werken zelfstandig aan de opdracht. De leerkracht begeleidt waar nodig.

Week 7

Semigestructureerd interview over de observaties met de IB.

les 6: Uitvoeren van **stap 6** van het TASC-wiel: Hoe is het gegaan?

De leerlingen evalueren het werk. Is het doel bereikt en voldoet het aan de criteria?

les 7: Uitvoeren van **stap 7** van het TASC-wiel: We vertellen het aan anderen.

De leerlingen plannen met de leerkracht een moment om hun opdracht en resultaat aan de klas te laten zien.

Week 8

Les 8: **Stap 8** van het TASC-wiel: Wat hebben we geleerd?

Reflectiegesprek van de leerlingen (wordt gefilmd).

Invullen van de vragenlijst door de leerlingen.

Invullen van de vragenlijst door de leerkracht.