

Leren-leren

Onderzoek naar het begeleiden van leren
leren in de bovenbouw

Anouk Kuijs
2205972
Mei 2019

Afstudeerfase
Fontys Hogeschool Kind en Educatie

Onderzoeksbegeleider: Marjan de Groot-Reuvekamp

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse.....	5
1.1. Aanleiding en context.....	5
1.2. Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1. Kenmerken (hoog)begaafde leerlingen.....	7
2.2. Metacognitieve vaardigheden	8
2.2.1. Zelf regulatie.....	8
2.2.2. Executieve functies	8
2.3. Rol van de leerkracht.....	9
2.3.1. Begeleiding van begaafde leerlingen	10
2.4. Onderzoeksvragen.....	11
2.4.1. Hoofdvraag.....	11
2.4.2. Deelvragen.....	11
3. Opzet van het onderzoek.....	12
3.1. Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	12
3.2. Respondenten.....	12
3.3. Instrumenten	13
3.4. Wijze van data-analyse.....	14
4. Resultaten.....	15
4.1. Resultaten deelvraag 1	15
4.2. Resultaten deelvraag 2	18
4.3. Resultaten deelvraag 3	20
4.4. Resultaten deelvraag 4	21
5. Conclusie en aanbevelingen	22
5.1. Conclusie	22
5.2. Kritische reflectie op het onderzoeksproces	24
5.3. Praktische opbrengst en aanbevelingen.....	25
Literatuurlijst	26
Bijlagen.....	28
Bijlage A: Tabellen vragenlijsten	29
Bijlage B: Open coderen interviews	34
Bijlage C: Axiaal coderen	46
Bijlage D: Selectief coderen.....	52
Bijlage E: Observatieformulieren per respondent.....	54
Bijlage F: Overzicht observaties.....	63
Bijlage G: Leerlijn leren leren.....	65

Samenvatting

Aanleiding voor dit onderzoek is het anders inrichten van de pluslijn op basisschool X. Sinds schooljaar 2018-2019 wil de school de pluslijn vormgeven binnen de klas, aan de hand van Jeelo-projecten. De leerkrachten van de onderzoeksschool willen weten hoe zij het beste uitdaging kunnen bieden aan leerlingen die de pluslijn volgen, zodat deze leerlingen uiteindelijk tot leren leren komen.

In het theoretisch kader is beschreven welke rol metacognitieve vaardigheden en executieve functies spelen bij het leren leren. De onderzoeksvraag luidt: 'Hoe kunnen bovenbouwleerkrachten van Basisschool X de leerlingen van de pluslijn begeleiden in de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en executieve functies, zodat zij aangezet worden tot leren leren?'

Om antwoord te geven op deze onderzoeksvraag hebben de bovenbouwleerkrachten in een vragenlijst aangegeven over welke kennis en vaardigheden zij beschikken om de pluslijnleerlingen te begeleiden bij het leren leren. In een observatie is gecontroleerd of de leerkrachten doen wat zij zeggen.

In een interview is aan leerkrachten gevraagd hoe zij de pluslijn op dit moment begeleiden, wat zij als knelpunten ervaren en wat verbeterwensen zijn.

De resultaten laten zien dat leerkrachten niet altijd weten hoe zij leerlingen kunnen begeleiden bij het leren leren. Ze weten niet altijd wat metacognitieve vaardigheden en executieve functies zijn en hoe zij die kunnen versterken bij leerlingen, het is van belang dat deze kennis wordt vergroot.

Naar aanleiding van het onderzoek kan aanbevolen worden om de kennis van leerkrachten over leren leren te vergroten, en om dit een vaste plek te geven in de begeleidingsmomenten.

1. Probleemanalyse

1.1. Aanleiding en context

Sinds de invoering van de Wet Passend Onderwijs in 2014 (Rijksoverheid, 2014) is iedere school verantwoordelijk om een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen. Hierbij is het doel dat scholen aansluiten bij specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. In een brief van april 2014 schrijft minister Sander Dekker aan de Tweede Kamer dat het doel van Passend Onderwijs is dat voor alle leerlingen een zo passend mogelijk aanbod wordt gerealiseerd. In de basisondersteuning moet dus ook rekening worden gehouden met de onderwijsbehoefte van (hoog)begaafde leerlingen. Echter stelt minister Dekker (2014) dat niet alle scholen voldoende tegemoetkomen in de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafden leerlingen, omdat de deskundigheid van leerkrachten en leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om deze leerlingen te begeleiden nog niet altijd voldoende ontwikkeld zijn.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op Basisschool X. De school telt 254 leerlingen verdeeld over tien groepen, het schoolteam bestaat uit negentien medewerkers. De basisschool is onderdeel van Stichting Cadans Primair. Het beleidsdoel op het gebied van passend onderwijs stelt dat de stichting zorg draagt voor passend onderwijs voor elk kind. In de visie van Basisschool X staat eveneens als doel beschreven dat leerlingen onderwijs krijgen dat past bij hun onderwijsbehoeften.

Om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen, heeft basisschool X lange tijd verrijking aangeboden binnen een plusgroep. In eerste instantie werd deze plusgroep georganiseerd in samenwerking met een andere school vanuit de stichting. Toen de basisschool met Jeelo ging werken, zijn ze gestopt met de buitenschoolse plusgroep en vond de plusgroep enkel binnen de school plaats. Er is toen een pluslijn opgezet vanuit Jeelo, buiten de klas. Sinds schooljaar 2016-2017 is de basisschool gestart met het werken met Jeelo. Jeelo is een community waarbij wereldoriëntatie, begrijpend lezen en kunst geïntegreerd aangeboden worden in twaalf verschillende projecten. Er wordt gebruik gemaakt van Jeelo van groep één tot en met acht. Jeelo biedt aan de hand van 'stenen' verschillende kennislijnen zoals gezondheid, natuur, omgeving, product en maatschappij. Daarnaast biedt Jeelo aan de hand van stappers competentielijnen. Hierin leren leerlingen samenwerken, zorgen, maken, onderzoeken, presenteren, leren en bewegen. Vanaf schooljaar 2018-2019 wil de basisschool de pluslijn volledig binnen de klas plaats laten vinden. De school wil het aanbod van Jeelo verrijken voor de leerlingen van de pluslijn.

De leerkrachten van basisschool X willen weten op welke wijze zij het beste uitdaging kunnen bieden aan leerlingen die de pluslijn volgen. Leerkrachten willen graag handvatten om leerlingen meer uitdaging te bieden, met als doel dat die leerlingen tot leren komen.

Jeelo omschrijft leren leren als het leren van vaardigheden, technieken en methoden die het leren efficiënter en effectiever maken (Jeelo, 2018). Jeelo heeft hier aanbod in aan de hand van de eerder beschreven stappers.

Leerlingen met een hoge intelligentie zijn snel van begrip, hebben een hoog leertempo, goed geheugen, zijn analytisch sterk, hebben een groot probleemoplossend vermogen en zijn goed in staat nieuw verworven kennis op te nemen en toe te passen (Wismans, Slot & Bastings, 2013). Daarom doorlopen veel (hoog)begaafde leerlingen de basisschool zonder al te veel problemen (Raeijmaekers, z.d.). Deze kinderen leren daarom vaak niet hoe ze iets moeten leren, omdat een keer iets horen of overlezen vaak genoeg is om iets te begrijpen en onthouden.

Voor het aanbod in de klas is het daarom belangrijk dat leertaken voor de leerlingen voldoen aan hoge complexiteit en een probleem gericht karakter. Om leerlingen uit te dagen is het belangrijk dat de leerkracht de juiste activiteiten aanbiedt en de juiste vragen stelt. De taxonomie van Bloom onderscheidt 'lagere orde denkvaardigheden' en 'hogere orde denkvaardigheden' (SLO, 2018). De school zet op dit moment al de taxonomie van Bloom in om een beroep te doen op de hogere orde denkvaardigheden. Leerkrachten willen weten wat er nog nodig is om leerlingen te begeleiden om tot leren te komen. Het probleem speelt in de gehele school, maar het onderzoek zal zich richten op de klassen van de bovenbouw, omdat het belangrijk is dat de bovenbouwleerlingen kunnen leren als zij naar de middelbare school gaan (Daeter, 2015).

1.2. Probleemstelling

Vanaf schooljaar 2018-2019 vindt de begeleiding van de leerlingen van de pluslijn in de klas plaats. De pluslijn wordt vormgegeven aan de hand van Jeelo-projecten, leerkrachten begeleiden dit in de klas. Uit de probleemanalyse blijkt dat de school leerlingen meer uitdaging wil bieden binnen Jeelo, zodat leerlingen tot leren te komen. De school wil inzicht krijgen in de mogelijkheden om dit te realiseren. Leerkrachten vragen zich af hoe zij leerlingen hierin het beste kunnen begeleiden. Het onderzoek zal uitgevoerd worden in de bovenbouw, omdat het belangrijk is dat de leerlingen leren voordat zij naar de middelbare school gaan.

De focus van dit onderzoek ligt op het leren van de leerlingen binnen de pluslijn. Het doel van het onderzoek is dat leerkrachten inzicht krijgen in hoe zij het leren bij leerlingen kunnen stimuleren.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt beschreven wat de kenmerken zijn voor het leren van (meer)begaafde leerlingen. Hieruit volgt een stuk over het 'leren' oftewel metacognitie. Hiervoor zijn zelfregulatie en executieve vaardigheden van belang, wat daar op volgt. Tot slot wordt de rol van de leerkracht besproken.

2.1. Kenmerken (hoog)begaafde leerlingen

Een belangrijk objectief kenmerk van begaafdheid is IQ (Drent & Gerven, 2012). In Nederland noemen we een IQ-score tussen de 121 en 130 'begaafd'. Een IQ-score van 131 of hoger noem we zeer begaafd of hoog begaafd (Schover, 2015). In de normaalverdeling van intelligentie (Drent & Gerven, 2012) is te zien dat ongeveer 2,5% van de leerlingen een IQ van boven de 130 heeft en dus hoogbegaafd is.

Monks en Ypenburg (2011) gaan uit van de bovenste vijf of tien procent als zij spreken over begaafdheid. Het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek spreekt van de bovenste 5-10% van de leerlingen die behoefte heeft aan een verrijkingstraject (Schover, 2015).

Echter staat een hoge IQ score niet per definitie gelijk aan hoogbegaafdheid (Drent & Gerven, 2012).

Jozeph Renzulli ontwikkelde een drie-ringenmodel waarin intelligentie geen hoofdrol meer speelt. Hij spreekt in zijn model alleen van een 'bovengemiddelde intelligentie' (Schover, 2015). Daarnaast spelen ook creativiteit en motivatie een rol als hij spreekt van (hoog)begaafdheid.

In navolging van het drie-ringenmodel en de door Renzulli beschreven aanlegfactoren, wordt door Mönks het meerfactorenmodel ontwikkeld (Schover, 2015). Mönks plaatst de drie ringen van Renzulli in een driehoek die de wisselwerking van gezin, school en ontwikkelingsgelijken beschrijft. Hierbij stelt Mönks dat naast de drie kenmerken van Renzulli, ook de omgeving direct van invloed is op de kans dat een kind op (hoog)begaafd niveau presteert.

Een hoog IQ staat niet altijd garant voor succes op school (Nijman & Verstraete, 2016). Zowel Renzulli als Mönks gaan er van uit dat motivatie een belangrijke rol speelt bij prestaties op (hoog)begaafd niveau (Drent & Gerven, 2012). Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat begaafde leerlingen of leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op de basisschool al vrij snel uitdaging missen, omdat de onderwijsbehoeften van deze leerlingen niet aansluiten met het leeraanbod op school.

Als deze leerlingen geen passender onderwijsaanbod krijgen, zal de motivatie van deze leerlingen afnemen en de interesse voor school verdwijnen (Bakx, Boer, Brand & Houtert, 2016). Een reactie op het uitblijven van voldoende uitdaging in het leeraanbod, kan uiteindelijk leiden tot onderpresteren.

Leerlingen presteren in dat geval minder dan er op grond van de capaciteiten van de leerling verwacht zou mogen worden (Drent & Gerven, 2012).

Wisman, Slot en Bastings (2013) stellen dat leerlingen met een hoge intelligentie snel van begrip zijn. Daarnaast hebben ze een hoog leertempo, goed geheugen, brede algemene interesses, zijn analytisch sterk, hebben een groot probleemoplossend vermogen en zijn goed in staat nieuw verworven kennis op te nemen en toe te passen. Drent en van Gerven (2012) voegen aan deze lijst nog een aantal persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen toe. Zo zijn ze creatief en origineel, taalvaardig, perfectionistisch ingesteld, intuïtieve denkers en hebben ze een hoge mate van autonomie. Daarnaast houden ze van uitdagingen, beschikken ze over doorzettingsvermogen en over het vermogen tot zelfreflectie. Al deze leereigenschappen kunnen gunstig zijn voor de ontwikkelingen binnen de schoolcarrière van (hoog)begaafde kinderen (Gerven, 2008).

Echter wil dit niet zeggen dat deze leerlingen ook altijd vaardig zijn om deze eigenschappen te gebruiken, omdat ze vaak niet leren hoe ze een echte leertaak aan moeten pakken (Gerven, 2008).

Veel (hoog)begaafde leerlingen maken gebruik van de leerstrategie 'ik zie het en ik weet het'. Dit kan voor problemen zorgen, omdat deze strategie niet meer werkt als leerlingen complexere en grotere hoeveelheden leerstof aangeboden krijgen (Bakx et al, 2016).

Om dit te voorkomen is het goed om deze leerlingen al vroeg te leren leren, waarbij gebruik kan worden gemaakt van de leer- en persoonlijkheidseigenschappen die kenmerkend zijn voor (hoog)begaafde kinderen. Aan intelligentie ontbreekt het bij (hoog)begaafde kinderen niet (Dawson & Guare, 2009).

Problemen ontstaan vaak wanneer kinderen hun eigen gedrag moeten sturen om een gewenst doel te bereiken. (Hoog)begaafde kinderen hebben de intelligentie wel, maar beschikken niet altijd over de vaardigheden om deze goed in te zetten (Dawson & Guare, 2009). Bakx et al. (2016) stellen daarom dat basisscholen het leren leren bij leerlingen moeten trainen.

Om leerpotentie tot ontwikkeling te laten komen zijn twee ingrediënten nodig, stellen Verstraete en Nijman (2016). Het eerste zijn de hierboven benoemde leer- en karaktereigenschappen, die vaak al aanwezig zijn. Ten tweede zijn de metacognitieve vaardigheden van belang, waar leerlingen niet altijd over beschikken. Voor succes op school is een combinatie van IQ, metacognitie en zelfregulatie van belang om leerpotentie tot ontwikkeling te laten komen (Nijman & Verstraete, 2016).

2.2. Metacognitieve vaardigheden

Metacognitie of 'Leren leren' is het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden die van belang zijn voor het verwerven en toepassen van kennis (Broekhorst-Reuver, 2010). Om leerlingen tot leren leren te laten komen, is het nodig dat zij beschikken over deze inzichten. Daarnaast moeten zij vaardigheden ontwikkelen, zoals: leerdoelen kunnen formuleren, kunnen voorspellen, kunnen plannen, kunnen monitoren, in staat zijn verschillende leerstrategieën in te zetten en kunnen evalueren en reflecteren (Broekhorst-Reuver, 2010).

De metacognitieve vaardigheden worden gebruikt om van een afstand naar het eigen leerproces te kijken (Brouwer & Ahlers, 2011). Het gaat bij metacognitie om de kennis en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om het eigen gedrag te controleren en aan te sturen (Verstraete & Nijman, 2016). Bij metacognitieve kennis gaat het over de kennis die een leerling heeft over het eigen denken. Als leerlingen beschikken over metacognitieve kennis, weten zij welke metacognitieve vaardigheden zij in kunnen zetten om te kunnen leren. De metacognitieve vaardigheden zijn de vaardigheden waarmee leerlingen het denken sturen (Bakx et al. 2016). (Hoog)begaafde leerlingen zetten hun metacognitieve vaardigheden niet altijd in, omdat ze met hun IQ al ver komen. Omdat veel opdrachten hen eenvoudig af gaan, vraagt het leerproces geen toepassing van metacognitieve vaardigheden (Bakx et al, 2016). Wanneer leerstof complexer wordt, lopen deze leerlingen tegen problemen aan, omdat zij niet hebben geleerd hoe zij moeten leren. Om deze reden is het belangrijk dat begaafde leerlingen begeleid en onderwezen worden in het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden. Hiervoor zijn opdrachten nodig die uitdagend genoeg zijn, waardoor deze leerlingen metacognitieve vaardigheden moeten gaan inzetten (Bakx et al., 2016).

Verstraete en Nijman (2016) stellen dat het leren leren vooral gaat over het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden. Metacognitie en zelfregulatie zijn een overlappend proces, waarin zelfregulatie zich richt op het controleren en reguleren van gedrag (Bakx et al., 2016).

2.2.1. Zelfregulatie

Verstraete en Nijman(2016) stellen dat de school die leerlingen wil leren leren, deze leerlingen moet uitrusten met vaardigheden om zichzelf te ontwikkelen. Hierbij ligt het accent binnen het leren op het bevorderen en aanleren van zelfregulerend gedrag.

Leren leren gaat over het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden. Er wordt gesproken van zelfregulerend leren wanneer leerlingen hun eigen leerproces en gedrag kunnen plannen, monitoren, controleren, evalueren en bijsturen (Verstraete & Nijman, 2016). Executieve functies zijn zelfregulerende vaardigheden die het leer- en taakgedrag organiseren, controleren en aansturen (Verstraete & Nijman, 2016).

Zelfregulatie is een cyclisch proces. Het is de manier waarop de leerling zelf zijn doelen en handelen kan sturen binnen een steeds veranderende (leer)omgeving (Verstraete & Nijman, 2016). SLO (z.d.) stelt dat zelfregulatie zorgt voor efficiënter leren, omdat de leerling zich bewust is van het leerproces en de leeromgeving beter kan structureren.

2.2.2. Executieve functies

Executieve functies zijn hogere cognitieve processen die je nodig hebt om activiteiten te plannen en sturen (SLO, 2016). Iedereen heeft executieve functies nodig om plannen uit te voeren, om plannen te formuleren en een taak te kunnen beginnen (Dawson & Guare, 2009).

Er zijn veel verschillende definities en indelingen van de executieve vaardigheden (Sitskoorn, 2016). Echter komen in vrijwel alle omschrijvingen van executieve vaardigheden steeds een aantal basiselementen terug. Deze 'kernexecutieve vaardigheden' worden ook beschreven door het Center on the Developing Child van Harvard University (z.d.). Zij beschrijven dat de executieve functies en zelfregulatie afhankelijk zijn van drie soorten hersenfuncties, te weten: 'Working memory' ofwel het werkgeheugen, 'Mental flexibility' ook wel cognitieve en mentale flexibiliteit en 'self-control' of 'inhibitory control' het vermogen om impulsen te onderdrukken.

In Nederland wordt meestal de executieve functies van Dawson en Guare (2009) gehanteerd. Deze wordt ook gebruikt bij o.a. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Daarom wordt er ook voor gekozen om deze executieve functies te hanteren in dit onderzoek. Dawson en Guare (2009) onderscheiden elf executieve functies. Deze kunnen worden verdeeld over twee vaardigheids categorieën: denkvaardigheden en gedragsregulerende vaardigheden. Met de denkvaardigheden kiezen en realiseren we doelen en bedenken we oplossingen voor problemen. Met de gedragsregulerende vaardigheden sturen we ons gedrag of passen we het aan, om doelen te bereiken binnen de gegeven omstandigheden (Verstraete & Nijman, 2016).

De executieve functies zijn belangrijk voor een zelfstandig leven (Dawson en Guare, 2010). Het fundament voor de ontwikkeling van executieve functies wordt al voor de geboorte in de hersenen gelegd. Dit wil zeggen dat de hersenen over een biologische uitrusting beschikken om deze vaardigheden te kunnen ontwikkelen. De prefrontale cortex is van belang voor executieve functies. Maar de prefrontale cortex handelt niet alleen, de prefrontale cortex is betrokken bij het aansturen van het gedrag, gebaseerd op interacties met andere delen van de hersenen (Center on the Developing Child, z.d.). De frontaalkwabben en daardoor de executieve functies doen er ruim achttien tot twintig jaar over om volledig te ontwikkelen. Hierdoor kan het zijn dat kinderen niet altijd hun eigen gedrag kunnen reguleren. Leerkrachten kunnen leerlingen hierin ondersteunen door de omgeving te structureren en toezicht te houden op leerlingen. Doordat leerlingen bij de leerkracht zien hoe zij hun gedrag reguleren, kunnen zij dit observeren en kopiëren, en zullen zij deze vaardigheden trainen (Dawson en Guare, 2010).

2.3. Rol van de leerkracht

Om leren leren te ontwikkelen is het van belang dat leerlingen beschikken over metacognitieve vaardigheden zoals leerdoelen stellen, plannen, monitoren en reflecteren (Bakx et al. 2016). Deze zelfregulerende vaardigheden zorgen ervoor dat leerlingen grip hebben op hun eigen leerproces. Zelfregulatie wordt aangestuurd door hogere cognitieve processen, de executieve functies. Voor leerkrachten is het dus van belang dat zij leerlingen metacognitieve vaardigheden kunnen aanleren en dat zij executieve functies bij leerlingen kunnen ontwikkelen, waardoor uiteindelijk zelfregulatie aangestuurd kan worden.

Metacognitie

Begaafde leerlingen gaan hun metacognitieve kennis en vaardigheden pas inzetten en ontwikkelen wanneer zij uitgedaagd worden. Het is dus van belang opdrachten aan te bieden die complex zijn, waarbij meerdere vaardigheden ingezet moeten worden (Bakx et al., 2016). Door met leerlingen in gesprek te gaan kan de leerkracht erachter komen met welke opdrachten leerlingen uitgedaagd kunnen worden. Veenman (2012) stelt dat metacognitieve vaardigheden getraind moeten worden. Leerkrachten hebben hierbij een voorbeeldrol. Leerkrachten kunnen in lessen of begeleiding metacognitieve vaardigheden verwerken, door vragen te stellen over de aanpak van de les (Bakx et al., 2016). Zo kan de leerkracht leerdoelen benoemen, wat het voorspellen traint. Ook kan de leerkracht vragen hoe het werken aan de doelen verloopt, om op die manier het monitoren te trainen. Achteraf kan teruggekeken worden op deze leerdoelen, om zo het evalueren te trainen. Op deze manier kan een goede basis gelegd worden voor het voortgezet onderwijs. Leerkrachten kunnen het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden op verschillende manieren ondersteunen. Dawson en Guare (2010) geven hiervoor de volgende handvatten: Geef complimenten (gericht op de belangrijke elementen van de prestatie). Laat leerlingen eigen prestaties evalueren. Laat leerlingen beschrijven hoe een afgeronde taak eruit ziet. Leer leerlingen tot slot vragen stellen als ze met probleemsituaties in aanraking komen.

Bakx et al. (2016) voegen hier nog een aantal punten aan toe: Zorg voor uitdagende complexe opdrachten, zet leerlingen aan het denken door het stellen van vragen en laat leerlingen opdrachten inschatten. Leer leerlingen daarnaast plannen, evalueren en reflecteren. Hierbij is het goed als leerlingen hun eigen leerdoelen formuleren. Ook kan het helpend zijn om leerlingen te leren wat metacognitieve vaardigheden zijn. Er kan dan ook waardering worden uitgesproken wanneer leerlinge metacognitieve vaardigheden inzetten. Tot slot voegen Verstraete en Nijman (2016) nog toe dat leerkrachten metacognitie kunnen bevorderen door leerlingen te stimuleren hardop te denken en dit zelf ook regelmatig te laten zien. Hierbij kunnen leerlingen elkaars denken aanvullen. Om leerlingen te stimuleren hardop te denken kan de leerkracht leerlingen vragen naar argumenten of onderbouwingen van een antwoord.

Ook op schoolniveau beschrijven Bakx et al. (2016) adviezen om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen. Zo kan de school een doorgaande leerlijn ontwikkelen, waarvan metacognitieve vaardigheden en kennis deel uitmaken. Daarnaast kan de school leerkrachten trainen om in de klas bewust aandacht te besteden aan metacognitieve kennis en vaardigheden.

Zelfregulatie

Mitchell (2014) stelt dat zelfregulerend leren op verschillende manieren ontwikkeld kan worden. Hiervoor worden verschillende mogelijkheden gegeven, bijvoorbeeld door schoolervaringen, waarbij leerkrachten in hun eigen activiteiten het zelfregulerend leren voordoen. Andere voorbeelden zijn leerlingen extra betrekken op momenten waar zelfregulerend leren nodig is of door het specifiek lesgeven over zelfregulatie.

Om zelfregulatie te ontwikkelen kunnen leerkrachten aan leerlingen laten zien hoe zij zelf activiteiten aanpakken en hierbij benoemen wat zij doen. Hierdoor krijgen leerlingen een beeld hoe zelfregulatie er uit kan zien. Dit kunnen zij vervolgens onder begeleiding verder oefenen (SLO. z.d.)

Executieve functies

Om executieve functies te kunnen versterken, moeten leerkrachten inzicht krijgen in de sterke en minder sterke executieve vaardigheden van leerlingen (Verstrate & Nijman, 2016). Aan de minder getrainde executieve functies kan dan meer aandacht besteed worden, met als doel deze te versterken.

Volgens Dawson en Guare (2010) hebben leerkrachten de gelegenheid om de ontwikkeling van de executieve functies van kinderen te versterken.

Ondersteunende interventies kunnen helpen hierbij helpen (Verstraete & Nijman, 2016). Executieve functies kunnen getraind worden. Hoe meer de executieve functies geoefend worden, hoe sterker de capaciteit is, omdat de neurale verbindingen worden versterkt (Center on the Developing Child, z.d.). Sitskoorn (2016) stelt dat goede voorbeelden, modellen en veel oefenen zijn erg belangrijk voor het ontwikkelen van executieve vaardigheden.

2.3.1. Begeleiding van begaafde leerlingen

Zowel bij metacognitieve vaardigheden als zelfregulatie en executieve functies komt steeds terug dat het zichtbaar inzetten, het modelen, van vaardigheden helpend kan zijn. Door het geven van voorbeelden kunnen leerlingen zich vaardigheden eigen maken en ontwikkelen (Verstraete & Nijman, 2016).

Scaffolding kan het leerproces van leerlingen tijdelijk ondersteunen. Hierbij kan een leerkracht een deel van een oplossing aanreiken, hardop meedenken of voordoen.

Mitchell (2014) beschrijft verschillende stappen die hiervoor doorlopen kunnen worden. Als eerste komt het voordoen, waarna de externe begeleiding volgt. Hierbij beschrijft de leraar de handeling, terwijl de leerling dit volbrengt. Daarna voert de leerling de taak uit en beschrijft hij wat hij doet. Hierna neemt de begeleiding geleidelijk af en doet de leerling handeling terwijl hij zelf denkt aan de stappen. Tot slot volgt bekrachtiging en zelfbekrachtiging. Op die manier maken leerlingen zich vaardigheden eigen (Oostdam, 2009). Dit stimuleert de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en kan executieve functies versterken (Verstraete & Nijman, 2016).

2.4. Onderzoeksvragen

Op basis van bovenstaande probleemanalyse en theoretisch kader zijn de volgende hoofdvraag en deelvragen geformuleerd.

2.4.1. Hoofdvraag

Hoe kunnen bovenbouwleerkrachten van Basisschool X de leerlingen van de pluslijn begeleiden in de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en executieve functies, zodat zij aangezet worden tot leren leren?

2.4.2. Deelvragen

1. Over welke kennis en vaardigheden geven leerkrachten van de bovenbouw aan te beschikken, om de leerlingen van de pluslijn te ondersteunen bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en executieve functies?
2. Wat doen de leerkrachten van de bovenbouw nu om de leerlingen van de pluslijn te begeleiden met het leren leren binnen de projecten van Jeelo plus?
3. Hoe ervaren de bovenbouwleerkrachten het begeleiden van de pluslijnleerlingen, welke successen en knelpunten ervaren zij?
4. Wat zijn de verbeterwensen van de leerkrachten om de leerlingen van de pluslijn te ondersteunen in het ontwikkelen van het leren leren?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de wijze van dataverzameling en data-analyse. Daarnaast worden de instrumenten en respondenten beschreven.

3.1. Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van dit onderzoek is om leerkrachten van de onderzoeksschool inzicht te geven in hoe zij het leren leren bij leerlingen kunnen stimuleren. Om de deelvragen te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van verschillende instrumenten. Het gebruik van zowel een vragenlijst, een observatie en een interview zorgt hierbij voor methodetriangulatie (Boeije, 2016) wat de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogt.

Deelvraag 1 wordt beantwoord door middel van een vragenlijst. In deze vragenlijst geven de leerkrachten aan de hand van stellingen aan over welke kennis en vaardigheden zij beschikken m.b.t. het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden bij de pluslijnleerlingen. Een vragenlijst is een geschikt instrument om data te verzamelen over kennis en meningen (Baarda & De Goede, 2007).

Deelvraag 2 wordt beantwoord aan de hand van een observatie en een interview. Om inzicht te krijgen in welke vaardigheden leerkrachten inzetten in de begeleiding van de pluslijnleerlingen is een vragenlijst afgenomen. Echter zijn mensen zijn zich niet altijd bewust van bepaald gedrag of ze geven wenselijke antwoorden (Baarda & De Goede, 2007). Om de betrouwbaarheid te waarborgen wordt naast de vragenlijst ook het gedrag van de leerkrachten geobserveerd. Om erachter te komen hoe de leerkrachten van de bovenbouw de leerlingen van de pluslijn nu begeleiden wordt hier in een interview naar gevraagd.

Deelvraag 3 wordt beantwoord aan de hand van een vragenlijst en een interview. Een interview is een methode om er achter te komen wat ideeën en meningen van een persoon zijn (Kallenberg et al., 2016). Om erachter te komen hoe de leerkrachten van de bovenbouw de begeleiding van de pluslijn ervaren, wordt een interview afgenomen.

Deelvraag 4 wordt beantwoord door middel van het eerder genoemde interview. Ook hierbij geldt dat een interview een passende methode is om er achter te komen wat de opinies van een persoon zijn (Kallenberg et al., 2016).

De vragenlijst is verstuurd aan het einde van week 15, leerkrachten konden hier een week op reageren. De afname van de interviews heeft voor het grootste deel plaats gevonden in week 16, dit is vervolgd in week 19 i.v.m. de meivakantie. De observaties vonden plaats in week 19 en 20, omdat op dat moment een nieuw Jeelo-project van start ging. Dit zorgt voor een vollediger beeld, omdat op deze manier de start en de voortgang van het project te observeren is.

3.2. Respondenten

Uit de probleemanalyse is gebleken dat de leerkrachten van basisschool X willen weten hoe ze leerlingen kunnen begeleiden om tot leren leren te komen. Omdat het van belang is dat leerlingen leren leren voor zij naar de middelbare school gaan, zal het onderzoek zich op de bovenbouw richten.

De respondenten van dit onderzoek zijn daarom de leerkrachten van groep 5 tot en met 8. In totaal zijn dit zes leerkrachten, verdeeld over vijf groepen.

Het gaat hierbij om vier vrouwen en twee mannen, in de leeftijd van 27 tot 57 jaar. Vier van deze leerkrachten werken fulltime, twee werken parttime.

De vragenlijsten zijn door vijf leerkrachten ingevuld. Het interview is afgenomen bij drie respondenten. Deze respondenten zijn geselecteerd aan de hand van een steekproeftrekking. Dit zorgt volgens Donk & Lanen (2013) voor een representatief beeld van de betrokken groep. De observatie is afgenomen bij twee dezelfde respondenten als bij wie het interview is afgenomen. Omdat één respondent aangaf de pluslijn niet meer te begeleiden kon de derde respondent niet geobserveerd worden. Daarvoor is door middel van steekproeftrekking een nieuwe respondent gekozen. De observatie is dus afgenomen bij drie respondenten.

3.3. Instrumenten

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden wordt eerst antwoord gegeven op de drie deelvragen. Hiervoor worden drie instrumenten gebruikt: een vragenlijst, een interview en een observatie.

Vragenlijst

De vragenlijst wordt verstuurd naar alle leerkrachten van de bovenbouw (N=6). De volledige vragenlijst is opgenomen in Bijlage A. De lijst bestaat uit 57 stellingen, de eerste 47 stellingen zijn gericht op kennis en vaardigheden van de bovenbouwleerkrachten over het leren leren. Uit het theoretisch kader is gebleken dat metacognitieve vaardigheden en executieve functies van belang zijn om tot leren leren te komen (Broekhorst-Reuver, 2010). Het is dus van belang dat leerkrachten kennis hebben over metacognitieve vaardigheden en executieve functies. Daarnaast is het van belang dat leerkrachten complexe opdrachten aanbieden, waarbij leerlingen worden uitgedaagd om meerdere vaardigheden in te zetten (Bakx et al., 2016). Aan de respondenten wordt letterlijk gevraagd of zij weten wat metacognitieve vaardigheden en executieve functies zijn, maar deze begrippen zijn ook geoperationaliseerd. Zo wordt aan de respondenten bijvoorbeeld de vraag voorgelegd: 'Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan stimuleren zichzelf te controleren in hun leerproces of tijdens een taak', wat meet of de leerkrachten kennis hebben over 'monitoren'.

In het theoretisch kader is beschreven hoe leerkrachten leerlingen kunnen begeleiden in het aanleren van metacognitieve vaardigheden. Zo stelt Veenman (2012) dat leerkrachten hierin een voorbeeldrol hebben. In de vragenlijsten 'vaardigheden' wordt gekeken wat de respondenten inzetten om leerlingen hierin te begeleiden.

Zo is uit het theoretisch kader gebleken dat leerkrachten metacognitieve vaardigheden in hun begeleiding kunnen verwerken (Bakx et al, 2016), wat leidt tot modellen. Een vraag die naar aanleiding van deze informatie gesteld wordt is: 'Ik laat (hoog)begaafde leerlingen zien dat ik hardop denk'.

Bij de eerste 47 stellingen konden de respondenten door middel van een vijfpuntsschaal (met waardes van 'nooit', 'vaak niet', 'soms wel/soms niet', 'vaak wel' en 'altijd') aangeven in welke maten zij over bepaalde kennis beschikken en in welke maten zij bepaalde vaardigheden toepassen bij het begeleiden van de pluslijnleerlingen.

In het geval van gedrag- of kennisvragen kan het zijn dat respondenten geen antwoord kunnen geven op sommige vragen. Daarom kan volgens Baarda en De Goede (2007) bij kennisvragen een 'weet ik niet-categorie' worden toegevoegd. Daarom is bij de eerste 47 vragen gekozen voor een middencategorie. Bij de laatste tien vragen, die gaan over opinie van de respondent, wordt de midden categorie weg gelaten, omdat respondenten wel weten waarom ze een bepaalde mening hebben. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te waarborgen is de vragenlijst aan drie verschillende proefpersonen voorgelegd. Naar aanleiding daarvan zijn een aantal stellingen verduidelijkt of is een uitleg toegevoegd.

Observatie

Om deelvraag 2 te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van observaties. Om er achter te komen hoe de leerkrachten van de bovenbouw de leerlingen van de pluslijn nu begeleiden, hebben zij een vragenlijst ingevuld. Om de betrouwbaarheid van deze antwoorden te waarborgen, wordt geobserveerd of de respondenten de verschillende metacognitieve vaardigheden terug laten komen in de begeleidingsmomenten van de pluslijn. Dit gebeurt aan de hand van een gestructureerde, niet-participerende observatie. Het observatieschema kijkt of de leerkracht de verschillende metacognitieve vaardigheden terug laat komen in het begeleidingsmoment.

Het observatieschema is opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Hieruit is gebleken dat leerkrachten het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden kunnen ondersteunen door leerlingen te vragen deze vaardigheden te laten zien, of door ze zelf voor te doen (Dawson & Guare, 2010).

In het observatieformulier worden daarom steeds twee stellingen naast elkaar gezet. De leerkracht: 'vertelt de leerlingen wat de leerdoelen van de opdracht zijn' en 'laat leerlingen de leerdoelen van de opdracht benoemen'. De (ingevulde) observatieformulieren zijn terug te vinden in Bijlage E. De observaties duurden ongeveer een kwartier. Wanneer de respondent een vaardigheid liet terug komen in de begeleiding werd deze gescoord op het observatieformulier. Hierbij wordt ook letterlijk geciteerd wat de respondent op dat moment zei. Op die manier is terug te lezen hoe de uitspraken van de respondenten geïnterpreteerd zijn.

Semigestructureerd interview

Deelvraag twee, drie en vier te beantwoorden wordt een interview afgenomen onder de respondenten. Het doel van het interview is om er achter te komen hoe de leerkrachten de leerlingen van de pluslijn nu begeleiden, hoe zij het begeleiden van de pluslijn ervaren en wat verbeterwensen zijn.

Een semigestructureerd interview zorgt er volgens Kallenberg et al. (2016) voor dat door vooraf vastgestelde vragen aan de orde komen. Daarnaast zijn gegevens uit verschillende interviews in zekere mate te vergelijken, maar blijft er ruimte om voor doorvragen.

Per te beantwoorden deelvraag zijn in het interview een aantal vragen gesteld. Antwoord op deze vragen geeft uiteindelijk antwoord op de deelvraag. Zo passen bij deelvraag twee de vragen: 'Op welke manier begeleid je de leerlingen bij...' en 'Wat voor soort vragen stel je de leerlingen om...'.

Bij deelvraag drie past de vraag: 'Hoe ervaar je het begeleiden van...' en bij deelvraag vier past de vraag: 'Wat zou je anders willen zien in ...'.

De interviews zijn op de dag van afname getranscribeerd, om de validiteit te vergroten.

3.4. Wijze van data-analyse

Vragenlijst

Nadat de antwoorden op de vragen in een overzicht zijn geplaatst, worden de antwoorden op iedere vraag in acht genomen. Per vraag wordt gekeken hoe vaak bepaalde antwoorden zijn gegeven.

Dit wordt overzichtelijk gemaakt in tabellen, waarbij iedere categorie een eigen tabel heeft. Dit overzicht is te vinden in bijlage A. Dit overzicht laat zien over welke kennis en vaardigheden m.b.t. metacognitieve vaardigheden en executieve functies de respondenten beschikken. Daarna zijn per categorie staafdiagrammen gemaakt, waarin te zien is wat de scores per deelvraag van de categorie zijn.

De overige analyses worden kwalitatief besproken.

Observatie

Alle gegevens van de observaties worden bij elkaar gezet in een observatieformulier, waarin iedere respondent een eigen kleur krijgt. Op die manier wordt zichtbaar wat wel en niet gezien is tijdens de observaties. In het overzicht van Bijlage F valt terug te lezen bij hoeveel respondenten bepaald gedrag te zien is.

Interview

Na het transcriberen van het interview worden de antwoorden die overeenkomen met de deelvragen gearceerd en open gecodeerd. Dit zorgt ervoor dat de gegeven antwoorden hanteerbaar en overzichtelijk worden (Boeije, 2016). Tijdens het arceren worden de antwoorden van de respondenten ingedeeld onder verschillende codes, deze codes zijn gebaseerd op de deelvragen en zijn: **Wat is nodig voor goede begeleiding**, **Begeleiding nu**, **Knelpunten**, **Wensen voor verbetering** en **Begeleiding bij 'leren leren'**.

Na het open coderen volgt het axiaal coderen, waarbij de gevonden informatie samengevoegd wordt en in een categorie wordt geplaatst (Boeije, 2016). Tot slot is er selectief gecodeerd, waarin verbanden zijn gelegd tussen de categorieën. In bijlage B, C en D is te zien hoe dit gebeurd is.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de data-analyse per deelvraag beschreven. Per deelvraag worden resultaten uit de vragenlijst, het interview en de observatie beschreven.

4.1. Resultaten deelvraag 1

Over welke kennis en vaardigheden geven leerkrachten van de bovenbouw aan te beschikken, om de leerlingen van de pluslijn te ondersteunen bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en executieve functies?

Uit de analyse van de vragenlijsten per categorie blijkt dat:

Kennis over hoogbegaafden

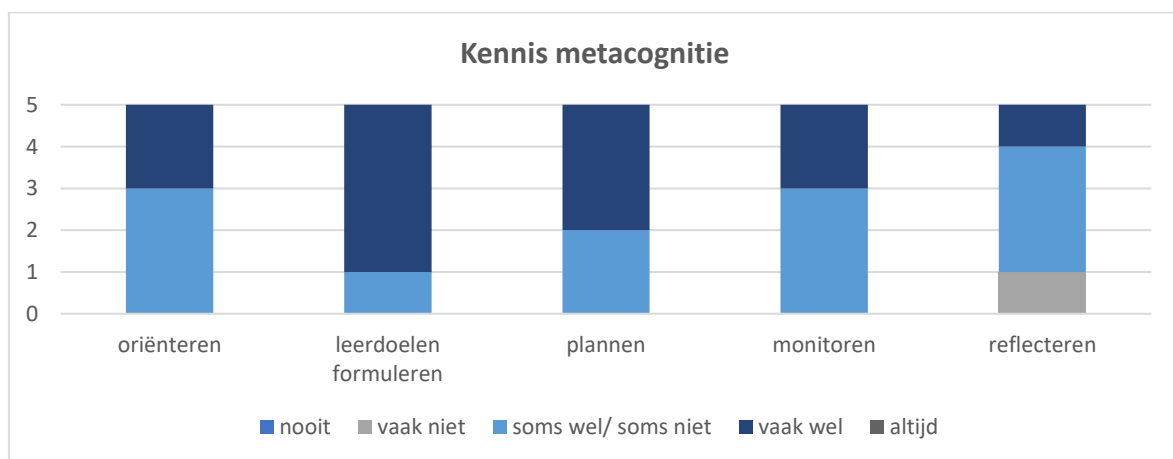
De resultaten m.b.t. kennis over hoogbegaafden laten zien dat de respondenten over het algemeen bekend zijn met hoogbegaafde leerlingen. 3 van de 5 van de respondenten geeft aan dat ze zien dat hoogbegaafden anders zijn en dat ze de denkwijze van hoogbegaafden begrijpen. Echter geeft maar één respondent aan vaak niet de onderwijsbehoefte en valkuilen van hoogbegaafden te kennen.

Kennis over uitdagend materiaal

De vragenlijst die gaat over uitdagend materiaal laat zien dat de respondenten vaak niet (3 van de 5) weet waar zij materialen kunnen vinden om hoogbegaafden uit te dagen. 4 van de 5 van de respondenten weet soms wel/soms niet welke materialen ze kunnen gebruiken om leerlingen uit te dagen, één respondent weet dat vaak wel.

Kennis met betrekking tot metacognitieve vaardigheden

De vragenlijst m.b.t. kennis over metacognitie toont aan dat ongeveer de helft van de respondenten vaak niet weten wat metacognitieve vaardigheden zijn, iets meer dan de helft van de respondenten (3/5) weet vaak wel of altijd wat metacognitieve vaardigheden zijn. Wanneer de respondenten gevraagd wordt of zij weten hoe ze leerlingen kunnen begeleiden bij het aanleren van verschillende metacognitieve vaardigheden, weten zij dat vaker wel dan niet, zoals te zien is in figuur 4.1. Zo weten de meeste respondenten (4 v.d. 5) hoe zij leerdoelen kunnen formuleren met leerlingen. 'Aanzetten tot reflectie' blijft wat in het midden hangen. Eén van de respondenten weet vaak niet hoe hij dit kan doen, terwijl één van de respondenten dit wel weet. De overige respondenten kiest hierbij voor soms wel/soms niet.

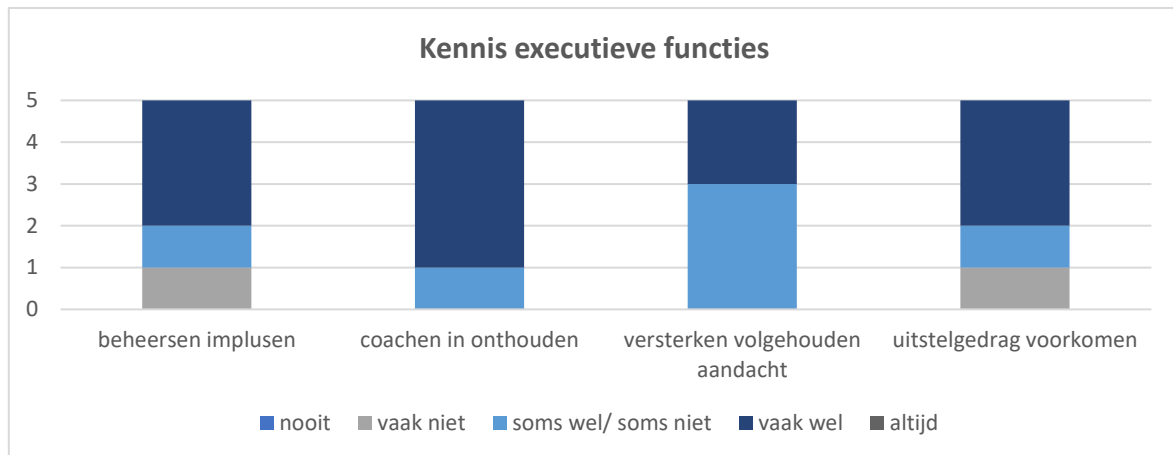


Figuur 4.1: Kennis van de respondenten, volgens eigen inzicht, over het inzetten van metacognitieve vaardigheden bij het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen.

Kennis met betrekking tot executieve functies

De vragenlijst m.b.t. kennis over executieve functies laat zien dat alle respondenten 'vaak wel' weten wat executieve functies zijn. Hiervan heeft 3 van de 5 vaak zicht op de sterke en zwakke executieve functies van de hoogbegaafden in zijn of haar klas. Het grootste deel van de respondenten geeft aan te weten hoe zij leerlingen kunnen helpen bij het ontwikkelen van executieve functies, zoals te zien is in figuur 4.2. Zo weet een ruime meerderheid van de ondervraagden hoe zij leerlingen kunnen coachen in het onthouden

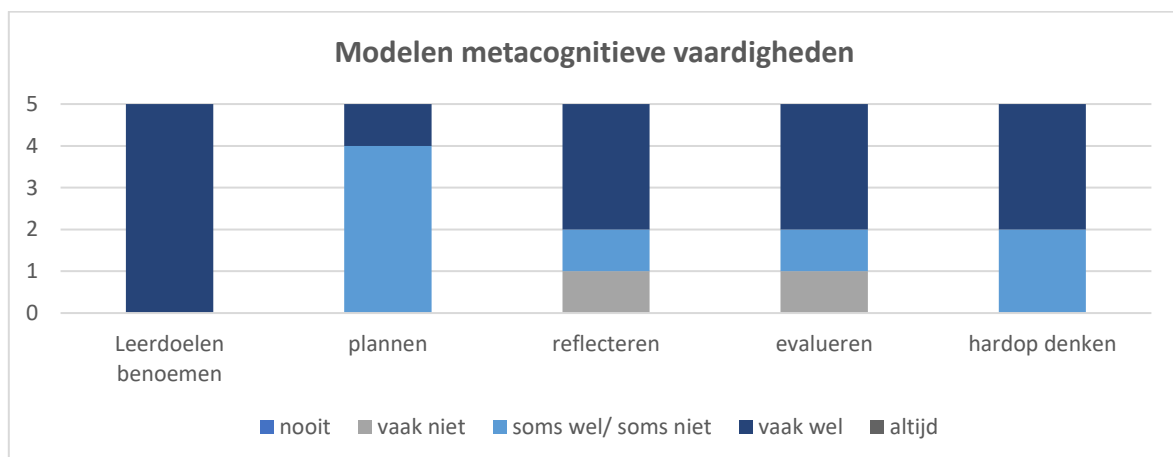
van dingen, tijdens het uitvoeren van ingewikkelde taken. Ruim de helft van de ondervraagde kan hoogbegaafden helpen impulsen beheersen en uitstelgedrag voorkomen.



Figuur 4.2: Kennis van leerkrachten, volgens eigen inzicht, over het ontwikkelen van executieve functies bij hoogbegaafde leerlingen.

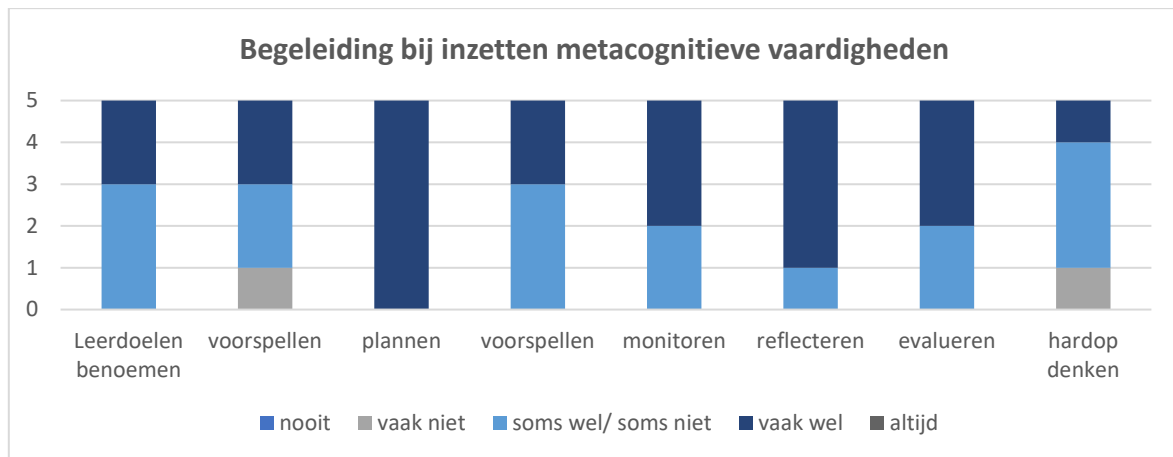
Vaardigheden met betrekking tot metacognitieve vaardigheden

De vragen die gaan over vaardigheden m.b.t. metacognitieve vaardigheden laten zien dat de respondenten wisselend metacognitieve vaardigheden modelen of laten inzetten door leerlingen. In figuur 4.3 is te zien welke metacognitieve vaardigheden respondenten modelen. Zo is te zien dat alle respondenten de leerdoelen benoemen. Eén van de respondenten geeft aan vaak niet het reflecteren en evalueren te modelen. De meerderheid (3 van de 5) van de ondervraagden doet dat vaak wel.



Figuur 4.3: Metacognitieve vaardigheden die respondenten modelend aan leerlingen voordoen.

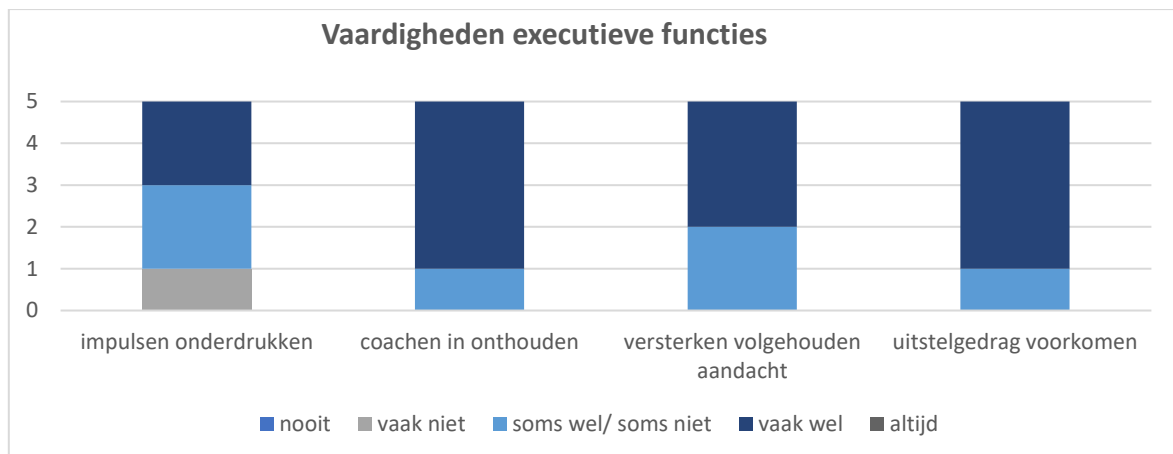
Naast modelen zijn de respondenten ook bevraagd op het begeleiden van het inzetten van metacognitieve vaardigheden, dit is terug te zien in figuur 4.4. Hierbij geven de respondenten aan vaker wel dan niet leerlingen de verschillende vaardigheden in te laten zetten. Zo geven alle respondenten aan de leerlingen zelf te laten plannen. Een van de respondenten geeft aan leerlingen vaak niet te laten voorspellen of hardop te laten denken. De andere vaardigheden blijven rondom de midden categorie 'soms wel/soms niet' hangen, met uitschieters naar 'vaak wel'.



Figuur 4.4: metacognitieve vaardigheden die respondenten laten inzetten door leerlingen.

Vaardigheden met betrekking tot executieve functies

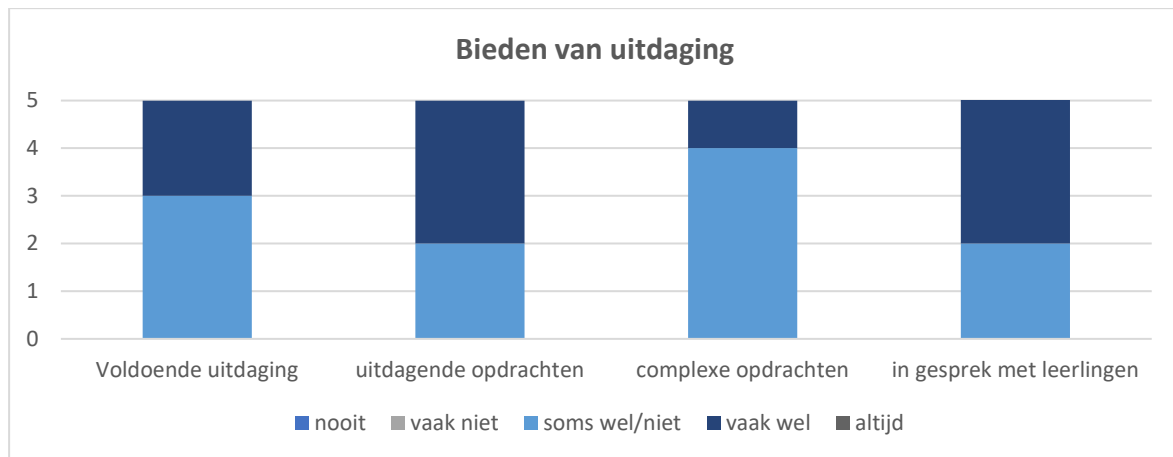
De vragenlijst die gaat over vaardigheden m.b.t. executieve functies is te zien dat de respondenten niet altijd laten zien hoe ze hun eigen executieve functies inzetten. Eén doet dat vaak niet, de rest doet dat soms wel/soms niet. Daarnaast geven de respondenten aan dat ze wisselend zwakke executieve functies oefenen met leerlingen die dat nodig hebben. In figuur 4.5 is te zien welke vaardigheden de respondenten inzetten om leerlingen te ondersteunen bij het versterken van executieve functies. Zo is te zien dat de respondenten aangeven vaak wel te coachen in het onthouden en uitstelgedrag voorkomen. Impulsen onderdrukken doet een respondent vaak niet, twee soms wel/soms niet en twee vaak wel.



Figuur 4.5: Ondersteuning die respondenten bieden bij versterken van executieve functies

Vaardigheden met betrekking tot bieden van uitdaging

Figuur 4.6 laat zien dat respondenten vaker wel dan niet (hoog)begaafde leerlingen in de groep voldoende uitdaging bieden. Hiervan geeft meer dan de helft aan voor uitdagende opdrachten te zorgen. Het grootste deel van de respondenten geeft aan soms wel/soms niet voor complexe opdrachten te zorgen. Tot slot geeft een ruime meerderheid (4/5) van de respondenten aan met de leerlingen in gesprek te gaan om erachter te komen hoe deze uitgedaagd kunnen worden.



Figuur 4.6: Uitdaging die leerkrachten bieden aan leerlingen die dat nodig hebben

4.2. Resultaten deelvraag 2

Wat doen de leerkrachten van de bovenbouw nu om de leerlingen van de pluslijn te begeleiden met het leren leren binnen de projecten van Jeelo plus?

Observaties

Aan de hand van observaties is gekeken welke vaardigheden leerkrachten nu al inzetten om de leerlingen te begeleiden bij het leren leren. Tabel 4.1 laat een overzicht zien van wat respondenten al doen om de leerlingen van de pluslijn te begeleiden bij het leren leren.

Hieruit is af te lezen dat leerkrachten het minst leerdoelen formuleren (4x), leerlingen ruimte geven om te kiezen (3x), monitoren (4x) en reflecteren (2x). Wat vaker zijn leerkrachten bezig met oriënteren en voorspellen (11x), plannen (13x) en evalueren (9x). Daarnaast helpen ze leerlingen hardop denken (8x) en leggen ze uit wat metacognitieve vaardigheden zijn (2x).

Tabel 4.1: Hoe vaak laten de leerkrachten van de bovenbouw bovenstaande metacognitieve vaardigheden terug komen in de begeleidingsmomenten?

	Gezien? Hoe vaak?	Aantal
Leerdoelen formuleren	III I	4x
Leerlingen ruimte geven om te kiezen	III	3x
Oriënteren en voorspellen	IIII IIII I	11x
Plannen	IIII IIII III	13x
Monitoren	I III	4x
Reflecteren	II	2x
Evalueren	IIII II II	9x
Strategieën	II III IIII	10x

In de interviews is aan de respondenten gevraagd hoe zij de begeleiding van de pluslijn nu vormgeven.

Begeleiding nu

Uit de interviews kan worden opgemaakt dat de bovenbouwleerkrachten iedere week contact hebben met de pluslijnleerlingen. Dit is gemiddeld een half uur of minder. Na dit contact werken de leerlingen zelfstandig aan de opdracht, alle respondenten geven aan hierbij weinig tot geen begeleiding te bieden. De opdrachten worden steeds op een andere manier vormgegeven en zijn steeds gericht op andere doelen. De respondenten willen graag dat de opdrachten verdiepend zijn, één respondent geeft aan dat dit al zo is. De andere twee respondenten geven aan dat de opdrachten verbredend zijn i.p.v. verdiepend.

De respondenten geven allemaal aan dat de leerlingen aan de pluslijn werken tijdens lessen die zij kunnen missen. Twee respondenten geven aan hierin de verantwoordelijkheid bij de leerlingen te leggen, één respondent geeft aan dat leerlingen aan de pluslijn werken: "op een moment waarvan ik denk dat ze die les kunnen missen".

De pluslijn wordt op dit moment vormgegeven binnen Jeelo. Alle respondenten geven aan dat de pluslijn gekoppeld wordt aan het Jeelo-thema.

Begeleiding bij 'leren leren', Wat gaat goed?

In het interview zijn aan de respondenten vragen voorgelegd over de begeleiding van het leren leren. Hierin hebben zij aangegeven wat zij nu al doen om het leren leren bij de leerlingen van de pluslijn te begeleiden. De antwoorden van de respondenten zijn in de tabel gezet. Het antwoord dat, selectief gecodeerd, het meest gegeven is, staat bovenaan. Hierna loopt het af in frequentie.

De respondenten geven het vaakst aan dat zij leerlingen feedback geven (4x), dat leerlingen plannen of zij samen met leerling plannen (3x) en dat leerlingen evalueren of zij samen met leerlingen evalueren (3x). Ook geven respondenten aan dat zij leerstrategieën inzetten (2x) en uitleg geven over metacognitieve vaardigheden (1x). Een enkele respondent geeft aan te modelen bij het plannen van de weektaak.

Begeleiding bij 'leren leren', Wat kan beter?

De respondenten hebben ook aangegeven wat zij nog niet te doen in het begeleiden van het leren leren en wat zij hierin nog missen. Zo geven alle drie de respondenten aan voornamelijk kennis te missen over het begeleiden van leren leren (5x). Daarnaast wordt aangegeven dat ze uitdaging missen in de opdrachten (5x) en dat metacognitieve vaardigheden niet specifiek worden aangeleerd (2x).

Tot slot geven respondenten aan dat leerlingen niet evalueren (1x), het niveau van evalueren niet hoog is (1x) en dat de begeleiding bij het leren leren beter kan (1x). Eén respondent geeft aan dat leerlingen geen feedback meer krijgen na het afronden van een opdracht.

4.3. Resultaten deelvraag 3

Hoe ervaren de bovenbouwleerkrachten het begeleiden van de pluslijnleerlingen, welke successen en knelpunten ervaren zij?

Ervaringen

Tabel 4.2 laat zien dat leerkrachten niet tevreden zijn over de begeleiding die zij de pluslijnleerlingen bieden. Bijna alle respondenten (4 van de 5) geeft aan het (gedeeltelijk) oneens te zijn met de stelling 'Ik ben tevreden over de begeleiding die ik aan de pluslijnleerlingen kan geven.'

Alle ondervraagden geeft aan dat ze zouden willen dat de leerlingen van de pluslijn meer begeleiding zou krijgen en dat ze hier zelf meer tijd aan zouden willen besteden. Daarnaast geven bijna alle (4/5) respondenten aan de leerlingen van de pluslijn niet voldoende en niet effectief te begeleiden. Ook geeft een ruime meerderheid (3/5) van de respondenten aan onvoldoende kennis te hebben om de pluslijn te begeleiden en willen bijna alle respondenten meer weten over de begeleiding van de pluslijnleerlingen. Tot slot geven twee van de respondenten aan dat de leerlingen door de Jeelo-pluslijn te weinig worden uitgedaagd, drie vinden van niet. Daarbij geeft een meerderheid (3/5) van de respondenten aan dat de Jeelo pluslijn voldoende uitdaging biedt, 2 van de 5 vindt van niet.

Tabel 4.2: Ervaringen van de bovenbouwleerkrachten over het begeleiden van de pluslijn

Ervaringen (N=5)	Mee eens	Gedeeltelijk eens	Gedeeltelijk oneens	Mee oneens
1. Ik ben tevreden over de begeleiding die ik aan de pluslijnleerlingen kan geven.		1	1	3
2. Ik vind het aantal leerlingen dat ik begeleid voor de pluslijn goed.	2	2	1	
3. Ik begeleid de leerlingen van de pluslijn effectief.		1	3	1
4. Ik begeleid de leerlingen van de pluslijn voldoende.		1	2	2
5. Ik zou meer graag meer tijd willen besteden aan de begeleiding van de pluslijnleerlingen.	5			
6. Ik zou willen dat de leerlingen van de pluslijn meer begeleiding zouden krijgen.	5			
7. Ik heb voldoende kennis om de pluslijnleerlingen te begeleiden.	1	1	3	
8. Ik zou graag meer willen weten over de begeleiding van pluslijnleerlingen.	4		1	
9. Ik vind dat de leerlingen door middel van de Jeelo pluslijn te weinig uitgedaagd worden.		2	2	1
10. Ik vind dat de Jeelo pluslijn voldoende uitdaging biedt aan (hoog)begaafde leerlingen		3	1	1

Knelpunten

In het interview is aan de respondenten gevraagd wat zij aan knelpunten ervaren m.b.t. het begeleiden van de pluslijn.

In de interviews hebben leerkrachten aangegeven dat tijdgebrek het grootste knelpunt is. Respondenten geven dit 9x als knelpunt aan. Daarna volgt tijd (6x) en begeleidingstijd (5x).

Ook geven de respondenten aan uitdaging te missen in de opdrachten (4x) en kennis te missen over het begeleiden (3x) en signaleren (2x) van (hoog)begaafde leerlingen. Tot slot wordt aangegeven dat het stellen van juiste vragen een knelpunt is (2x). Tot slot geven de respondenten wisselende individuele antwoorden.

4.4. Resultaten deelvraag 4

Wat zijn de verbeterwensen van de leerkrachten om de leerlingen van de pluslijn te ondersteunen in het ontwikkelen van het leren leren?

In het interview zijn aan de respondenten ook vragen voor gelegd over de verbeterwensen van leerkrachten, om de leerlingen beter te ondersteunen binnen de pluslijn.

Voorwaarden voor goede begeleiding

Ten eerste is aan de respondenten gevraagd wat zij nodig hebben om de leerlingen van de pluslijn goed te kunnen begeleiden. Hierbij geven respondenten voornamelijk aan dat zij kennis over (hoog)begaafden nodig hebben (3x). Daarnaast hebben zij tijd (3x) en begeleidingstijd (2x) nodig. Ook uitdagend materiaal (2x) en houvast (2x) worden benoemd als voorwaarden. Eén respondent zegt hierover: "Ik vind het zelf wel prettig als er een soort handvatten zijn, dat je weet 'dit wordt er verwacht'."

Wensen voor verbetering

Wanneer respondenten gevraagd worden naar hun verbeterwensen, voeren meer tijd (3x) en meer kennis (4x) de boventoon. Daarnaast geven de respondenten aan meer uitdagende middelen te willen (3x) en meer aandacht willen voor de begeleiding van pluslijnleerlingen (3x). Ook wordt aangegeven dat de respondenten de pluslijn vast in het rooster willen (3x) en dat zij de pluslijn ook buiten Jeelo zien (2x). Over wie de pluslijn het beste kan begeleiden zitten de respondenten niet op één lijn. Twee respondenten geven aan te willen zien dat de groepsleerkracht de pluslijn begeleid, één respondent geeft aan te willen zien dat één leerkracht de begeleiding van de pluslijn op zich neemt.

5. Conclusie en aanbevelingen

5.1. Conclusie

Deelvraag 1: Over welke kennis en vaardigheden geven leerkrachten van de bovenbouw aan te beschikken, om de leerlingen van de pluslijn te ondersteunen bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en executieve functies?

Vanuit het theoretisch kader is gebleken dat het van belang is dat leerkrachten metacognitieve vaardigheden aan kunnen leren bij leerlingen en dat zij executieve functies bij leerlingen kunnen ontwikkelen, om uiteindelijk leerlingen tot leren leren te laten komen (Bakx et al., 2016). Leerkrachten kunnen metacognitieve vaardigheden en executieve functies ontwikkelen bij leerlingen ontwikkelen door deze voor te doen bij leerlingen (Bakx et al., 2016) en door leerlingen dingen te laten benoemen en beschrijven (Dawson en Guare, 2010).

Op het gebied van kennis geven de respondenten aan dat zij gezamenlijk het meest beschikken over kennis betreft 'leerdoelen formuleren' en 'coachen in onthouden'. Daarnaast geven zij aan, gezamenlijk nog niet te beschikken over kennis m.b.t. 'reflecteren', 'het beheersen van impulsen' en 'het voorkomen van uitstelgedrag'. Op het gebied van vaardigheden geven de respondenten aan dat zij gezamenlijk tijdens de begeleidingsmomenten 'leerdoelen benoemen', 'leerlingen laten plannen', 'leerlingen laten reflecteren', 'leerlingen coachen in onthouden' en 'leerlingen helpen in het voorkomen van uitstelgedrag'. Daarnaast geven zij aan gezamenlijk tijdens de begeleidingsmomenten reflecteren en evalueren niet te modellen, leerlingen niet hardop laten denken en voorspellen, en leerlingen niet te ondersteunen in het onderdrukken van impulsen.

Opvallend hierin is dat de respondenten aangeven gezamenlijk niet te beschikken over kennis m.b.t. het voorkomen van uitstelgedrag, maar dat ze tijdens de begeleidingsmomenten leerlingen hier 'vaak wel' mee helpen.

Deelvraag 2: Wat doen de leerkrachten van de bovenbouw nu om de leerlingen van de pluslijn te begeleiden met het leren leren binnen de projecten van Jeelo plus?

Uit de analyse van de data is gebleken dat de leerkrachten per week een half uur tijd hebben voor de begeleiding van de pluslijn en dat zij hierna de leerlingen weinig tot niet begeleiden bij het zelfstandig werken. Daarnaast kunnen leerkrachten tijdens het begeleiden van de pluslijn hun aandacht niet volledig op deze kinderen richten, omdat zij ook de klas in de gaten moeten houden. Er is dus weinig tijd om de leerlingen van de pluslijn echt te begeleiden in het proces.

In de begeleiding van het leren leren geven de respondenten aan dat zij het vaakst leerlingen feedback geven en dat zij met leerlingen plannen en evalueren. In de observaties was inderdaad terug te zien dat leerkrachten het meest met leerlingen plannen en evalueren. Daarnaast was in de observaties te zien dat leerkrachten regelmatig met de leerlingen oriënteren en voorspellen.

Echter gaven leerkrachten ook aan dat zij kennis missen over het begeleiden van leren leren en dat zij nu vaak handelen vanuit eigen inzicht. Daarnaast missen ze uitdaging in de opdrachten en geven ze aan dat metacognitieve vaardigheden vaak niet specifiek worden aangeleerd.

In de observaties was te zien dat leerkrachten weinig reflecteren met leerlingen en dat ze leerlingen weinig uitleggen wat metacognitieve vaardigheden zijn. Daarnaast werden binnen de geobserveerde begeleidingsmomenten weinig leerdoelen met leerlingen besproken of geformuleerd.

In de observaties kwam het vaakst terug dat leerkrachten plannen en evalueren met de leerlingen.

Deelvraag 3: Hoe ervaren de bovenbouwleerkrachten het begeleiden van de pluslijnleerlingen, welke successen en knelpunten ervaren zij?

Aan de hand van een interview is gebleken dat de leerkrachten als grootste knelpunten tijdgebrek en gebrek aan kennis ervaren. De leerkrachten hebben te weinig tijd om de pluslijnleerlingen de begeleiding

te bieden die zij zouden willen bieden. Daarnaast geven leerkrachten aan niet goed te weten wat de pluslijnleerlingen nodig hebben en hoe ze deze leerlingen kunnen begeleiden. Dit correspondeert met wat de respondenten in de vragenlijst aangeven over de kennis waarover zij beschikken.

Deelvraag 4: Wat zijn de verbeterwensen van de leerkrachten om de leerlingen van de pluslijn te ondersteunen in het ontwikkelen van het leren leren?

In het interview gaven de respondenten aan dat zij voor goede begeleiding van de pluslijnleerlingen kennis, begeleidingstijd en uitdagend materiaal nodig hebben.

Uit de resultaten kan worden geconcludeerd dat de wensen voor verbetering hierbij aansluiten. De respondenten willen meer kennis over de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen en meer kennis over de begeleiding van deze leerlingen. Daarnaast willen zij meer tijd voor de begeleiding van de pluslijn en meer aandacht om de leerlingen de begeleiding te bieden die zij nodig hebben. Tot slot is er behoefte aan uitdagend materiaal om de leerlingen aan te zetten tot leren leren.

Twee van de drie geïnterviewde gaven aan dat zij de pluslijn ook buiten Jeelo zagen. Over de inrichting van de pluslijn gaven twee respondenten aan te willen dat de groepsleerkracht de pluslijn begeleid, een respondent gaf aan te willen dat de pluslijn door één vaste leerkracht begeleid zou worden.

Hoofdvraag: Hoe kunnen bovenbouwleerkrachten van Basisschool X de leerlingen van de pluslijn begeleiden in de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en executieve functies, zodat zij aangezet worden tot leren leren?

Veenman (2012) stelt dat leerkrachten een voorbeeldrol hebben in het aanleren van metacognitieve vaardigheden en executieve functies. Het is van belang dat zij zelf weten wat metacognitieve vaardigheden en executieve functies zijn, om dit aan leerlingen uit te leggen en voor te doen.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de leerkrachten van de bovenbouw aangeven niet over voldoende kennis te beschikken om de leerlingen van de pluslijn te ondersteunen bij het leren leren. Dit kwam zowel uit de vragenlijst, als uit de interviews. Uit observaties blijkt dat leerkrachten een aantal metacognitieve vaardigheden, te weten plannen en evalueren, regelmatig terug laten komen in de begeleidingsmomenten. Echter komt een aantal metacognitieve vaardigheden nog weinig terug in de geobserveerde begeleidingsmomenten. Zo mag er nog meer aandacht besteed worden aan het formuleren van leerdoelen met de leerlingen, het monitoren en het reflecteren en evalueren.

Op het gebied van executieve functies geven leerkrachten aan wel te weten wat dit zijn, maar dat ze nog niet altijd weten hoe ze deze bij leerlingen kunnen stimuleren.

Om de leerlingen van de pluslijn beter te kunnen begeleiden, zodat zij aangezet worden tot leren leren is het dus van belang dat de leerkrachten meer kennis opdoen omtrent metacognitieve vaardigheden en executieve functies.

5.2. Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Als eerste startpunt gaf basisschool X aan dat zij het aanbod van Jeelo op maat wilde maken voor de leerlingen van de pluslijn. Naar aanleiding van gesprekken met het onderzoeksteam en de basisschoolcoach kreeg het leren leren van de leerlingen in de pluslijn een steeds grotere rol. Vandaar dat de onderzoeksvraag zich uiteindelijk heeft gericht op het begeleiden van leren leren van de leerlingen binnen de pluslijn.

Sterk aan dit onderzoek is dat drie verschillende onderzoeksmethoden zijn ingezet om antwoord te krijgen op de hoofdvraag. Dit zorgt voor methodetriangulatie (Boeije, 2016). Daarnaast is de volledig uitgewerkte analyse terug te vinden in de bijlagen. Dit geeft openheid van het onderzoeksproces, wat het onderzoek betrouwbaarder maakt.

Er had meer uit dit onderzoek gehaald kunnen worden als de observaties meermaals waren uitgevoerd. In verband met de beschikbare tijd is nu iedere respondent maar één keer geobserveerd, waardoor geen beeld gevormd kan worden van de begeleiding van een volledig project. Alle leerkrachten van de bovenbouw zijn meegenomen in dit onderzoek, echter zijn dit maar zes respondenten naar wie de vragenlijst is opgestuurd. Daarnaast zijn het interview en de observatie afgenomen bij drie respondenten. Dit lage aantal kan de betrouwbaarheid van het onderzoek beïnvloeden. De antwoorden van het onderzoek zijn dus erg persoonsafhankelijk. Als één persoon sterk van mening verschilt, verandert ook de conclusie van het resultaat. Om hier rekening mee te houden is goed gekeken naar opvallende resultaten en resultaten waarin veel respondenten het met elkaar eens waren. Daarnaast worden ook de meningen van individuen beschreven in de resultaten. Omdat er met een kleine groep respondenten gewerkt wordt, is het van belang om naar alle meningen te kijken.

Tijdens het labelen van het interview konden sommige antwoorden van respondenten geplaatst worden in verschillende categorieën, waardoor keuzes gemaakt moesten worden. Bijvoorbeeld: 'Niet genoeg tijd om leerlingen van de pluslijn voldoende te begeleiden' past bij de categorie 'begeleiding nu', maar ook bij 'knelpunten'. Uiteindelijk is gekozen om dit label in te delen bij 'knelpunten', omdat het wel iets zegt over hoe de begeleiding van de pluslijn er nu aan toe gaat, maar nog meer over hoe leerkrachten dat ervaren. Hetzelfde geldt voor de analyse van de observaties. Ook hierbij konden handelingen van leerkrachten regelmatig geplaatst worden bij verschillende metacognitieve vaardigheden. Er is daarbij steeds gekeken naar bij welke vaardigheden het handelen het beste paste.

Binnen dit onderzoek gaf een aantal respondenten aan dat ze de vormgeving van de pluslijn eventueel wel buiten Jeelo zagen. Een eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op hoe de pluslijn vormgegeven zou kunnen worden. Er kan dan onderzocht worden hoe de pluslijn binnen of buiten Jeelo opgezet kan worden.

5.3. Praktische opbrengst en aanbevelingen

Om de leerlingen van de pluslijn in de toekomst beter te kunnen begeleiden bij het leren leren, is het van belang dat leerkrachten beschikken over kennis van het leren leren.

Het merendeel van de leerkrachten heeft aangegeven dat zij weinig kennis hebben over het begeleiden van het leren leren. Zij geven aan de pluslijn te begeleiden vanuit eigen inzicht en minder vanuit theoretische kennis. Daarnaast geven zij aan dat zij verschillende metacognitieve vaardigheden sporadisch inzetten, in plaats van structureel.

Aanbeveling 1: Kennis over leren leren vergroten.

Omdat veel leerkrachten aangeven weinig kennis te hebben over leren leren, is het aan te bevelen dat de leerkrachten van basisschool X kennis op doen over het leren leren.

De directie kan voor een studiedag het onderwerp inplannen. De CED-Groep ondersteunt scholen bij het realiseren van passend onderwijs aan (hoog)begaafden (CED-groep, z.d.). Zij kunnen onder andere leerkrachten coachen, aansluitend bij de wensen van de school.

Aanbeveling 2: Geef het leren leren een plek binnen de begeleiding van de pluslijn.

Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat zij metacognitieve vaardigheden en executieve functies niet specifiek of doelbewust aanleren. Om er voor te zorgen dat de leerlingen van de pluslijn echt leren leren, kan aanbevolen worden om dit een plek te geven binnen de begeleiding van de pluslijn.

De CED-groep heeft een 'leerlijn leren leren' ontwikkeld, die handvatten kan bieden om het leren leren een plek te geven in de begeleiding van de pluslijn. Deze leerlijn zorgt ervoor dat leerlingen zich verschillende metacognitieve vaardigheden en executieve functies eigen maken (taken uitvoeren, gebruik maken van strategieën en vaardigheden, en reflecteren). Deze leerlijn is terug te vinden in Bijlage G: Leerlijn leren leren.

Om executieve functies van de leerlingen te versterken kan tijdens de begeleiding 'Wijzer in executieve functies' ingezet worden. Het is een hulpmiddel om leerlingen te laten oefenen met de verschillende executieve functies. Het bestaat uit spelletjes om de executieve functies te trainen (Pica, z.d.). Daarnaast heeft 'Zien in de klas' (2019) observatielijsten en ander praktisch materiaal om in de klas of tijdens de begeleidingsmomenten met executieve functies aan de slag te gaan.

Literatuurlijst

- Baarda, D.B., Goede, M.P.M., de & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enquêteren: Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bakx, A., Boer, E. de, Brand, M. van den & Houtert, T. van (2016). *Werken met begaafde leerlingen in de klas: Pedagogische sensitiviteit als leidraad*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Broekhorst-Reuver, J. te. (2010). *DVL: Doelen en vaardighedenlijst- versie 2010*. Geraadpleegd op 26 december 2018, van: <https://talentstimuleren.nl/?file=498&m=1366799906&action=file.download>.
- Brouwer, G. & Ahlers, L. (2011). *Knappe koppen in de klas: Wat hoogbegaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Nijmegen: Drukkerij Wilco.
- CED-groep (z.d.). *Hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 20 mei 2019, van: <http://www.cedgroep.nl/sbo-en-svw-passend-onderwijs/swv-passend-onderwijs/hoogbegaafdheid.aspx>
- CED-groep (z.d.). *Leerlijnen PO/SBO*. Geraadpleegd op 20 mei, 2019, van: <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>
- Center on the Developing Child, Harvard University (z.d.). *Executive Function & Self-Regulation*. Geraadpleegd op 29 maart 2019, van: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>.
- Daeter, B. (2015). *Verborgen hoogbegaafdheid: Een gids voor leerkrachten*. Assen: Koninklijk Van Gorcum BV.
- Dawson, P & Guare, R. (2009). *Smart but scattered. The revolutionary "Executive Skills" approach to helping kids reach their potential*. New York: The Guildford Press.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dekker, S. (2014). *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 28 september 2018, van: <https://talentstimuleren.nl/werkgroep/24-talentnetwerk-noord-holland-flevopolder/nieuws/256-kamerbrief-passend-onderwijs-en-hoogbegaafdheid>.
- Drent, S. & Gerven, E. van. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.
- Gerven, E. van (2008). *Werken volgens het TASC-model*. Geraadpleegd op 2 januari 2019, van: https://speleon.nl/wp-content/uploads/2013/10/Werken_met_het_TASC-model.pdf.
- Jeelo. (2018). *Jeelo ontwikkellijnen groep 1-8*. Geraadpleegd op 18 oktober 2018, van: https://www.jeelo.nl/Jeelo_WP_New/wp-content/uploads/brochures/De_ontwikkellijnen.pdf
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2016). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt: 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (2011). *(Hoog)begaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Mulder, A. (2010). *Plusgroep: Passend onderwijs voor hoogbegaafde kinderen op de basisschool*. Helmond: Onderwijs maak je samen.

Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten: Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam University Press.

Pica (z.d.). Wijzer in executieve functies: Groep 5 t/m 8. Geraadpleegd op 21 mei 2019, van: <https://www.uitgeverijpica.nl/titels/nieuw/wijzer-in-executieve-functies-groep-5-t-m-8-pica>

Raeijmaekers, F. (z.d.). *Hoogbegaafd naar de middelbare school*. Geraadpleegd op 16 december 2018, van: <https://talentstimuleren.nl/?file=1337&m=1392633441&action=file.download>.

Rijksoverheid. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd op 30-09-2018, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>.

Schover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen: Verrijkingstrajecten met effect*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

Sitskoorn, M. (2016). *Ik2: De beste versie van jezelf, ontwikkel je hersenen en bereik je doelen met het EFFECT-programma*. Deventer: Vakmedianet.

SLO. (z.d.). *Slimmer leren: Zelfregulatie in de les*. Geraadpleegd op 19 januari 2019, van: <https://talentstimuleren.nl/?file=4374&m=1443803354&action=file.download>.

SLO. (2016). *Executieve functies*. Geraadpleegd op 18 januari 2019, van: <http://jongekind.slo.nl/lexicon/executieve-functies>.

SLO. (2018). *Taxonomie van Bloom*. Geraadpleegd op 14-09-2018, van: <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/taxonomie-van-bloom>.

Veenman, M. (2017). *Metacognitie in het onderwijs*. Geraadpleegd op 2 april 2019, van: <https://www.rcsw.nl/dondersontmoetonderwijs/sites/rcsw.nl.dondersontmoetonderwijs/files/bijlagen/Samenvatting%20presentatie%20Marcel%20Veenman.pdf>.

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

Wismans, G., Slot, E. & Bastings, M. (2013). *Excellentiebevordering door middel van onderzoekend en ontwerpend leren*. Geraadpleegd op 16-09-2018, van: <https://talentstimuleren.nl/?file=8137&m=1530203050&action=file.download>.

Zien in de klas. (2019). *Downloads*. Geraadpleegd op 21 mei 2019, van: <https://zienindeklas.nl/documenten/>

Bijlagen

Bijlage A: Tabellen vragenlijsten

Tabel A: Kennis leerkrachten over hoogbegaafden

Kennis (N=5)	Nooit	Vaak niet	Soms wel/ soms niet	Vaak wel	Altijd
1. Ik kan (hoog)begaafde leerlingen herkennen.			3	2	
2. Ik zie dat (hoog)begaafde leerlingen anders zijn dan 'reguliere' leerlingen.			2	2	
3. Ik begrijp de denkwijze van (hoog)begaafde leerlingen.			2	3	
4. Ik ben op de hoogte van de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.		1	2	1	1
5. Ik ken de valkuilen van (hoog)begaafde leerlingen		1	2	2	

Tabel B: Kennis leerkrachten over uitdagend materiaal

Kennis (N=5)	Nooit	Vaak niet	Soms wel/ soms niet	Vaak wel	Altijd
6. Ik weet welke materialen ik kan gebruiken om (hoog)begaafde leerlingen in mijn groep uit te dagen.			4	1	
7. Ik weet waar ik materialen kan vinden om (hoog)begaafde leerlingen in mijn groep uit te dagen.		3	1	1	

Tabel C: Kennis leerkrachten m.b.t. metacognitieve vaardigheden

Kennis (N=5)	Nooit	Vaak niet	Soms wel/ soms niet	Vaak wel	Altijd
8. Ik weet wat metacognitieve vaardigheden zijn.		2		2	1
9. Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan helpen te oriënteren op een taak.			3	2	
10. Ik weet hoe ik leerlingen kan helpen bij het formuleren van leerdoelen.			1	4	

11 Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan aanzetten om hun werk te plannen.			2	3	
12 Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan stimuleren zichzelf te controleren in hun leerproces of tijdens een taak.			3	2	
13 Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan aanzetten tot reflectie.		1	3	1	

Tabel D: Kennis leerkrachten m.b.t. executieve functies

Kennis (N=5)	Nooit	Vaak niet	Soms wel/ soms niet	Vaak wel	Altijd
14 Ik weet wat executieve functies zijn.				5	
15 Ik heb zicht op de sterke en zwakke executieve functies van de (hoog)begaafde leerlingen in mijn klas.		2		3	
16 Ik heb zicht op mijn eigen sterke en zwakke executieve functies.			1	4	
17 Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan coachen in het beheersen van impulsen.		1	1	3	
18 Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan coachen om dingen te onthouden tijdens het uitvoeren van ingewikkelde taken.			1	4	
19 Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan helpen met het versterken van volgehouden aandacht.			3	2	
20 Ik weet hoe ik (hoog)begaafde leerlingen kan helpen om uitstelgedrag te voorkomen.		1	1	3	

Tabel E: Vaardigheden leerkrachten m.b.t. metacognitieve vaardigheden

Vaardigheden (N=5)	Nooit	Vaak niet	Soms wel/ soms niet	Vaak wel	Altijd
1. Ik benoem leerdoelen van een opdracht.				5	
2. Ik laat (hoog)begaafde leerlingen leerdoelen van een opdracht benoemen.			3	2	
3. Ik laat (hoog)begaafde leerlingen een inschatting maken van hoe een opdracht eruit gaat zien.		1	2	2	
4. Ik plan met (hoog)begaafde leerlingen.			4	1	
5. Ik laat (hoog)begaafde leerlingen zelf plannen.				5	
6. Ik laat (hoog)begaafde leerlingen beschrijven hoe een afgeronde taak eruit kan zien.			3	2	
7. Ik laat (hoog)begaafde leerlingen tussentijds kijken naar hun leerproces.			2	3	
8. Ik reflecteer met (hoog)begaafde leerlingen.		1	1	3	
9. Ik laat (hoog)begaafde leerlingen zelf reflecteren.			1	4	
10 Ik evalueer met (hoog)begaafde leerlingen.		1	1	3	
11 Ik laat (hoog)begaafde leerlingen zelf evalueren.			2	3	
12 Ik stel (hoog)begaafde leerlingen vragen om probleemoplossend denken te stimuleren.			3	2	
13 Ik stimuleer (hoog)begaafde leerlingen hardop te denken.		1	3	1	
14 Ik laat (hoog)begaafde leerlingen zien dat ik hardop denk.			2	3	
15 Ik vraag (hoog)begaafde leerlingen naar argumenten of onderbouwingen van hun antwoorden.			2	2	1
16 Ik geef feedback aan (hoog)begaafde leerlingen, gericht op de vaardigheden die ik wil dat ze ontwikkelen.			1	3	1
17 Ik leer (hoog)begaafde leerlingen wat metacognitieve vaardigheden zijn.		3	2		

Tabel F: Vaardigheden leerkrachten m.b.t. executieve functies

Vaardigheden (N=5)	Nooit	Vaak niet	Soms wel/ soms niet	Vaak wel	Altijd
18 Ik help (hoog)begaafde leerlingen hun impulsen te onderdrukken.		1	2	2	
19 Ik help (hoog)begaafde leerlingen belangrijke dingen te onthouden.			1	4	
20 Ik help (hoog)begaafde leerlingen hun aandacht bij de taak te houden.			2	3	
21 Ik zorg ervoor dat (hoog)begaafde leerlingen efficiënt en zonder uitstel aan (lastige) taken kunnen beginnen.			1	4	
22 Ik oefen zwakke executieve functies met (hoog)begaafde leerlingen die dat nodig hebben.		1	2	2	
23 Ik laat leerlingen zien hoe ik mijn eigen executieve functies inzet.		1	4		

Tabel G: Vaardigheden leerkrachten m.b.t. bieden van uitdaging

Vaardigheden (N=5)	Nooit	Vaak niet	Soms wel/ soms niet	Vaak wel	Altijd
1. Ik bied (hoog)begaafde leerlingen in mijn groep voldoende uitdaging.			3	2	
2. Ik zorg voor uitdagende opdrachten voor (hoog)begaafde leerlingen in mijn groep.			2	3	
3. Ik zorg voor complexe opdrachten waarbij (hoog)begaafde leerlingen verschillende vaardigheden moeten inzetten. (denk bij vaardigheden aan oriënteren, plannen, monitoren, reflecteren en evalueren).			4	1	
4. Ik ga met (hoog)begaafde leerlingen in gesprek om erachter te komen hoe ik hen kan uitdagen.			1	4	

Tabel H: Ervaringen leerkrachten m.b.t. begeleiding pluslijn

Ervaringen (N=5)	Mee eens	Gedeeltelijk eens	Gedeeltelijk oneens	Mee oneens
1. Ik ben tevreden over de begeleiding die ik aan de pluslijnleerlingen kan geven.		1	1	3
2. Ik vind het aantal leerlingen dat ik begeleid voor de pluslijn goed.	2	2	1	
3. Ik begeleid de leerlingen van de pluslijn effectief.		1	3	1
4. Ik begeleid de leerlingen van de pluslijn voldoende.		1	2	2
5. Ik zou meer graag meer tijd willen besteden aan de begeleiding van de pluslijnleerlingen.	5			
6. Ik zou willen dat de leerlingen van de pluslijn meer begeleiding zouden krijgen.	5			
7. Ik heb voldoende kennis om de pluslijnleerlingen te begeleiden.	1	1	3	
8. Ik zou graag meer willen weten over de begeleiding van pluslijnleerlingen.	4		1	
9. Ik vind dat de leerlingen door middel van de Jeelo pluslijn te weinig uitgedaagd worden.		2	2	1
10 Ik vind dat de Jeelo pluslijn voldoende uitdaging biedt aan (hoog)begaafde leerlingen		3	1	1

Bijlage B: Open coderen interviews

Wat is nodig voor goede begeleiding

Begeleiding nu

Knelpunten

Wensen voor verbetering

Begeleiding bij 'leren'

Transcriptie interview respondent 1

Dit interview is afgenomen op dinsdag 16 april 2019, om 15.15u. In deze transcriptie zal de interviewer aangegeven worden met 'I'. De leerkracht zal aangegeven worden met R1.

I: Ik zal je eerst het doel van dit interview vertellen. Je hebt vorige week een vragenlijst ingevuld, de vragen in dit interview zijn voornamelijk aanvullende vragen. Het doel van dit interview is om er achter komen hoe de leerkrachten van de bovenbouw, in dit geval jij, aankijkt tegen de begeleiding van de pluslijn. Het onderzoek is vooral gericht op het leren van de leerlingen van de pluslijn, daar zal ik dus ook vragen over stellen. Als ik het in dit interview over leerlingen heb gaat het over leerlingen van de pluslijn. Dan zal ik beginnen met de eerste vraag.

R1: Yes.

I: Wat hebben leerkrachten nodig om hoogbegaafde leerlingen of de leerlingen van de pluslijn, te begeleiden binnen de pluslijn?

R1: Nou in ieder geval twee hele belangrijke punten waar wij denk ik ook als school nog wel iets in te halen hebben. Ten eerste kennis, kennis van hoogbegaafdheid. Hoe deze kinderen te begeleiden, maar zeker ook hoe deze kinderen te signaleren. Daarnaast tijd, wat ik eigenlijk in de vragenlijst ook al aangegeven heb. Ik denk dat we best wel redelijk op weg zijn in de

bovenbouw, alleen juist die procesbegeleiding bij deze kinderen is erg belangrijk. Het product vind ik minder belangrijk dan het proces. En juist als je kijkt naar het leren en de vaardigheden die je wil dat ze leren, is juist dat stukje procesbegeleiding belangrijk en dan mis je gewoon tijd.

I: Ja, want kun je uitleggen hoe je dat nu doet, dat begeleiden van de pluslijn?

R1: We hebben eigenlijk twaalf pluskinderen in de groepen zeven en acht, die hebben we verdeeld. Het ligt eigenlijk een beetje aan de opdracht. De opdracht is in principe gekoppeld aan de Jeelo pluslijn en vanuit het thema van Jeelo plus bedenkt ik een opdracht voor deze kinderen. Soms is dat in een groep en soms is dat in een tweetal of drietal. Dat is eigenlijk altijd verschillend. De opdracht is ook altijd verschillend, soms is het heel erg gericht op het leren plannen en organiseren als speerpunt, de andere keer is het echt de diepte in qua kennis, een andere keer is het meer creatieve denkvaardigheden die je wilt stimuleren, dat is heel divers. We hebben dan eigenlijk met vier leerkrachten twee kinderen of een groepje onder onze hoede. Hoe we het nu hebben kunnen organiseren is dat de opdracht zelf heel duidelijk op papier gezet wordt voor de kinderen, echt stap voor stap, heel concreet en specifiek. En dan hebben ze ongeveer een half uur in de week, ja het is veel te weinig, hebben ze het coach moment met ons. De kinderen komen dan bij ons en ze moeten eigenlijk hun vragen, waar ze gaandeweg tegenaanlopen, opschrijven. Ze hebben daar dan een logboek voor. Dit bespreken we dan met ze en dan juist op dat proces van: 'hoe gaat het', 'hoe gaat het plannen en evalueren' of wat dan ook de opdracht is. En ook een stukje misschien of we nog ergens mee kunnen helpen: 'waar loop je tegenaan'. De leerlingen plannen dan meestal drie momenten in de week, daarin moeten ze zelf kritisch kijken naar hun eigen leerproces. Wat kunnen ze missen en wat kan de ander missen en dat in overleg met de eigen leerkracht. Dus daar gaat best wel wat aan vooraf. En dan ligt de verantwoordelijkheid eigenlijk helemaal bij hen zelf.

I: Ja.

kennis van
hoogbegaafdheid

kennis over het begeleiden
van hoog-begaafde
leerlingen

kennis over hoe hoog-
begaafde leerlingen te
signaleren

Er is tijd nodig

De bovenbouw doet al
goede dingen

De procesbegeleiding is
belangrijk voor het leren
leren

Er is te weinig tijd

Twaalf pluslijnkinderen in
de groepen zeven en acht.

Opdracht gekoppeld aan de
Jeelo-pluslijn

Leerlingen in twee- of
drietalen, gekoppeld aan
één leerkracht

Opdracht iedere keer
gericht op verschillende
doelen

Opdracht duidelijk, stap
voor stap, op papier voor
de leerlingen

Half uur per week
coachingsmoment

Te weinig tijd voor
coachingsmoment

Leerlingen houden logboek
bij

Leerlingen plannen zelf
leerlingen kijken kritisch
wat zij kunnen compacten

Verantwoordelijkheid bij
de leerlingen

R1: Dus zij gaan bepalen 'wanneer ga ik er aan werken' en 'onder welke vakgebieden werk ik eraan'. Die vakgebieden worden dan dus ofwel helemaal geschrapt ofwel gecompact. Dus daarin heb je wel een win-winsituatie, dan kunnen ze dus juist de verdieping en verbreding in op dat moment.

I: En je zegt dan: 'ze hebben een coachingsmoment', een half uur en daarnaast zijn ze vooral zelfstandig aan de slag. Wat doe jij dan op de momenten dat zij zelfstandig aan de slag zijn?

R1: Ja, je probeert natuurlijk wel op die momenten ook eens voorbij te lopen, maar je hebt ook nog je eigen groep. Dus het zou fantastisch zijn als we daar gewoon meer tijd in zouden kunnen krijgen. Dat verdienen ze wel vind ik. Want wij kunnen ze nu niet optimaal begeleiden in hun proces en dat is jammer.

I: Kun je nog eens iets specifieker uitleggen hoe zo'n coachingsmoment eruit ziet?

R1: Nou in principe laat ik eerst henzelf aan het woord en vooral de vragen waar ze mee komen, die ze in hun logboek hebben genoteerd. Dan moet ik wel eerlijk zeggen dat dat niet heel vaak zo is. Ze lopen niet vaak tegen dingen aan, zeggen ze. Of dat echt zo is, dat denk ik niet zo, maar dat geven ze aan.

Dus ik laat ze eerst zelf aan het woord, daarna ga ik meer gerichte vragen stellen over de opdracht. Ik wil dan dat ze hun werk laten zien en vooral daar ook de verdieping in gaan. Dus: 'Waarom doe je de dingen die je doet?' en dat motiveren. Niet akkoord gaan met een antwoord als 'goed', maar: 'Waarom gaat het dan goed?' Dat is denk ik vooral wat ik doe.

I: En hoe sluit je zo'n project dan af aan het einde?

R1: Dat is ook afhankelijk van de opdracht. Ze hebben een keer bijvoorbeeld een Kahoot moeten doen in de klas, ze hebben een keer een presentatie moeten geven. Nu hebben ze een 'outside the box-opdracht'. Dus echt creatief denken en zijn ze ook echt 3D bezig, dat vinden ze ook heel leuk om dat een keer te doen. Sommige zijn ook 2D bezig, het is maar net wat ze zelf kiezen. En dan is het gewoon, ze krijgen altijd feedback en ze evalueren het zelf. Ze maken zelf een evaluatie in MijnJeelo op bepaalde punten, dat ligt aan de opdracht. Vorige keer ging het bijvoorbeeld om samenwerking, tips en tops, de presentatie en de evaluatie en planning, dat was toen een speerpunt. Dan evalueren ze daar zelf op en ik evalueer daar op. Dat bespreken we en dat zetten we dan in Jeelo.

I: Zijn die punten waar zij op evalueren dezelfde als waar jij feedback op geeft?

R1: Ja.

I: En hoe pak je het geven van die feedback dan aan?

R1: Die probeer ik mondeling te geven, maar ik zet het sowieso op papier. Nou lukt het niet altijd om dat te doen. De vorige keer is het wel gelukt, maar de keer daarvoor heb ik het gewoon in MijnJeelo gezet.

I: Komt dat ook door gebrek aan tijd? Dat dat niet lukt?

R1: Ja, dat is tijd. Helaas.

R1: Maar heb jij ook al van de subsidie gehoord? Er is dus subsidie, volgens mij zesenvijftig miljoen, uit mijn hoofd. Daar kun je dus voor aanmelden en dat heeft het samenwerkingsverband gedaan. Maar hoeveel dat concreet is en wat dan. Ik heb in ieder geval op moeten schrijven waarvan ik denk hoe we dat in kunnen zetten, dat geld.

I: En wat heb je daarin aangegeven?

R1: Tijd. Het lijkt mij het beste als de leerkracht het zelf doet. Maar misschien wel onder coaching van een leerkracht met expertise. Dus tijd. Niet een half uur per week begeleiding, maar vaker. Waarin de klas dan even wordt vervangen. En middelen. Ik ben wel enthousiast over de plustorens. Ik ben een paar keer op Athena onderwijs geweest, in Drunen. Daar werken ze met de pittige plustorens. Dat zijn eigenlijk bakken met hele uitdagende opdrachten op het gebied van techniek of creatief denken, eigenlijk van alles.

Vakgebieden worden gecompact, tijdens deze tijd verdieping en verbreding

Weinig tijd voor begeleiden zelfstandige verwerking i.v.m. groep

Meer tijd voor begeleiding van de pluslijn

Geen tijd voor optimale procesbegeleiding

Begeleiding vanuit vragen van leerlingen

Leerlingen geven aan niet vaak tegen dingen aan te lopen

Leerkracht stelt gerichte vragen over de opdracht

Leerkracht zoekt verdieping op door middel van doorvragen

Afsluiting afhankelijk van de opdracht

Leerlingen krijgen altijd feedback

Leerlingen evalueren altijd zelf

Feedback altijd op papier, soms mondeling

Niet altijd mondelinge feedback door tijdgebrek

Samenwerkingsverband aangemeld voor subsidie

Leerkracht zelf verantwoordelijk voor begeleiding pluslijn

Meer tijd voor begeleiding pluslijn

Overige klas wordt vervangen tijdens begeleiding pluslijn

Uitdagende middelen voor pluslijnleerlingen

Waar eigenlijk alles in zit, maar ook heel goed dat plannen, evalueren, het leren daarin verwerkt. **Echt gericht op kinderen die echt uitdaging nodig hebben.** Maar er is nog veel meer. **We hebben ook weleens opdrachten gehad met het werken met leervragen.** Toen ik plusklassen draaide, hoe we daar werkten, daar heb je ook heel veel materialen voor.

I: **Maar zie je het dan nog binnen Jeelo?**

R1: **Ja, dat kan, maar dat hoeft niet.**

I: Niet meer binnen Jeelo bedoel je?

R1: Dat kan, als het toevallig aansluit, maar ik denk niet dat dat een must is.

I: Je hebt al aangegeven welke knelpunten je ervaart, kun je hier nog iets meer over zeggen?

R1: **Ja tijd en kennis. Ik denk dat het in de bovenbouw misschien nog het minste nodig is, maar juist aan de onderkant, waar je moet signaleren.** Ik

denk dat het daar niet altijd, en niet ten negatieve van mijn onderbouwcollega's, want het is gewoon echt iets heel lastigs.

Onderpresteren, dat is gewoon echt een lastig ding binnen hoogbegaafdheid.

En dat is wel een ding waar we nog iets te halen hebben. En ook wel in kennis. Want dan heb je heel leuk SIDI als meetinstrument en dan zijn er leerkrachten die dat niet zien, waardoor kinderen er ook niet uitkomen.

I: Ik had jouw antwoorden op de vragenlijsten bekeken en daar gaf je aan dat je leerlingen van de pluslijn niet altijd voldoende begeleid.

R1: **Ja, dat is puur tijd. Ik begeleid ze zeker niet voldoende, zij verdienen meer vind ik.** En dat is ook weleens frustrerend, want je wil ze gewoon bieden wat ze nodig hebben en dat gaat niet altijd.

Daarom vond ik het werken in de plusklas echt een feestje. Want dan heb je echt de tijd en kun je ergens diep op ingaan.

I: Want als je wel tijd hebt om ze echt te begeleiden, wat zou dan anders worden?

R1: Dan zou vooral die procesbegeleiding anders worden. **Dat je ze echt kunt begeleiden in het leren. Dat proces en hoe gaat dat dan.** Want als je dat niet ziet en niet hoort en ze zeggen zelf niet dat ze ergens tegen aan lopen, dan kun je dat ook moeilijk signaleren.

I: Ik wil het ook graag hebben over dat leren. Kun je aangeven hoe je leerlingen kunt begeleiden bij het leren?

R1: Ik denk dat dat op meerdere manieren kan. **Ik denk vooral dat je diepgaandere vragen moet stellen. Waarom doe je de dingen die je doet? En hoe zou je ze eventueel kunnen veranderen? Ik denk dat dat heel belangrijk is in het leren.**

I: Het gaat ook over die metacognitieve vaardigheden. Je geeft in de vragenlijst aan dat je weet wat dat zijn. Wat doe je om die aan te leren bij leerlingen. Je geeft al aan dat je hogere orde vragen stelt, kun je daar nog iets meer over vertellen.

R1: **Ik denk ook wel gewoon het doel daarachter vertellen. Vertellen waarom het belangrijk is en wat het precies is. Dat ze zich bewust worden van waar ze aan werken.** Ik denk dat daar ook wel iets te halen valt voor ons.

I: Kun je dat uitleggen?

R1: Nou ja, daar is gewoon de tijd niet voor. Bijvoorbeeld met kinderen over hebben waarom je plant of evalueert. Daar heb je het nu wel over maar dat kan nog veel diepgaander. **Ik denk juist dat deze** kinderen dat nodig hebben.

I: Zijn er in de klas nog dingen die je nodig hebt om kinderen te begeleiden bij dat leren?

R1: Bij gewoon de gemiddelde kinderen?

I: Ook, maar vooral die hoogbegaafde. Omdat zij vaak niet leren omdat ze zo makkelijk dingen eigen maken.

R1: Buiten tijd denk ik niet dat ik daar iets in nodig heb. Ik denk wel dat ik dat signaleer en daar iets mee doe.

I: Heb je daar ook de materialen voor om dat aan te pakken?

R1: **Daar zou ik wel meer materiaal in willen hebben, maar dat maak ik zelf.** Maar ik weet dat je daar wel meer in hebt. Ik denk wel, met die subsidie in

Materiaal gericht op de leerlingen die echt uitdaging nodig hebben

Pluslijn binnen Jeelo geen eis

Pluslijn alleen binnen Jeelo als het aansluit

Tijd en kennis zijn knelpunten

Signaleren van hoogbegaafdheid is lastig

Niet alle hoogbegaafde kinderen worden in de onderbouw gesignaleerd

Niet genoeg tijd om leerlingen van de pluslijn voldoende te begeleiden

Leerlingen echt begeleiden in het leren

Meer aandacht voor procesbegeleiding

Geen tijd voor observatie, waardoor ook niet gesignaleerd kan worden

Diepgaande vragen stellen aan leerlingen, om zo tot leren leren te komen

Het doel achter het leren van metacognitieve vaardigheden vertellen

Geen tijd om met leerlingen belang van metacognitieve vaardigheden te bespreken

Leerkracht maakt materialen zelf

mijn hoofd dat als daar iets in te vinden is, graag.

Ik heb nu ook een leerling in de klas, de perfecte intelligente leerling, haalt alleen maar goede cijfers. Die wil wel uitdaging, maar dan zegt hij letterlijk: 'als het maar niet te moeilijk is'. Dus die heeft niet gekregen wat hij wel nodig heeft. Als het echt aan komt op dat leren gaat hij waarschijnlijk wel tegen dingen aan lopen.

I: Volgens mij zijn we door de vragen heen.

R1: Ik denk ook dat er op de pabo ook een taak ligt, een gemiste kans. Als het over kennis gaat.

I: Ik heb verder geen vragen meer, zijn er nog dingen die jij wil benoemen?

R1: De dingen die ik wil benoemen heb ik benoemd. Een stukje 'pabo' een stukje 'tijd en kennis' en 'geld'. Dat is hierin gewoon belangrijk. En blijkbaar ziet men dat ook als er subsidie komt en dat is fijn.

I: Ik wil je bedanken voor dit interview.

Behoeftte aan materialen
om leerlingen aan te
zetten tot leren leren

Taak bij de pabo om
studenten meer te leren
over hoogbegaafdheid

Wat is nodig voor goede begeleiding
Begeleiding nu
Knelpunten
Wensen voor verbetering
Begeleiding bij 'leren'

Transcriptie interview respondent 2

Dit interview is afgenomen op donderdag 18 april 2019, om 15.00u. In deze transcriptie zal de interviewer aangegeven worden met 'I'. De leerkracht zal aangegeven worden met 'R2'.

I: Ik zal eerst mijn onderzoek kort toelichten. Ik ga onderzoeken hoe de leerkrachten van de bovenbouw leerlingen van de pluslijn beter kunnen gaan begeleiden bij het leren.

R2: Waarom specifiek pluslijnleerlingen?

I: Omdat de theorie aangeeft dat deze leerlingen dat vaak niet hoeven, omdat het ze vaak makkelijk af gaat.

I: Het doel van dit interview is om er achter te komen hoe de leerkrachten van de bovenbouw aankijken tegen de begeleiding nu, en wat ze daarin anders zouden willen zien.

R2: Dan moet ik er op letten dat ik het wel constant aan de pluslijnleerlingen link, want in de klas doe je klassikaal meer dan met de pluslijnleerlingen. Daar moet ik aan blijven denken.

I: Goed dat je dat aangeeft, dan kan ik je daar ook op wijzen. Als ik het over leerlingen heb, heb ik het inderdaad ook steeds over de pluslijnleerlingen. Dan begin ik met de eerste vraag: Wat heb jij nodig om de leerlingen van de pluslijn goed te kunnen begeleiden.

R2: Puur alleen om te begeleiden? Daar hoort ook een opdracht bij. Daar hoort een opdracht bij die in hun zone van naaste ontwikkeling zit. Los van het plannen en evalueren wat ze sowieso moeten leren, waar we ze echt aan de hand meer in mee moeten nemen. Ik vind dat de opdracht een bepaalde diepgang moet hebben. In die mate dat de leerlingen tegen dingen aan lopen. Dat ze in worsteling komen omdat het eigenlijk net iets meer is dan ze zelfstandig kunnen. Maar wil je dat goed laten lopen, dan hebben ze begeleiding nodig, en voor die begeleiding hebben we tijd nodig. Als ik over mezelf spreek heb ik ook meer kennis nodig.

I: Ik hoor je zeggen: 'een opdracht die uitdaagt', is dat nu al zo?

R2: Soms misschien. Ligt aan het kind natuurlijk, omdat het ene kind ergens anders de uitdaging vindt dan het andere kind. Ik heb kinderen die plannen en evalueren alleen al een uitdaging vinden, om dat structureel, inhoudelijk en concreet te doen. Maar ik heb ook pluslijnkinderen die dat prima kunnen, die worstelen juist weer met andere dingen. Dus ik denk dat sommige nu die uitdaging wel vinden, maar dan is er te weinig begeleiding. En of ik vind dat er over het algemeen genomen voldoende uitdaging ligt in die opdrachten, nee. Dan vind ik het meer verbredend in plaats van verdiepend.

I: Kun je dat uitleggen?

R2: Nou, omdat ze vaak zelfstandig aan het werk worden gezet op de hal, met taken die ze eigenlijk al wel kunnen, zodat ze dingen in de klas missen. Dus hier in de klas mogen ze het lesje spelling of rekenen missen, want dat kunnen ze wel dromen en dan op de hal kunnen ze zelfstandig met die opdrachten aan de slag. Dus in die zin vind ik het meer verbredend. Dat ze eigenlijk verder werken aan taken die ze eigenlijk al wel kennen, maar niet verder de diepgang in gaan of iets nieuws daarin ontdekken.

I: Oké en je zegt 'begeleiding'. Kun je verder toelichten wat je daar nog in mist?

R2: Ik zou het voor mezelf wel fijn vinden als ik meer 'know how' heb. Wat die kinderen dan precies nodig hebben en hoe ik ze daarin kan begeleiden. Ga ik ze bepaalde dingen geven waaruit ze conclusies moeten trekken of ga

Opdracht in de zone van naaste ontwikkeling.

Opdracht met diepgang.

Begeleiding voor de leerlingen

Tijd voor begeleiding

Kennis over begeleiding

Verschillen tussen leerlingen

Uitdaging voor sommige leerlingen

Te weinig begeleiding

Niet voldoende uitdaging in de opdrachten

Opdrachten verbredend in plaats van verdiepend

Leerlingen zelfstandig aan de slag met dingen die ze al kunnen

Geen diepgang in de opdrachten

Kennis over begeleiding

ik ze echt aan de hand meenemen? Waar liggen dan hun belangrijkste ontwikkelpunten, wat is dan zo belangrijk voor die pluslijnleerlingen? Hoe trigger ik juist die kinderen? En de tijd, want je moet er echt even voor gaan zitten, zoals dat vroeger gebeurde in de plusklas. Dan kwamen kinderen heel enthousiast terug, omdat daar gewoon een of twee personen een hele ochtend met een groepje kinderen bezig was en er een heel project opgezet werd.

I: Merk je dat ook aan kinderen?

R2: De echte plussers? Want ik denk dat er nu ook kinderen in de Jeelo-pluslijn zitten, waarvan ik denk dat ze wel sterk zijn, maar misschien niet echt een hoogbegaafde leerling. Ik zie aan de echte plussers dat zij niet met een 'wauw-gevoel' terug de klas inkomen.

I: Kun je aangeven hoe je nu de leerlingen van de pluslijn begeleidt? Hoe gaat dat nu?

R2: Dat hebben we op een gegeven moment zo ingericht dat we twaalf pluslijnkinderen hebben in groep zeven en acht. We hebben dan allemaal vier kinderen, of een groepje van vier of twee duo's, onder onze hoede. En dan heb ik één keer in de week een half uurtje voor die kinderen. Maar soms zijn dat twee duo's, dus dan heb ik een kwartier per duo. Dat is te weinig. Zeker als er ook een klas zit waar je met een schuin oog naar moet kijken, want het is niet zo dat er iemand dat half uur in mijn klas staat. Dus je bent zelf afgeleid, merk ik. Omdat je toch ook dingen in de gaten wilt houden. Om dan echt in dat kwartiertje met kinderen de diepgang op te zoeken en dan ook echt de goede vragen te stellen. Ik vind de juiste vragen stellen sowieso wel een ding, waar ik meer over zou willen weten. Maar om ze echt vragen te stellen en ze tot zelfreflectie te brengen, waar ze staan of wat beter kan, of hoe ze dingen anders kunnen aanpakken, zodat ze zelf tot die ideeën komen, dat is niet haalbaar in een kwartier. Ik wil niet zeggen dat ze niks leren in dat kwartier, maar niet op de manier hoe ik het graag zou zien voor ze.

I: Wat doe je dan concreet? In dat half uur of dat kwartier?

R2: Bekijken wat ze in die week gedaan hebben. Eventueel leervragen aanscherpen met ze. Dat is best heftig in een kwartier, als je tien leervragen aan moet gaan scherpen met kinderen. Dus daar wel naar kijken en eigenlijk zonder tools, maar meer vanuit mezelf. Meekijken als ze over een bepaald onderwerp geen informatie kunnen vinden, hoe zoeken ze dan op internet? Dat je ze daar iets in mee kunt geven. Want de ene kan dat al wel, de ander niet. Dus dan krijg je weer het verhaal: 'De ene leert er wel iets van, de andere niet.' Ook een stukje plannen en evalueren neem ik daar in mee. Ik wil de planning zien en hoe concreet ze daarin beschreven hebben wat ze gaan doen en wat in de evaluatie goed gelukt is en wat mee moet voor een volgende keer.

I: En daarna gaan ze zelfstandig aan de slag?

R2: Ja, die week weer.

I: Wat doe jij dan nog voor ze, als ze zelfstandig aan de slag zijn?

R2: Niks, tenzij ze met een vraag komen. Maar zoals ik al zei, met de opdrachten kunnen ze eigenlijk zelfstandig vooruit. Het aanscherpen komt vooral vanuit mij, dat zijn geen vragen meer vanuit hen. Ik zie dingen waarvan ik vind dat het beter of met meer diepgang kan. Dus dat draag ik dan aan. Ze hebben ook altijd een blad met wat hun vragen zijn, de vragen die ze door een week heen hebben. Daar staat een enkele keer iets. Als ze bijvoorbeeld iets niet kunnen vinden op internet, maar negen van de tien keer staat daar niet eens een vraag.

I: Waar komt dat door?

R2: Ik denk omdat de opdrachten niet verdiepend genoeg zijn voor hen. En misschien omdat ze soms denken: 'Het is wel goed zo.' Dat vind ik lastig in te schatten, maar ik denk wel dat de ingewikkeldheid van de opdrachten daar wel mee te maken heeft, omdat het ze best wel lukt.

I: Wat doen je als een project bijna afgelopen is, sluit je dat dan af met de

Kennis over de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen

Tijd om met kinderen te gaan zitten

Kinderen zijn wel sterk, maar niet altijd hoogbegaafd

Kinderen zijn niet altijd enthousiast

Twaalf pluslijnkinderen in groep zeven en acht

Eén keer in de week een half uur begeleidingstijd

Soms een kwartier begeleidingstijd

Te weinig tijd

Wanneer de pluslijnleerlingen begeleid worden, moet ook op de klas gelet worden. Dit zorgt voor afleiding bij de leerkracht

Juiste vragen stellen is lastig

Niet genoeg tijd om de juiste vragen te stellen

Eén keer per week bekijken wat leerlingen gedaan hebben.

Leervragen aanscherpen

Begeleiding vanuit eigen inzicht, niet vanuit theorie

Plannen en evalueren met leerlingen

Geen begeleiding tijdens zelfstandige verwerking

Aanscherpen vanuit de leerkracht

Leerlingen hebben een blad met vragen, wordt weinig gebruikt

Opdrachten niet verdiepend genoeg

Opdrachten niet ingewikkeld genoeg

leerlingen?

R2: Soms geven ze een presentatie in de klas en moeten ze daar zelf op evalueren, op het afgelopen project. Dat komt dan in Jeelo te staan. Maar ook dat evalueren is dan niet van een heel hoog niveau en dat kun je ze niet kwalijk nemen, want ook daarin worden ze te weinig begeleid.

I: En geef jij ze dan ook nog feedback op het einde?

R2: Ja, ik geef ze zelf ook feedback.

I: Waar let je dan op?

R2: Ik let op een stukje samenwerking, in hoeverre je dat ziet, want dat hoor je vooral terug en daar maak je een inschatting van. Want vooral erbij zijn en het objectief kunnen observeren is er eigenlijk niet bij. Een stukje werkverzorging vind ik ook altijd wel belangrijk en afhankelijk van wat ze doen als ze bepaalde leervragen stellen bij een bepaald onderwerp, ook wel het niveau van de leervragen en de uitwerking ervan. Dat zijn dingen waar ik naar kijk.

I: Kun je nog eens specifiek aangeven welke knelpunten je ervaart in het begeleiden. Je hebt al tijd en kennis benoemd.

R2: Ja, dat vooral. Tijd is een hele grote, en kennis. Want misschien als je meer kennis hebt zelf, als je weet welke vragen deze leerlingen stimuleert, wat ze precies nodig hebben en wat voor soort opdrachten passen daar bij. Dan denk ik nog niet dat het in deze tijd haalbaar is, maar wellicht scheelt dat al wel weer tijd, als je dat soort dingen paraat hebt voor jezelf en dus ook efficiënter kan begeleiden.

I: Hoe zou je het dan graag anders willen zien? Wat zou een oplossing kunnen zijn?

R2: Ja, maar dan ga ik dromen.

I: Dat mag.

R2: In ieder geval dat elke leerkracht daar een bepaalde kennis in moet hebben, dus een stuk studie. Dat hoeft echt geen hele pittige studie te zijn, al is het een cursus waar je wat basisdingen leert waar je vervolgens in de praktijk mee verder kan. Of een studiedag in het teken van, al denk ik niet dat dat voldoende is, ik denk het niet. Maar wel iets wat passend is, waarvan je vooraf kan denken: 'Hier heeft een leerkracht voldoende aan'. Ik kan niet inschatten hoeveel je daar voor nodig hebt, maar iets van kennisoverdracht. En tijd, en dan zou ik bijna denken dat er dus iemand op bepaalde momenten in jouw klas is. Ik denk dat dat één iemand is die dat moet gaan doen.

I: Met de pluslijn, of die dan jouw klas overneemt zodat jij dat kan doen.

R2: Met de pluslijn. Of twee personen die dat samen pakken. Want ik denk ook dat het fijn is als jij op een gegeven moment kinderen goed kent in een pluslijn. In hun handelen, in hun struikelblokken, in hun talenten. Ik weet dat van mijn eigen kinderen wel, maar ik heb ook vaak kinderen van een groep zeven erbij die ik eigenlijk niet ken. Dus dan kan ik heel veel kennis hebben, maar het is ook handig om te weten waar je bij kinderen op moet letten of juist niet.

I: Ik wil nog wat vragen stellen over dat leren waar ik het net over had. Weet je hoe je kinderen kunt begeleiden in het leren?

R2: Vanuit theoretisch inzicht wel wat maar weinig. Het in de praktijk oefenen van bepaalde leerstrategieën en er dan ook bij gaan zitten. Hoe haal je het belangrijkste uit een tekst, hoe geef je overzichtelijk en gestructureerd weer, wat werkt voor jou. Stukje uitleg, wat ik ieder jaar doe, over hoe je brein werkt en wat je brein nodig heeft om dingen te kunnen onthouden. Maar dat is voor een groot deel op gevoel.

I: De theorie geeft aan dat metacognitieve vaardigheden belangrijk zijn in het leren. Metacognitieve vaardigheden zijn plannen, evalueren, reflecteren, voorspellen, monitoren. Alles om het leerproces in goede banen te lijden. Heb je ideeën bij hoe je dat kunt doen?

R2: Ja, maar dan zit je weer met het ding dat je zoveel kinderen in je klas hebt. Dus dat zijn dingen die je door het jaar heen bespreekt. Met een aantal

Afsluiting door middel van verschillende opdrachten.

Niveau van evalueren is niet hoog

Te weinig begeleiding in evalueren

Leerkracht geeft feedback

Onmogelijk om leerlingen objectief te observeren

Feedback op samenwerking

Feedback op werkverzorging

Feedback op niveau van leervragen en uitwerking

Tijd is het grootste knelpunt

Niet genoeg kennis

Niet goed weten welke vragen leerlingen stimuleert

Niet goed weten wat leerlingen nodig hebben

Niet goed weten welke opdrachten passen bij (hoog)begaafde leerlingen

Studie of cursus om leerkrachten kennis bij te brengen

Eén of twee personen die de pluslijn kunnen begeleiden

Niet evenveel zicht op alle kinderen van de pluslijn

Weinig inzicht in het begeleiden van leren leren

Oefent bepaalde leerstrategieën met leerlingen

Geeft uitleg over het brein

Veel op gevoel, weinig vanuit theoretisch inzicht

kinderen plan je een weektaak waarbij je modelt en uitlegt waarom je bepaalde dingen zo doet. Maar het feit blijft ook dat het voor sommige kinderen hoog gegrepen is.

I: En als je het hebt over de pluslijnleerlingen?

R2: Daar ga ik dus al, dan zou je meer op de pluslijn moeten zitten. Ik denk dat we dat voor een deel al ondervangen met het verplichte plannen en evalueren met een einddatum. Dat ze ook zien hoeveel momenten ze nog hebben voordat ze iets klaar moeten hebben, in moeten leveren of moeten presenteren. Maar dan denk ik alsnog dat het binnen de tijd niet voldoende is. Hoewel ik me aan de andere kant ook afvraag: 'In hoeverre zijn zij ver genoeg ontwikkeld, om dat op een manier te doen hoe wij het voor ogen hebben'.

I: Kun je dat toelichten?

R2: Ook een stukje hersenontwikkeling, wat eigenlijk op deze leeftijd nog niet voldoende ontwikkeld is om die vaardigheden allemaal aan te leren, op een juiste manier. Maar ze moeten het wel kunnen. Dus des te belangrijk onze begeleiding hierin.

I: Ja, de theorie zegt ook dat kinderen dat juist in deze leeftijd gaan leren. Zou je nog iets willen leren in het begeleiden daarvan?

R2: Misschien wel een stukje didactiek, hoe ik dat aan kan pakken. Want wat je vaak doet is vanuit jezelf denken. Dat is mijn manier, maar welke manieren zijn er allemaal? En in welke volgorde van stappen ga je daar met kinderen mee aan de slag. Eigenlijk gewoon heel erg de basis.

I: Deze vraag hebben we eigenlijk al gehad: 'Wat heb jij nodig om de leerlingen van de pluslijn te kunnen begeleiden bij het leren?'

R2: Ja, tijd en kennis, zeker weten.

I: Dan ben ik door mijn vragen heen. Zijn er nog dingen die jij zou willen benoemen over dit onderwerp? Dingen die misschien belangrijk zijn voor mij om mee te nemen?

R2: Nee, ja, met hoofdletters: 'kennis en tijd.' Nogmaals, maar dat is al heel vaak voorbij gekomen. Maar ik denk dat heel veel leerkrachten daar wel mee worstelen.

I: Bedankt voor dit interview.

Modellen bij weektaak

Leerlingen moeten verplicht plannen en evalueren

Begeleiding bij het trainen van metacognitieve vaardigheden is belangrijk

Meer kennis over didactiek van het leren leren

Leerkracht heeft kennis en tijd nodig

Wat is nodig voor goede begeleiding
Begeleiding nu
Knelpunten
Wensen voor verbetering
Begeleiding bij 'leren'

Transcriptie interview respondent 3

Dit interview is afgenomen op woensdag 8 mei 2019, om 15.30u. In deze transcriptie zal de interviewer aangegeven worden met 'I'. De leerkracht zal aangegeven worden met R3.

I: Ik zal eerst kort uitleggen waar ik op dit moment mee bezig ben. Als het goed is heb je dat al voorbij zien komen in de teaminfo, maar ik zal het nog even toelichten.

Ik ben aan het kijken naar de begeleiding van de pluslijn en uit de probleemanalyse en het theoretisch kader is gebleken dat het voor de leerlingen van de pluslijn belangrijk is dat zij leren. Daar richt mijn onderzoek zich op. Een tijdje geleden heb je een vragenlijst ingevuld, ik heb daar naar gekeken en aan de hand daarvan ga ik wat vragen stellen. Ik begin met de eerste vraag, wat heb jij als leerkracht nodig om de leerlingen van de pluslijn te begeleiden?

R3: Sowieso, dat zul je van iedereen wel horen, de tijd. Ik vind het zelf wel prettig als er een soort handvatten zijn waar ik steeds mee aan de slag kan. Dat je weet 'dit wordt er verwacht'. Nu heb ik soms het idee dat we 'freewheelen'. Dat vind ik soms lastig. Maar vooral de tijd maakt dat je het soms vergeet, dat het er niet van komt, en dat is jammer.

I: Jij zegt: 'handvatten', wat zou jou kunnen helpen?

R3: Ik ben wel van duidelijkheid, een handboek of draaiboek, noem het hoe je wil. Waar naar je terug kunt grijpen, dat ik weet dat ik alles doe en dat dat naar behoren gebeurt. We doen nu wel wat, maar is dat voldoende? Of kunnen we nog dieper? Of nog hoger?

I: Kun je aangeven wat je nu doet om de leerlingen van de pluslijn te begeleiden?

R3: Wij bedenken met de voorbereiding van het nieuwe Jeelo-thema ook altijd een plusopdracht. Die ook aansluit bij het onderwerp, maar die hopelijk ook de verdieping op gaat leveren die je wilt bij die leerlingen. Dat is wat we vooraf doen. En dan maken we, samen met groep vijf, een format voor de kinderen dat ze invullen. Dat geeft hen ook houvast. Zodat ze weten wat de opdracht is en wat er van ze verwacht wordt. Daar staat in wat ze gaan doen, wat er van ze verwacht wordt. Dat moeten ze dan invullen, als een soort kladblaadje wat ze gebruiken bij de verwerking. Dat is wat we nu doen vooraf en als ze dan bezig zijn probeer je ze zo goed mogelijk te begeleiden, maar dat lukt dus niet altijd.

I: Kun je aangeven wat je inhoudelijk doet in die begeleiding?

R3: Kijken wat de leerlingen hebben en daarin die coachende rol aannemen, ze sturen. 'Heb je hieraan gedacht?' of 'Kijk hier nog eens naar' of 'dit kan beter'. Daar ben je vooral mee bezig, echt het coachende. Daar probeer je wel iedere keer een moment voor te plannen, maar dat schiet er toch best geregeld bij in.

I: Want het is wel de bedoeling dat je daar een vast moment voor neemt?

R3: Ja, precies. En dat zit je dus steeds weer met dat stukje tijd. Je moet dat ergens vandaan halen, zeker met een grote groep is dat soms best lastig. En dat hoeft geen excuus te zijn, maar het is soms echt zoeken naar tijd. Want al die anderen willen jouw aandacht ook en die verdienen zij ook.

I: Hoe zou je dat dan willen zien? Je hebt het over tijd, wat zou een mooie oplossing zijn?

R3: Dat er echt een vast moment ergens ingeroosterd kan worden, waarop je dat kunt doen.

Leerkracht heeft tijd nodig

Handvatten, houvast

Vooraf tijd

Tijdgebrek maakt dat de pluslijn vergeten wordt

Handboek waar je naar terug kunt grijpen

Pluslijn opdracht gekoppeld aan Jeelo-thema

Verdiepende opdracht

Format zorgt voor houvast

Kinderen verwerken a.d.h.v. format

Begeleiden lukt niet altijd

Leerkracht heeft coachende rol

Momenten voor pluslijn schieten er vaak bij in

Tijdgebrek door grote groep

Vast moment waarop de pluslijn ingeroosterd is

I: Jij zelf?

R3: Ja, dat je echt even alleen maar beschikbaar bent voor die leerlingen.

Maar ga het maar eens zoeken ergens. En als je dat voor elkaar krijgt. Kijk, je plant je rekenen en je taal ook in, dit zou je ook in moeten kunnen plannen en dat schiet er vaak bij in. En doe je dat op een apart moment, of ga je dat in de Jeelo-tijd inplannen? Dat is zoeken: 'Wat is het meest wenselijk' en 'wat is het meest haalbaar'?

I: Want werken de leerlingen nu voornamelijk zelfstandig en wanneer doen ze dat dan?

R3: Ja, dat doen ze los van Jeelo. Ze doen dit onder tijden waarvan ik denk dat ze die les kunnen missen. Want ze scoren op andere zaken ook hoog. Dus een keer een weektaak of taalles missen mag best een keer. Dus ik probeer daar wel tijd in te zoeken, dat ze daaraan kunnen werken en dat is minimaal een half uur per keer. En dat zijn wel drie momenten in de week, dus het is wel anderhalf uur dat ze daar mee bezig zijn.

I: En doe jij nog iets voor die kinderen, als ze zelfstandig aan het werk zijn?

R3: Nee, want dat zijn vaak ook momenten dat ik in de klas nog instructie geef. Ik probeer wel op momenten als dat klaar is even te gaan kijken, maar dat kan ik natuurlijk niet altijd garanderen.

Dat is een stukje organisatorisch soms best nog zoeken. Dus waar mogelijk probeer je ze echt goed te begeleiden, maar dat kan ik ze niet altijd bieden en dat is jammer.

I: Hoe sluit je aan het einde een project met de leerlingen af?

R3: Meestal presenteren ze het aan de klas, een enkele keer met ouders erbij, maar vaak alleen aan de klas. Dat vinden ze over het algemeen wel leuk. Je probeert wel een opdracht zo te creëren dat ze ook echt iets kunnen laten zien of kunnen vertellen. Dat is nu bij de laatste opdracht ook weer, dat ze gaan vertellen wat ze gedaan hebben en dat dan laten zien en laten horen.

I: En kijken ze daar dan achteraf nog op terug? Of kijk jij daar met ze op terug? En krijgen ze dan feedback?

R3: Ja, ik probeer wel feedback te geven, maar die probeer je tussendoor ook al te geven. Aan het einde heb je de presentatie en dan kijk je met de klas nog naar tips of tops. Maar ik ga dan niet nog apart met ze zitten.

I: En evalueren ze zelf?

R3: Nee, eigenlijk ook niet.

I: Hoe ervaar je het begeleiden van de pluslijn?

R3: Nu is het echt dat je denkt: 'Ohja, oké'. Het voelt als een soort, ik zeg niet echt belemmering, maar het ligt wel een beetje in de weg. Het komt erbij en dat voelt niet goed. Je wil ze ook goed kunnen begeleiden en die indruk heb ik niet. Dat is ze dat nu zo goed mogelijk kan bieden.

I: En dat ligt ook weer aan de tijd?

R3: Ja, dat vind ik wel. Zij krijgen wel de ruimte en de tijd om er aan te werken, maar ik kan er niet altijd bij zijn. Dat hoeft ook niet altijd, maar als het nodig is moet het wel kunnen. Het voelt dan niet goed als je ze maar half kunt begeleiden daarin. En ik merk ook wel dat het vanuit de kinderen dan een beetje verzaakt of dat het bij mij een beetje verslonst, dat is jammer. Ze moeten er zelf ook aan denken, maar ze zijn nog jong dus wij moeten daar als leerkracht een beetje rekening mee houden. Dat schiet er nog wel eens bij in. Er zijn ook wel plusopdrachten dit jaar geweest waarvan ik vind dat ze niet goed uit de verf zijn gekomen. En dat kan ik de kinderen niet alleen kwalijk nemen, dat kan ik mezelf ook kwalijk nemen.

I: En heb je een idee waar dat dan aan ligt?

R3: Door het hele organisatorische stuk. Omdat ze dan niet die begeleiding optimaal hebben gekregen. Dat vind ik gewoon echt jammer, want ze zijn er vaak wel enthousiast voor. Dus er is gewoon geen optimale begeleiding dan, en die wil je ze wel kunnen bieden, want daar hebben ze ook recht op. Net

zoals alle andere in de klas wel de aandacht krijgen waar ze recht op hebben.

I: Ja.

R3: En ik denk ook niet dat ik de enige ben die dat zegt. Als je het hiernaast

Groepsleerkracht begeleid de pluslijn

Pluslijn vast ingepland, net als rekenen en taal

Inplannen pluslijn schiet er vaak bij in

Leerkracht moet zoeken naar moment om pluslijn te begeleiden

Leerlingen werken aan pluslijn tijdens lessen die ze kunnen missen

Drie keer per week een half uur tijd voor pluslijn

Weinig begeleiding tijdens zelfstandig werken

Organisatorisch lastig. Leerkracht kan niet altijd begeleiding bieden

Afsluitende presentatie

Opdracht zo creëren dat leerlingen echt iets kunnen laten zien

Leerkracht geeft tussentijdse feedback

Leerkracht geeft geen feedback na het afronden van de opdracht

Leerlingen evalueren niet

Pluslijn ligt in de weg, komt erbij

Leerlingen krijgen ruimte en tijd om aan pluslijn te werken

Leerkracht kan niet altijd helpen als dat nodig is

Pluslijn wordt weleens verwaarloosd door leerlingen of leerkracht

Niet alle opdrachten komen goed uit de verf

Leerlingen krijgen geen optimale begeleiding

Leerlingen zijn vaak wel enthousiast

Leerlingen de begeleiding kunnen bieden waar ze

zou vragen zouden ze hetzelfde zeggen. Dus dat is het heikele punt. Het hele organisatorische stuk, om dat zo optimaal mogelijk te kunnen plannen en in te passen in je bestaande rooster.

I: Ja, dat is lastig. Je hebt in de vragenlijst aangegeven dat je vindt dat de Jeelo pluslijn genoeg uitdaging biedt aan de leerlingen. Kun je dat uitleggen?

R3: Omdat wij echt gaan zoeken wat we verwachten van de reguliere groep en hoe we dan die diepere laag in kunnen. Niet de verbreding in, maar de verdieping. En dan gaan we echt nadenken en kijken hoe we dat kunnen doen. Dus we gaan echt gericht wel opzoek naar die verdieping.

I: En kun je aangeven hoe je dat dan doet?

R3: Dan ga je eens nadenken wat een leuke opdracht zou kunnen zijn. Wat je ze dan wil laten maken en wat je ze dan leren. Op basis daarvan ga je bedenken hoe je dat gaat doen. Soms zien we bij Jeelo al iets in het reguliere programma staan en dan passen we dat aan. We verwachten meer van ze, dus dan stellen we daar andere eisen aan. Waardoor je het eigenlijk aanpast op hun niveau.

I: Ben je tevreden met Jeelo binnen de pluslijn, zoals dat nu gaat?

R3: Bij de andere vakken hebben ze al extra materialen vaak. Als je echt een meer- of hoogbegaafde hebt dan moet je vaak nog wel extra zoeken, maar dat gebeurt vaak wel denk ik. Ik denk dat dit bij Jeelo nu wel goed is op deze manier. Ik vind dat we het goed doen op deze manier, qua verdieping en aanbod voor die kinderen. Vanuit Jeelo wordt vaak gezegd: 'Geef maar meer'. Dan ga je verbreden, maar wij willen juist verdiepen. Dus in die zin denk ik dat het wel goed staat op deze manier.

I: Ik had het net al even over leren. Weet je hoe je leerlingen kunt begeleiden bij het leren?

R3: Nee, ik denk het niet. Tenminste, je probeert het wel, maar ik denk niet dat het altijd even goed is. Ik denk dat daar meer uitgehaald kan worden. En het gaat dan niet alleen om het geven van meer werk, maar ook om ander werk. Waardoor ze inderdaad uitgedaagd worden om echt te gaan leren. Zodat ze tegen grenzen van zichzelf aan gaan lopen. Nu houden we ze bezig. En natuurlijk zit daar ook weleens iets bij dat ze echt uitdagend vinden, maar ik denk dat er meer is waar we ze echt mee tot leren kunnen laten komen. Want ze moeten die grenzen gaan ervaren. Nu doen ze alles met twee vingers in de neus en is het vaak saai of te makkelijk. Er is van alles voor handen denk ik, voor die kinderen, maar ik denk dat we daar weinig van gebruiken.

I: Het is inderdaad belangrijk dat ze tegen grenzen aan gaan lopen, waardoor ze een beroep moeten doen op hun metacognitieve vaardigheden. In de vragenlijst gaf je aan dat je niet altijd weet wat dat zijn en hoe je die in kunt zetten.

R3: Nee precies en het is dan ook wel fijn om te weten hoe dat ook alweer zat. Je hebt het allemaal wel een keer gehoord en dat zakt allemaal weg. Dat zou wel prettig zijn, als je dat zelf ook allemaal weer even helder hebt. Want dan kun je weer gericht gaan selecteren wat ze nodig hebben of wat je denkt dat ze nodig hebben.

I: Als je het hebt over die metacognitieve vaardigheden gaat het over leerdoelen formuleren, voorspellen, plannen, monitoren, leerstrategieën inzetten en reflecteren en evalueren. Doe je daar nu al iets in, om dat aan te leren bij de leerlingen van de pluslijn?

R3: Het is niet zo dat je specifiek gaat zeggen: 'we gaan nu kijken hoe we moeten evalueren'. Je probeert het wel te doen, en je laat het ze ook wel doen en daar help je ze bij. Maar ik denk dat het wel effectiever en beter kan. Dus die dingen gebeuren wel, ik zeg niet alles, maar het gebeurt wel. Het kan wel beter. We moeten daar wel kritisch in zijn, want dat hebben ze juist nodig. Ze moeten ervaren dat we niet zomaar tevreden zijn met wat ze doen. Dus daar mag wel wat verbetering in komen, vanuit mezelf als leerkracht.

I: Zou je kunnen aangeven of je daar nog iets in wil leren?

Pluslijn in bestaande rooster plannen is lastig

Opdrachten verdiepend in plaats van verbredend

Gericht opzoek naar verdieping

Jeelo-opdrachten uit reguliere programma aanpassen aan niveau leerlingen

Soms zoeken naar materialen voor meer-of hoogbegaafde

Pluslijn binnen Jeelo is goed qua verdieping en aanbod

Pluslijn binnen Jeelo gaat goed

Leerkracht weet niet hoe leerlingen te begeleiden bij leren leren

Begeleiden bij leren leren kan beter

Opdrachten moeten uitdagender, om leerlingen aan te zetten tot leren leren

Leerlingen moeten meer tegen grenzen aan gaan lopen

Opdrachten zijn vaak te makkelijk

Uitdagend materiaal wordt weinig ingezet

Leerkracht wil meer kennis over leren leren

Metacognitieve vaardigheden worden niet specifiek aangeleerd

Leerlingen zijn wel bezig met metacognitieve vaardigheden

Aanleren van metacognitieve vaardigheden kan beter

Leerkrachten mogen kritischer zijn

R3: Weet ik zo niet, maar ik denk dat je daar weer een keer in moet duiken. 'Hoe zat het ook alweer', 'wat kun je er ook alweer mee'. Ik denk dat dat vooral belangrijk is. Verder zou ik het zo even niet weten.

I: Dit komt een beetje op hetzelfde neer, maar wat heb jij nog nodig om de leerlingen van de pluslijn te begeleiden met het leren?

R3: Ja, dat is wat je zegt. Dat komt eigenlijk een beetje op hetzelfde neer. Je moet dat voor jezelf weer even goed helder hebben en dat dan ook op de juiste manier kunnen inpassen.

I: Zou je tot slot nog aan kunnen geven wat voor jou verbeterwensen zijn ten aanzien van de begeleiding van de pluslijn?

R3: Het consequenter inplannen. Dat structureel aanpakken, anders gaat het verslonzen.

I: Ik heb eigenlijk geen vragen meer, zijn er nog dingen die jij wil benoemen?

R3: Nee.

I: Dan wil ik je bedanken voor dit interview.

Meer kennis over het
leren leren

Kennis over leren leren,
om dit in te kunnen zetten

Pluslijn consequenter
inplannen

Bijlage C: Axiaal coderen

Tabel C.1: Tabel met resultaten uit de interviews. Een weergave van wat leerkrachten aangeven nodig te hebben voor goede begeleiding.

Nodig voor goede begeleiding	
kennis van hoogbegaafdheid	Kennis over hoogbegaafden
kennis over het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen	Kennis over hoogbegaafden
kennis over hoe hoogbegaafde leerlingen te signaleren	Kennis over hoogbegaafden
Er is tijd nodig	Tijd
Leerkracht heeft tijd nodig	Tijd
Vooraf tijd	Tijd
Begeleiding voor de leerlingen	begeleidingstijd
Tijd voor begeleiding	begeleidingstijd
Opdracht in de zone van naaste ontwikkeling	Uitdagend materiaal
Opdracht met diepgang	Uitdagend materiaal
Handvatten, houvast	Houvast
Handboek waar je naar terug kunt grijpen	Houvast
Kennis over begeleiding	Kennis over begeleiding

Tabel C.2: Tabel met resultaten uit de interviews. Een weergave van wat leerkrachten aangeven nu te doen in de begeleiding van de pluslijn.

Begeleiding nu	
De bovenbouw doet al goede dingen	
Twaalf pluslijnkinderen in de groepen zeven en acht.	Contact met plusleerlingen
Half uur per week coachingsmoment	Contact met plusleerlingen
Twaalf pluslijnkinderen in groep zeven en acht	Contact met plusleerlingen
Eén keer in de week een half uur begeleidingstijd	Contact met plusleerlingen
Soms een kwartier begeleidingstijd	Contact met plusleerlingen
Geen begeleiding tijdens zelfstandige verwerking	Contact met plusleerlingen
Weinig begeleiding tijdens zelfstandig werken	Contact met plusleerlingen
Eén keer per week bekijken wat leerlingen gedaan hebben	Contact met plusleerlingen
Leerlingen in twee- of drietallen, gekoppeld aan één leerkracht	Contact met plusleerlingen
Leerkracht moet zoeken naar moment om pluslijn te begeleiden	Contact met plusleerlingen
Opdracht iedere keer gericht op verschillende doelen	Uitdaging in de opdracht
Afsluiting door middel van verschillende opdrachten.	Uitdaging in de opdracht
Afsluiting door middel van presentatie	Uitdaging in de opdracht
Soms zoeken naar materialen voor meer-of hoogbegaafde	Uitdaging in de opdracht
Opdracht zo creëren dat leerlingen echt iets kunnen laten zien	Uitdaging in de opdracht
Opdrachten verdiepend in plaats van verbredend	Uitdaging in de opdracht
Verdiepende opdracht	Uitdaging in de opdracht
Afsluiting afhankelijk van de opdracht	Uitdaging in de opdracht
Opdracht duidelijk, stap voor stap, op papier voor de leerlingen	Leerkracht stuurt leerlingen
Leerkracht stelt gerichte vragen over de opdracht	Leerkracht stuurt leerlingen
Leerkracht zoekt verdieping op door middel van doorvragen	Leerkracht stuurt leerlingen
Leervragen aanscherpen	Leerkracht stuurt leerlingen
Aanscherpen vanuit de leerkracht	Leerkracht stuurt leerlingen
Format zorgt voor houvast	Leerkracht stuurt leerlingen
Kinderen verwerken a.d.h.v. format	Leerkracht stuurt leerlingen
Niet voldoende uitdaging in de opdrachten	Niet genoeg uitdaging in de opdracht
Opdrachten verbredend in plaats van verdiepend	Niet genoeg uitdaging in de opdracht
Leerlingen zelfstandig aan de slag met dingen die ze al kunnen	Niet genoeg uitdaging in de opdracht
Leerlingen geven aan niet vaak tegen dingen aan te lopen	Niet genoeg uitdaging in de opdracht

leerlingen kijken kritisch wat zij kunnen compacten	Compacten
Leerlingen werken aan pluslijn tijdens lessen die ze kunnen missen	Compacten
Vakgebieden worden gecompect, tijdens deze tijd verdieping en verbreding	Compacten
Verschillen tussen leerlingen	Verschillen tussen leerlingen van de pluslijn
Pluslijn biedt uitdaging voor sommige leerlingen	Verschillen tussen leerlingen van de pluslijn
Kinderen zijn wel sterk, maar niet altijd hoogbegaafd	Verschillen tussen leerlingen van de pluslijn
Opdracht gekoppeld aan de Jeelo-pluslijn	Pluslijn gekoppeld aan Jeelo
Pluslijn opdracht gekoppeld aan Jeelo-thema	Pluslijn gekoppeld aan Jeelo
Jeelo-opdrachten uit reguliere programma aanpassen aan niveau leerlingen	Pluslijn gekoppeld aan Jeelo
Verantwoordelijkheid bij de leerlingen	Leerling verantwoordelijk voor leerproces
Leerlingen houden logboek bij	Leerling verantwoordelijk voor leerproces
Drie keer per week een half uur tijd voor pluslijn	Werktijd leerlingen
Leerlingen krijgen ruimte en tijd om aan pluslijn te werken	Werktijd leerlingen
Pluslijn binnen Jeelo is goed qua verdieping en aanbod	Pluslijn binnen Jeelo gaat goed
Pluslijn binnen Jeelo gaat goed	Pluslijn binnen Jeelo gaat goed
Leerkracht heeft coachende rol	Leerkracht als coach
Begeleiding vanuit eigen inzicht, niet vanuit theorie	Begeleiding vanuit eigen inzicht
Leerlingen zijn vaak wel enthousiast	Leerlingen zijn enthousiast
Leerkracht maakt materialen zelf	Leerkracht ontwerpt materiaal

Tabel C.3: Tabel met resultaten uit de interviews. Een weergave van wat leerkrachten aangeven als knelpunten te ervaren.

Knelpunten	
Te weinig tijd voor coachingsmoment	Tijdgebrek
Weinig tijd voor begeleiden zelfstandige verwerking i.v.m. groep	Tijdgebrek
Geen tijd voor optimale procesbegeleiding	Tijdgebrek
Niet altijd mondelinge feedback door tijdgebrek	Tijdgebrek
Niet genoeg tijd om leerlingen van de pluslijn voldoende te begeleiden	Tijdgebrek
Tijdgebrek door grote groep	Tijdgebrek
Tijdgebrek maakt dat de pluslijn vergeten wordt	Tijdgebrek
Momenten voor pluslijn schieten er vaak bij in	Tijdgebrek
Inplannen pluslijn schiet er vaak bij in	Tijdgebrek
Er is te weinig tijd	Tijd
Geen tijd voor observatie, waardoor ook niet gesignaleerd kan worden	Tijd
Geen tijd om met leerlingen belang van metacognitieve vaardigheden te bespreken	Tijd
Te weinig tijd	Tijd
Tijd is het grootste knelpunt	Tijd
Onmogelijk om leerlingen objectief te observeren	Tijd
Leerkracht kan niet altijd begeleiding bieden	Begeleidingstijd
Te weinig begeleiding	Begeleidingstijd
Begeleiden lukt niet altijd	Begeleidingstijd
Leerlingen krijgen geen optimale begeleiding	Begeleidingstijd
Leerkracht kan niet altijd helpen als dat nodig is	Begeleidingstijd
Niet voldoende uitdaging in de opdrachten	(Missen van) uitdaging in opdrachten
Geen diepgang in de opdrachten	(Missen van) uitdaging in opdrachten
Opdrachten niet verdiepend genoeg	(Missen van) uitdaging in opdrachten
Opdrachten niet ingewikkeld genoeg	(Missen van) uitdaging in opdrachten
Niet goed weten welke vragen leerlingen stimuleert	Kennis over begeleiding
Niet goed weten wat leerlingen nodig hebben	Kennis over begeleiding
Niet goed weten welke opdrachten passen bij (hoog)begaafde leerlingen	Kennis over begeleiding
Signaleren van hoogbegaafdheid is lastig	Kennis over signalering
Niet alle hoogbegaafde kinderen worden in de onderbouw gesignaleerd	Kennis over signalering
Juiste vragen stellen is lastig	Juiste vraagstelling
Niet genoeg tijd om de juiste vragen te stellen	Juiste vraagstelling
Tijd en kennis zijn knelpunten	Tijd en kennis
Niet genoeg kennis	Kennis
Niet alle opdrachten komen goed uit de verf	Opdrachten lopen niet altijd zoals zou moeten
Kinderen zijn niet altijd enthousiast	Leerlingen niet enthousiast
Niet evenveel zicht op alle kinderen van de pluslijn	Weinig zicht op leerlingen

Wanneer de pluslijn-leerlingen begeleid worden, moet ook op de klas gelet worden. Dit zorgt voor afleiding bij de leerkracht	Geen volledige aandacht voor pluslijn (i.v.m. groep)
Pluslijn ligt in de weg, komt erbij	Pluslijn als bijkomstigheid
Pluslijn wordt weleens verwaarloosd door leerlingen of leerkracht	Pluslijn wordt soms verwaarloosd
Pluslijn in bestaande rooster plannen is lastig	Inplannen is lastig

Tabel C.4: Tabel met resultaten uit de interviews. Een weergave van wat leerkrachten als verbeterwensen aangeven.

Wensen voor verbetering	
Kennis over begeleiding	Meer kennis
Kennis over de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen	Meer kennis
Studie of cursus om leerkrachten kennis bij te brengen	Meer kennis
Meer kennis over het leren	Meer kennis
Meer tijd voor begeleiding van de pluslijn	Meer tijd
Meer tijd voor begeleiding pluslijn	Meer tijd
Tijd om met kinderen te gaan zitten	Meer tijd
Behoeft aan materialen om leerlingen aan te zetten tot leren	Uitdagende middelen
Uitdagende middelen voor pluslijnleerlingen	Uitdagende middelen
Materiaal gericht op de leerlingen die echt uitdaging nodig hebben	Uitdagende middelen
Leerlingen echt begeleiden in het leren.	Meer aandacht voor begeleiding
Meer aandacht voor procesbegeleiding	Meer aandacht voor begeleiding
Leerlingen de begeleiding kunnen bieden waar ze recht op hebben	Meer aandacht voor begeleiding
Vast moment waarop de pluslijn ingeroosterd is	Pluslijn vast in rooster
Pluslijn vast ingepland, net als rekenen en taal	Pluslijn vast in rooster
Pluslijn consequenter inplannen	Pluslijn vast in rooster
Pluslijn binnen Jeelo geen eis	Pluslijn ook buiten Jeelo
Pluslijn alleen binnen Jeelo als het aansluit	Pluslijn ook buiten Jeelo
Leerkracht zelf verantwoordelijk voor begeleiding pluslijn	Groepsleerkracht begeleid pluslijn
Groepsleerkracht begeleid de pluslijn	Groepsleerkracht begeleid pluslijn
Eén of twee personen die de pluslijn kunnen begeleiden	Begeleiding pluslijn door één leerkracht
Overige klas wordt vervangen tijdens begeleiding pluslijn	Ondersteuning van leerkracht tijdens begeleiden pluslijn
Taak bij de pabo om studenten meer te leren over hoogbegaafdheid	Kennis voor pabostudenten

Tabel C.5: Tabel met resultaten uit de interviews. Een weergave van wat leerkrachten aangeven dat zij al doen in de begeleiding van bij leren.

Begeleiding bij 'leren'	
Wat gebeurt al	
Leerlingen krijgen altijd feedback	Leerlingen krijgen feedback
Leerkracht geeft tussentijdse feedback	Leerlingen krijgen feedback
Feedback altijd op papier, soms mondeling	Leerlingen krijgen feedback
Leerkracht geeft feedback	Leerlingen krijgen feedback
Plannen met leerlingen	Leerlingen plannen
Leerlingen plannen zelf	Leerlingen plannen
Leerlingen moeten verplicht plannen	Leerlingen plannen
Leerlingen moeten verplicht evalueren	Leerlingen evalueren
Leerlingen evalueren altijd zelf	Leerlingen evalueren
Evalueren met leerlingen	Leerlingen evalueren
Oefent bepaalde leerstrategieën met leerlingen	Inzetten (leer)strategieën
Diepgaande vragen stellen aan leerlingen, om zo tot leren te komen	Inzetten (leer)strategieën
Het doel achter het leren van metacognitieve vaardigheden vertellen	Uitleg over metacognitieve vaardigheden
Geeft uitleg over het brein	Uitleg over metacognitieve vaardigheden
Modelen bij weektaak	Leerkracht modelt
Leerlingen zijn wel bezig met metacognitieve vaardigheden	Leerlingen werken aan metacognitieve vaardigheden

Tabel C.6: Tabel met resultaten uit de interviews. Een weergave van wat leerkrachten aangeven dat zij nog niet doen, of wat nog beter kan in de begeleiding van het leren.

Begeleiding bij 'leren'	
Wat gebeurt niet of kan beter	
Weinig inzicht in het begeleiden van leren	Weinig kennis over 'leren'
Veel op gevoel, weinig vanuit theoretisch inzicht	Weinig kennis over 'leren'
Meer kennis over didactiek van het leren	Weinig kennis over 'leren'
Leerkracht wil meer kennis over leren	Weinig kennis over 'leren'
Leerkracht weet niet hoe leerlingen te begeleiden bij leren	Weinig kennis over 'leren'
Opdrachten moeten uitdagender, om leerlingen aan te zetten tot leren	Uitdaging in de opdracht
Leerlingen moeten meer tegen grenzen aan gaan lopen	Uitdaging in de opdracht
Opdrachten zijn vaak te makkelijk	Uitdaging in de opdracht
Uitdagend materiaal wordt weinig ingezet	Uitdaging in de opdracht
Leerkrachten mogen kritischer zijn	Uitdaging in de opdracht
Metacognitieve vaardigheden worden niet specifiek aangeleerd	Meer aandacht voor specifiek aanleren metacognitieve vaardigheden
Aanleren van metacognitieve vaardigheden kan beter	Meer aandacht voor specifiek aanleren metacognitieve vaardigheden
Te weinig begeleiding in evalueren	Weinig begeleiding in evalueren
Leerlingen evalueren niet	Leerlingen evalueren niet
Niveau van evalueren is niet hoog	Niveau van evalueren is niet hoog
Leerkracht geeft geen feedback na het afronden van de opdracht	Leerlingen krijgen geen feedback
Begeleiden bij leren kan beter	Begeleiding bij leren

Bijlage D: Selectief coderen

Hieronder staan de resultaten van de interviews. Het antwoord dat selectief gecodeerd het meest gegeven is, staat boven aan. Hierna loopt het af in frequentie.

Tabel D.1: Weergaven van wat de respondenten in het interview vermelden over wat zij nodig hebben om de leerlingen van de pluslijn te kunnen begeleiden

Nodig voor goede begeleiding	Kennis over hoogbegaafden
	Tijd
	Begeleidingstijd
	Uitdagend materiaal
	Houvast
	Kennis over begeleiding

Tabel D.2: Weergaven van wat de respondenten in het interview vermelden over de begeleiding nu

Begeleiding nu	Contact met pluslijnleerlingen
	Uitdaging in de opdracht
	Leerkracht stuurt leerlingen
	Niet genoeg uitdaging in de opdracht
	Compacten
	Verschillen tussen leerlingen van de pluslijn
	Pluslijn gekoppeld aan Jeelo
	Leerling verantwoordelijk voor eigen leerproces
	Werktijd leerlingen
	Pluslijn binnen Jeelo gaat goed
	Leerkracht als coach
	Begeleiding vanuit eigen inzicht
	Leerlingen zijn enthousiast
	Leerkracht ontwerpt materiaal

Tabel D.3: Weergaven van wat de respondenten in het interview aangeven te ervaren als knelpunten.

Knelpunten	Tijdgebrek
	Tijd
	Begeleidingstijd
	(Missen van) uitdaging in de opdrachten
	Kennis over begeleiding
	Kennis over signalering
	Juiste vraagstelling
	Kennis
	Opdrachten lopen niet altijd zoals zou moeten
	Leerlingen niet enthousiast
	Weinig zicht op leerlingen
	Geen volledige aandacht voor pluslijn (i.v.m. groep)
	Pluslijn als bijkomstigheid
	Pluslijn wordt verwaarloosd
	Inplannen is lastig

Tabel D.4: Weergaven van wat de respondenten in het interview als verbeterwensen benoemen

Wensen voor verbetering	Meer kennis
	Meer tijd
	Uitdagende middelen
	Meer aandacht voor begeleiding
	Pluslijn vast in rooster
	Pluslijn ook buiten Jeelo
	Groepsleerkracht begeleid pluslijn
	Begeleiding pluslijn door één leerkracht

	Ondersteuning van andere leerkracht tijdens begeleiden pluslijn
	Kennis voor pabostudenten

Tabel D.6: Weergaven van wat de respondenten in het interview vermelden over de begeleiding bij het leren. In deze tabel is weergegeven wat leerkrachten al doen m.b.t. het begeleiden van het leren

Begeleiding bij 'leren' Wat gaat goed?	Leerlingen krijgen feedback
	Leerlingen plannen
	Leerlingen evalueren
	Inzetten (leer)strategieën
	Uitleg over metacognitieve vaardigheden
	Leerkracht modelt
	Leerlingen werken aan metacognitieve vaardigheden

Tabel D.7: Weergaven van wat de respondenten in het interview vermelden over de begeleiding bij het leren. In deze tabel is weergegeven wat nog niet gebeurt en wat leerkrachten als knelpunten ervaren m.b.t. het begeleiden van leren

Begeleiding bij 'leren' Wat kan beter?	Weinig kennis over 'leren'
	Uitdaging in de opdracht
	Meer aandacht voor specifiek aanleren metacognitieve vaardigheden
	Weinig begeleiding in evalueren
	Niveau van evalueren is niet hoog
	Leerlingen evalueren niet
	Leerlingen krijgen geen feedback
	Begeleiding bij leren

Bijlage E: Observatieformulieren per respondent

Observatie respondent 1

Deze observatie is gedaan op dinsdag 7 mei 2019, om 09.30u.

De observatie vond plaats tijdens een begeleidingsmoment van de Jeelo-pluslijn. De leerlingen kregen de nieuwe opdracht uitgelegd en keken terug op de vorige Jeelo-projecten. Het begeleidingsmoment vond plaats in het lokaal van groep 8. De respondent (R1) had een half uur de tijd om twaalf leerlingen uitleg te geven, terwijl de klas van de respondent werd overgenomen door een andere leerkracht.

Hoe vaak laat de leerkracht de gewenste vaardigheden zien?

	Vaardigheid	Gezien? Hoe vaak?	Opmerkingen
Leerdoelen formuleren	Vertelt de leerlingen wat de leerdoelen van de opdracht zijn		
	Stelt samen met leerlingen de leerdoelen van de opdracht op		
	Laat leerlingen de leerdoelen van de opdracht benoemen		
	Besprekt waarom de leerdoelen belangrijk zijn		
	Vraagt leerlingen wat zij willen doen en/of leren		
	Geeft leerlingen ruimte om te kiezen	III	R1: Er zijn een aantal keuzenopdrachten, je kunt één van die opdrachten doen in plaats van ander werk van je kunt compacten in de klas. R1: Jullie kiezen zelf een ander dorp. Je kiest een emotie die jij leuk vindt om een dorp van te maken. R1: Er staat: 'maak een tekening van je dorp'. Maar ben creatief en origineel, wil je het anders uitwerken: 'allemaal goed'.
Oriënteren en voorspellen	Laat leerlingen een inschatting maken van hoe de opdracht eruit gaat zien		
	Helpt leerlingen te oriënteren op een taak	I	R1: Wat ga je doen?
	Besprekt verwachtingen van de opdracht met leerlingen		

	Bespreekt de opdracht met leerlingen	III	R1: De opdracht is als volgt... R1: Wat je gaat doen, het gaat over depridorp. R1: Op jullie blad staat duidelijk wat je moet doen.
	Geeft voorbeelden van hoe de opdracht eruit kan zien	I	R1: Je kunt bijvoorbeeld kiezen voor: verward, wazig, boos, vriendelijk, lui, verlegen, verliefd, verdrietig.
Plannen	Plant de opdracht met leerlingen		
	Laat de leerlingen (stappen binnen de opdracht) plannen	III	R1: Je moet in de klas even met je meester of juf overleggen wat je kan compacten. R1: Je gaat deze week drie momenten zoeken. Twee momenten zijn voor deze opdracht, één daarvan is voor de keuzeopdracht. R1: Wat belangrijk is deze periode is dat je weer goed gaat plannen. R1: Kijk kritisch naar je eigen ontwikkeling. 'Wat kan ik missen', die tijden ga je plannen.
	Geeft leerlingen een tijdsindicatie/ einddatum	I	R1: Op dinsdag 18 juni moet je het uiterlijk inleveren.
Monitoren	Stimuleert leerlingen hun leren te monitoren. (Helpt leerlingen)		
	Stimuleert leerlingen zichzelf te controleren in hun leerproces of taak		
Reflecteren	Vraagt leerlingen wat al goed gaat/ wat goed ging		
	Vraagt leerlingen wat beter kan/ beter kon		
Evalueren	Gaat na of de leerlingen de beoogde doelen hebben bereikt		
	Laat leerlingen bekijken of ze voorgaande doelen hebben bereikt	II	R1: Vond je de eisen te hoog? R1: Is het soms niet ook fijn als de opdracht moeilijk is voor je?
	Geeft feedback aan leerlingen, gericht op vaardigheden		

	Vraagt leerlingen naar hun mening over de opdracht	III	R1: Ik wil even met jullie evalueren. R1: Ik ben benieuwd wat jullie ervan vinden en vind jullie mening hierin erg belangrijk R1: Dus je had liever meer diepgang gewild?
	Vraagt leerlingen naar ervaringen over de opdracht		
strategieën	Stelt vragen om probleemoplossend denken te stimuleren		
	Stimuleert leerlingen hardop te denken		
	Modelt het hardop denken		
	Vraagt leerlingen naar argumenten of onderbouwingen van hun antwoorden	II	R1: Ik vind het belangrijk dat je je antwoorden motiveert. Niet alleen ja/nee, maar ook waarom. Ik vind ook dat jullie dat moeten kunnen. R1: Motiveer met een goede motivatie waarom je de dingen vindt die je opschrijft.
	Legt leerlingen uit wat metacognitieve vaardigheden zijn		

Observatie respondent 3

Deze observatie is gedaan op vrijdag 17 mei 2019, om 08.30u.

De observatie vond plaats tijdens een begeleidingsmoment van de Jeelo-pluslijn. De leerlingen hadden op dat moment een week aan de opdracht gewerkt. Het begeleidingsmoment vond plaats op het leerplein. De respondent (R3) had een kwartier de tijd om twee leerlingen te begeleiden, terwijl de klas van de respondent zelfstandig in het lokaal aan het lezen waren.

Hoe vaak laat de leerkracht de gewenste vaardigheden zien?

	Vaardigheid	Gezien? Hoe vaak?	Opmerkingen
Leerdoelen formuleren	Vertelt de leerlingen wat de leerdoelen van de opdracht zijn	III	R3: Maak het een beetje spannend voor de kinderen die er naar moeten kijken R3: Denk aan een goede opbouw, dat is ook belangrijk. R3: Je moet even goed kijken naar de interpunctie.
	Stelt samen met leerlingen de leerdoelen van de opdracht op		
	Laat leerlingen de leerdoelen van de opdracht benoemen		
	Besprekt waarom de leerdoelen belangrijk zijn		
	Vraagt leerlingen wat zij willen doen en/of leren		
Oriënteren en voorspellen	Laat leerlingen een inschatting maken van hoe de opdracht eruit gaat zien		
	Helpt leerlingen te oriënteren op een taak	I	R3: Wat maakt een kind in de middeleeuwen allemaal mee?
	Besprekt verwachtingen van de opdracht met leerlingen	II	R3: Je presenteert straks een deel van je dagboek aan de klas. R3: De eisen, we kijken even naar de eisen.
	Besprekt de opdracht met leerlingen	I	R3: Ik neem even de opdracht met jullie door.
	Geeft voorbeelden van hoe de opdracht eruit kan zien	I	R3: Je maakt minimaal één week, maar je mag ook meer als je wilt.
Plannen	Plant de opdracht met leerlingen	I	R3: Zijn jullie al extra informatie aan het zoeken? Want dat mag ook.

	Laat de leerlingen (stappen binnen de opdracht) plannen	I	R3: Je kunt ook zeggen: 'jij maakt de maandag, ik maak de dinsdag'. Welke dagen wil je maken?
	Geeft leerlingen een tijdsindicatie/ einddatum	II	R3: Je presenteert het dagboek op 25 juni. R3: Ik heb de tijden er nog een keer onder geschreven, dinsdag, donderdag en vrijdag.
Monitoren	Stimuleert leerlingen hun leren te monitoren. (Helpt leerlingen)	I	R3: Het is goed als je af en toe even afstand neemt, dan even hardop lezen om te horen hoe het klinkt.
	Stimuleert leerlingen zichzelf te controleren in hun leerproces of taak		
Reflecteren	Vraagt leerlingen wat al goed gaat/ wat goed ging		
	Vraagt leerlingen wat beter kan/ beter kon		
Evalueren	Gaat na of de leerlingen de beoogde doelen hebben bereikt	I	R3: Jullie hebben de steen gelezen, was dat duidelijk verder?
	Laat leerlingen bekijken of ze voorgaande doelen hebben bereikt		
	Geeft feedback aan leerlingen, gericht op vaardigheden	I	R3: Ik zie jullie af en toe al wikikids gebruiken, dat is goed.
	Vraagt leerlingen naar hun mening over de opdracht		
	Vraagt leerlingen naar ervaringen over de opdracht		
strategieën	Stelt vragen om probleemoplossend denken te stimuleren	I	R3: Gingen de kinderen in die tijd naar school, of ging dat anders? Je moet even goed opzoeken of dit klopt, dit is van na de Middeleeuwen denk ik.
	Stimuleert leerlingen hardop te denken	I	R3: Hoe zijn jullie aan die naam gekomen?
	Modelt het hardop denken	I	R3: Ik zou hier bijvoorbeeld beginnen met: 'Ik ben vandaag opgestaan...' en dan komt hier een hoofdletter.

	Vraagt leerlingen naar argumenten of onderbouwingen van hun antwoorden		
	Legt leerlingen uit wat metacognitieve vaardigheden zijn		

Observatie respondent 4

Deze observatie is gedaan op donderdag 16 mei 2019, om 09.30u.

De observatie vond plaats tijdens een begeleidingsmoment van de Jeelo-pluslijn. De leerlingen hadden op dat moment een week aan de opdracht gewerkt. Het begeleidingsmoment vond plaats op het leerplein. De respondent (R4) had een kwartier de tijd om twee leerlingen te begeleiden, terwijl de klas van de respondent zelfstandig in het lokaal werkten.

Hoe vaak laat de leerkracht de gewenste vaardigheden zien?

	Vaardigheid	Gezien? Hoe vaak?	Opmerkingen
Leerdoelen formuleren	Vertelt de leerlingen wat de leerdoelen van de opdracht zijn		
	Stelt samen met leerlingen de leerdoelen van de opdracht op	I	R4: Welke dingen nemen jullie mee voor volgende week?
	Laat leerlingen de leerdoelen van de opdracht benoemen		
	Besprekt waarom de leerdoelen belangrijk zijn		
	Vraagt leerlingen wat zij willen doen en/of leren		
Oriënteren en voorspellen	Laat leerlingen een inschatting maken van hoe de opdracht eruit gaat zien		
	Helpt leerlingen te oriënteren op een taak		
	Besprekt verwachtingen van de opdracht met leerlingen		
	Besprekt de opdracht met leerlingen	I	R4: Hebben jullie al vaker met Sketch up gewerkt?
	Geeft voorbeelden van hoe de opdracht eruit kan zien		
Plannen	Plant de opdracht met leerlingen	I	R4: We moeten dan even kijken wanneer we dat gaan doen (<i>aan de opdracht werken</i>). <i>Leerlingen geven aan wat zij kunnen missen.</i> R4: Je mag het nu doen, maar het mag ook onder rekenen. Want dat is iets wat jullie ook kunnen missen.

			<i>Leerlingen beslissen dat ze onder rekenen aan de opdracht gaan werken.</i>
	Laat de leerlingen (stappen binnen de opdracht) plannen	I	R4: Jullie hebben vorige week gelijk voor werkmomenten gezorgd, ik zie hier twee keer een half uur staan, maar jullie hebben om drie momenten gevraagd?
	Geeft leerlingen een tijdsindicatie/ einddatum	II	R4: Jullie hebben nu maandag, woensdag en vrijdag gepland. R4: Dan komen we er volgende week op terug en dan kijken we hoe het ervoor staat.
Monitoren	Stimuleert leerlingen hun leren te monitoren. (Helpt leerlingen)		
	Stimuleert leerlingen zichzelf te controleren in hun leerproces of taak	III	R4: Hoe kun je er voor zorgen dat je samen dingen bespreekt? R4: Wat kan helpen waardoor je dat niet vergeet? R4: De vragen die je hebt moeten genoteerd worden in je logboek. Het logboek moet wel gebruikt worden.
Reflecteren	Vraagt leerlingen wat al goed gaat/ wat goed ging		
	Vraagt leerlingen wat beter kan/ beter kon	II	R4: Wat is belangrijk voor de volgende keer? Wat kun je dan anders doen? R4: Is dat iets waar je hulp bij nodig hebt?
Evalueren	Gaat na of de leerlingen de beoogde doelen hebben bereikt		
	Laat leerlingen bekijken of ze voorgaande doelen hebben bereikt	I	R4: Aan het einde zit je ook bij elkaar, want dan ga je evalueren. Laten we daar eens naar kijken. R4: Hoe is dat gegaan? Je geeft aan 'matig', hoe komt dat?
	Geeft feedback aan leerlingen, gericht op vaardigheden	I	R4: Dat vind ik een goed idee.
	Vraagt leerlingen naar hun mening over de opdracht		
	Vraagt leerlingen naar ervaringen over de opdracht		

strategieën	Stelt vragen om probleemoplossend denken te stimuleren		
	Stimuleert leerlingen hardop te denken	III	R4: Hoe komt dat? R4: Wanneer doe je dat? Terwijl je bezig bent? R4: Ik weet niet hoe het werkt, dus laat het eens zien?
	Modelt het hardop denken	I	R4: Wat ik wel eens doe, zoeken op internet. Als ik denk van 'Hoe moet ik dat doen'. Dat je eens gaat kijken naar 'Sketch up, dak maken'.
	Vraagt leerlingen naar argumenten of onderbouwingen van hun antwoorden		
	Legt leerlingen uit wat metacognitieve vaardigheden zijn	I	R4: Plannen is: 'wat ga je doen' en bij evalueren kijk je hoe het is gedaan en waar je eventueel de volgende keer op gaat letten.

Bijlage F: Overzicht observaties

Hoe vaak laten de leerkrachten van de bovenbouw de gewenste vaardigheden zien?

Respondent 1= **Blauw**

Respondent 3= **Groen**

Respondent 4= **Rood**

	Vaardigheid	Gezien? Hoe vaak?	Opmerkingen
Leerdoelen formuleren	Vertelt de leerlingen wat de leerdoelen van de opdracht zijn	III	
	Stelt samen met leerlingen de leerdoelen van de opdracht op	I	
	Laat leerlingen de leerdoelen van de opdracht benoemen		
	Bespreekt waarom de leerdoelen belangrijk zijn		
	Vraagt leerlingen wat zij willen doen en/of leren		
	Geeft leerlingen ruimte om te kiezen	III	
Oriënteren en voorspellen	Laat leerlingen een inschatting maken van hoe de opdracht eruit gaat zien		
	Helpt leerlingen te oriënteren op een taak	I I	
	Bespreekt verwachtingen van de opdracht met leerlingen	II	
	Bespreekt de opdracht met leerlingen	III I I	
	Geeft voorbeelden van hoe de opdracht eruit kan zien	I I	
Plannen	Plant de opdracht met leerlingen	I I	
	Laat de leerlingen (stappen binnen de opdracht) plannen	III I I	

	Geeft leerlingen een tijdsindicatie/ einddatum		
Monitoren	Stimuleert leerlingen hun leren te monitoren. (Helpt leerlingen)	I	
	Stimuleert leerlingen zichzelf te controleren in hun leerproces of taak		
Reflecteren	Vraagt leerlingen wat al goed gaat/ wat goed ging		
	Vraagt leerlingen wat beter kan/ beter kon		
Evalueren	Gaat na of de leerlingen de beoogde doelen hebben bereikt	I	
	Laat leerlingen bekijken of ze voorgaande doelen hebben bereikt		
	Geeft feedback aan leerlingen, gericht op vaardigheden	I	
	Vraagt leerlingen naar hun mening over de opdracht		
	Vraagt leerlingen naar ervaringen over de opdracht		
strategieën	Stelt vragen om probleemoplossend denken te stimuleren		
	Stimuleert leerlingen hardop te denken		
	Modelt het hardop denken	I	
	Vraagt leerlingen naar argumenten of onderbouwingen van hun antwoorden		
	Legt leerlingen uit wat metacognitieve vaardigheden zijn	I	

Bijlage G: Leerlijn leren leren

Het volgende materiaal is afkomstig van: CED-groep (z.d.). *Leerlijnen PO/SBO*. Geraadpleegd op 20 mei, 2019, van: <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>

PI-7 Leerlijn Leren leren - versie maart 2009*

Voor leerlingen die niet vanzelfsprekend aan het leren gaan.

De leerlingen leren belangstelling hebben voor de wereld om hen heen, ze leren deze gemotiveerd onderzoeken en daarin taken uitvoeren, waarbij ze gebruik maken van informatie, strategieën en vaardigheden en ze leren reflecteren op eigen handelen.

Leerlijnen
1. Taakaanpak 2. Uitgestelde aandacht / hulp vragen 3. Zelfstandig (door)werken 4. Samenwerken 5. Reflectie op werk

* Deze leerlijn is gebaseerd op de kerndoelen voor het s(b)o en op wetenschappelijk onderzoek naar sociaal competent gedrag (Joosten, 2007).

1. Taakaanpak	1	2	3	4
	Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een één op één situatie Wijst aan waar hij moet beginnen Gaat zorgvuldig met materialen om Voert een simpele enkelvoudige taak tot het einde uit Controleert of de taak klaar is (alles gebruikt) Pakt en ruimt zijn materialen op	Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een groepsinstructie voordat hij aan de taak begint Kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt en neemt deze aanpak over Herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?) Begint na de uitleg met zijn taak Verbeterd na aanwijzingen de manier waarop hij een taak uitvoert	Plant met hulp van de leerkracht twee taken achter elkaar Voert twee taken achter elkaar uit met behulp van een planner Bepaalt zelf in welke volgorde hij een taak uitvoert Leest van het bord of taakkaart wat en hoeveel hij moet doen	Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar (binnen één vak) Bedenkt en vertelt hoe hij een taak gaat aanpakken Kiest uit twee manieren om een taak aan te pakken de beste manier Kijkt hoe medeleerlingen een taak aanpakken en neemt de strategie over Weet wanneer hij hulp nodig heeft Zet door en past oplossingen toe bij een taak die hij moeilijk of eng vindt Geeft aan wanneer hij toe is aan een moeilijkere taak
	5	6	7	8
	Geeft aan wat hij verwacht te kunnen: aantal taken in een bepaalde tijd Geeft aan wat hij verwacht te kunnen: qua eigen vaardigheden Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar: - op een dagdeel - op een dag Achterhaalt bij een veelvoorkomende (of belangrijke) fout waar de fout zit Probeert de fout herstellen Controleert zijn eigen taak en corrigeert waar nodig	Stelt zichzelf bij een bekende taak een tijdsdoel (dan moet ik het af hebben) Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar op meer dagen Houdt bij meerdere taken het overzicht van wat wanneer moet gebeuren (agenda, actielijstje)	Plant taken van een vakgebied voor een week (agendabeheer) Maakt een huiswerkplanning in de agenda Schat in hoeveel taken hij afkrijgt binnen een bepaalde tijd Stelt prioriteiten wanneer er meerdere dingen tegelijk moeten gebeuren Geeft vooraf aan bij welk resultaat hij tevreden is met zijn werk	Maakt een plan voor de aanpak van een klein project (volgorde van taken, duur van taken, tijdsindeling, benodigdheden) Maakt voor drie vakken een volledige weekplanning waarin onderscheidt is tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk Houdt bij zijn planning rekening met eerder ervaringen

2. Uitgestelde aandacht/ hulpvragen	1	2	3	4
	Luistert naar de klassikale start van de les Begrijpt wanneer de regels voor uitgestelde aandacht gelden Wacht met een vraag tot de groepsleiding bij hem is Houdt zich aan de 4 werkregels voor het zelfstandig werken (stil zijn/zachtjes praten, blijven zitten, geen hulp vragen) Weet de volgorde van de ronde Kan de volgorde van de ronde aangeven Benoemt de regels voor het zelfstandig werken	Weet wanneer de leerkracht beschikbaar is voor hulp en wanneer niet Lost zelf praktische zaken/problemen op Kan omgaan met verschillende regels in verschillende lessituaties	Hanteert de afgesproken regels om problemen op te lossen (bv. hulp van medeleerling of leerkracht, op zoeken)	Schat in of hij na de uitleg alle taken kan maken en vraagt anders direct extra hulp in de startronde

3. Zelfstandig (door)werken	1	2	3	4
	Voert een korte, voor gestructureerde opdracht uit en maakt die af zonder te stoppen Pakt vervolgwerk na het afronden van een taak	Werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak Probeert de taak nog een keer wanneer het de eerste keer niet lukt Lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (papier vol, ander potlood nodig) Pakt bij een probleem een wachtwerkje	Werkt 15 minuten zelfstandig aan een taak Maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven Maakt gebruik van hulp Werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft Maakt gebruik van een wachtwerkje als hij vast loopt of lost het probleem op een andere manier op	Werkt 30 minuten zelfstandig aan een taak Volgt een stappenplan om een grotere taak uit te voeren Werkt zelfstandig door zonder klassikaal teken Hanteert de zelfstandig werken regels bij alle vakken Slaat een probleem over en gaat door met een andere deel van zijn werk (ook ander vakgebied) Zet door bij een taak die hij moeilijk of eng vindt (iets vragen aan andere leerkracht, iets uitleggen aan andere leerling, gymoefening die niet lukt) Werkt door bij externe afleiding (onderbouw speelt buiten, maken lawaai)
	5	6	7	
	Werkt een uur zelfstandig aan een taak op een dag Houdt zelf de tijd in de gaten om op tijd het werk af te krijgen Begint aan een volgende taak waarvan hij weet dat hij deze zelfstandig mag en kan doen Werkt netjes en/of snel afhankelijk van de eisen die aan de taakuitvoering worden gesteld	Zoekt een oplossing bij tegenslag met een taak (aanwijzingen onleesbaar, spullen onvindbaar)	Zet zich langere tijd in voor een taak die hij niet leuk vindt of die niet lukt Werkt door bij interne afleiding (schrijft vragen en gedachten die afleiden op)	

4. Samenspelen en samenwerken	1	2	3	4
	5	6	7	8
	Speelt en werkt naast andere leerlingen Deelt materiaal met andere leerlingen Voert met een medeleerling een opdracht uit onder leiding van de leerkracht	Vraagt of hij mee mag spelen Speelt zowel een leidende als volgende rol in spel Vraagt of hij iets mag gebruiken van een ander Helpt op verzoek anderen bij het uitvoeren van een taak (even helpen tillen) Voert met een medeleerling zelfstandig een opdracht uit en rondt de taak samen af	Houdt zich aan afspraken over wie, wat en waar bij het uitvoeren van een gezamenlijke opdracht Werkt samen in duo's aan een activiteit die beperkt overleg vraagt Werkt langere tijd samen met medeleerlingen bij het uitvoeren van een gezamenlijke opdracht Spreekt met een ander af wie wat gaat maken Voert zonder aansporing zijn deel van de taken uit bij het samenwerken met een medeleerling	Werkt samen in duo's aan een schoolopdracht (veel overleg) Werkt samen met kleine subgroepen (2-3 personen) met beperkt overleg Besprekt een probleem onder leiding van een leerkracht Maakt met medeleerlingen een taakverdeling en neemt hierbij ook minder leuke taken op zich Laat de ander zijn eigen taak uitvoeren Doet aan een ander voor hoe de taak gedaan moet worden Helpt uit zichzelf een ander die hulp nodig heeft bij het uitvoeren van een taak Zegt op een aardige manier dat hij een idee van een ander niet leuk vindt
	Werkt samen met kleine subgroepen (2-3 personen) aan opdrachten die veel overleg vragen. De leden van de subgroep: - wisselen ideeën met elkaar uit - maken afspraken over wie wat doet en houden zich hieraan - geven complimenten aan iemand die het goed doet Geeft feedback aan een medeleerling waarmee hij samenwerkt (wat goed is en wat beter kan/moet) Past in onderling overleg tussentijds afspraken aan	Maakt afspraken over de taakverdeling in een subgroep (4-6 personen) Heeft een eigen bijdrage in het bespreken van de taakverdeling Legt zich neer bij een groepsbeslissing Helpt een ander om iets in te brengen in de groep (wat vind jij?)	Noemt een aantal van de eigen capaciteiten (wat kan je goed) Benoemt en gebruikt capaciteiten van medeleerlingen Zet zijn capaciteiten adequaat in Past zijn gedrag aan na terechte kritiek van een medeleerling	Neemt bij samenwerken aan een taak een leidende en volgende rol Benoemt naast zijn capaciteiten ook zijn beperkingen bij het uitvoeren van taken (→ en verdeelt op basis daarvan de rollen tijdens het samenwerken)

5. Reflectie op werk	1	2	3	4
	5	6	7	8
	Vertelt na afloop van een taak wat hij heeft gedaan Geeft tijdens een activiteit aan dat hij het (te) makkelijk of moeilijk vindt Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan mbv dagritmekaarten Geeft aan welke taken hij moeilijk vond en welke makkelijk	Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan (zonder visuele steun) Controleert het gemaakte werk Geeft aan of de taak makkelijk of moeilijk was en of hij goed heeft gewerkt	Vertelt in een paar stappen hoe hij zijn taak heeft aangepakt Zoekt een fout op als de leerkracht vraagt nog eens goed te kijken Beoordeelt samen met de leerkracht hoe hij zijn taak gedaan heeft (werkwijze, snel/langzaam, resultaat)	Onderbouwt zijn mening over de kwaliteit van een gemaakte taak (goed, omdat) Kijkt naar en praat over overeenkomsten en verschillen tussen eigen en andermans werk/aanpak Geeft aan op welk gebied zich een probleem voordeed en welke oplossing is gekozen (bij materiaal, taak of samenwerking)
	Reageert zonder boos te worden op kritiek op zijn werk Stelt vorderingen bij zichzelf vast (dit ging beter dan vorige keer) Vertelt achteraf waarom iets goed, minder goed of fout is gegaan Legt samen met leerkracht een relatie tussen deze beoordeling en afspraken voor de volgende keer Geeft aan in welke vakken hij goed en minder goed is Evalueert de periode van zelfstandig werken gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat	Geeft feedback op het werk van een medeleerling Ontvangt feedback van een medeleerling op zijn gemaakte werk Evalueert planning en uitvoering van zijn dag-/meerdere dagen-/weektaak op basis van de feedback Reflecteert zowel op het resultaat van een taak als op het proces (hoe heb ik het aangepakt) Onderscheidt daarbij persoonlijke (kun je zelf beïnvloeden) en externe oorzaken Evalueert zijn eigen werkdag gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat Verbindt consequenties voor de volgende keer aan zijn beoordeling	Stelt zonodig zijn tijdsplanning bij (meer/minder tijd nodig): - voor een eenvoudige taak - voor een taaksysteem Beoordeelt of hij een uitgevoerde taak goed had voorbereid en uitgevoerd en verbindt hier consequenties aan voor de volgende keer Beoordeelt of hij de juiste prioriteiten heeft gesteld en geeft aan welke gevolgen dit heeft voor een volgende planning Past zijn werkstijl (kwaliteit t.o.v. hoeveelheid) aan waar nodig Schat in wat nodig is om de leerstof te beheersen (aanvullende instructie/oefenstof nodig)	Besprekt met anderen hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat Evalueert eigen werkweek (er is een balans tussen positieve en negatieve punten) Komt met suggesties voor aanpassingen op inhoudelijke (wat wil/moet ik leren) en procesmatige aspecten van het onderwijsleerproces