

Verrijkend lesmateriaal. En dan?

Een onderzoek naar de rol van de leerkracht bij de begeleiding van leerlingen die werken met structureel verrijkend rekenmateriaal.



Jacqueline Beers

Studentnummer 2172302

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute Gespecialiseerde Leerkracht

Begeleid door Adri Storm en Nico Schouws

Juli 2012

*'You can't buy a gifted program,
it takes a teacher.. '*
Te Boekhorst-Reuver (2009)

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Inleiding	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	7
1.1 Aanleiding onderzoek	7
1.2 Probleemverkenning	7
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	9
1.4 De huidige situatie	9
1.5 De gewenste situatie	10
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Interactie	11
2.3 Begeleiding	12
2.4 Hoogbegaafden en leren	14
2.5 Specifieke onderwijs- en/of ondersteuningsbehoeften	16
2.6 Vooruitblik	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Onderzoeksvorm	19
3.2 Onderzoeksgroep	19
3.3 Werkwijze	20
3.3.1 Deelvraag1	20
3.3.2 Deelvraag 2	21
3.3.3 Deelvraag 3	21
3.4 Validiteit	22
3.5 Ethische aspecten	22
Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten	24
4.1 Deelvraag 1	24
4.1.1 Opstellen criteria voor beoordeling van structureel verrijkend rekenen....	24
4.1.2 Vragenlijst inzet en motivatie	25
4.1.3 Vraaggesprek leerlingen einde onderzoeksperiode	26
4.1.4 Observaties taakgerichtheid	26
4.2 Deelvraag 2	27
4.2.1 Vragenlijst onderwijsbehoeften niet cognitieve vaardigheden	27
4.2.2 Observaties Rush Hour	29

4.3	Deelvraag 3	30
4.3.1	Vragenlijst instructie, begeleiding en feedback	30
4.3.2	Evaluatie leerkracht halverwege onderzoeksperiode	31
4.3.3	Evaluatie met onderzoeksperiode halverwege onderzoeksperiode	32
4.3.4	Vraaggesprek leerlingen einde onderzoeksperiode	33
4.3.5	Evaluatie leerkracht einde onderzoeksperiode	33
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen		34
5.1	Deelvraag 1	34
5.2	Deelvraag 2	36
5.3	Deelvraag 3	38
5.4	Antwoord op onderzoeksvraag	39
Hoofdstuk 6: Reflectie		41
6.1	Reflectie op het onderzoek	41
6.2	Reflectie op het eigen leerproces	41
6.3	Leerwinst voor instelling en vakgebied	43
6.4	Kernreflectie	44
6.5	Voornemens voor de eigen professionele toekomst	45
Woord van dank		46
Literatuurlijst		47
Bijlagen		50
A.	Adviezen voor de manier van aanbieden van verrijkingsmateriaal en de wijze van begeleiding	50
B.	Vertaling SLO Betts & Neihart, Revised Profiles of the Gifted & Talented (2010)	51
C.	Tips voor de begeleiding van dubbel gelabelde leerlingen met dyslexie of ADHD	53
D.	Overzicht uitgevoerde interventies	54
E.	Brief ouders toestemming	56
F.	Schema onderzoeksactiviteiten/wanneer	57
G.	Vragenlijst inzet en motivatie/instructie, begeleiding en feedback	58
H.	Tijdsteekproef observatieformulier voor taakgerichtheid	59
I.	Vragenlijst niet-cognitieve vaardigheden (Kuipers, 2011)	61
J.	Handelingsadviezen en kijkvragen observatie Rush Hour	62
K.	Bijlage K: Vragen en bevindingen observatie Rush Hour	63

Samenvatting

In deze master thesis wordt een praktijkonderzoek weergegeven. Het vormt de voltooiing van de opleiding Master Special Educational Needs. Aanleiding tot dit onderzoek was de probleemstelling rondom het werken met structureel verrijkend rekenmateriaal. Dit werd door de leerlingen niet gezien als (gedeeltelijke) vervanging van de reguliere rekenstof; het had een vrijblijvend karakter. Daarnaast bleken leerlingen niet altijd over voldoende vaardigheden te beschikken om zelfstandig tot leren te komen. De onderzoeksvraag luidt daarom: Op welke wijze kan ik mijn leerlingen die werken met structureel verrijkend rekenmateriaal begeleiden, zodat zij meer gemotiveerd zijn en tot betere prestaties komen?

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de leerkracht door zijn houding en begeleiding, een positieve invloed kan uitoefenen op de inzet en motivatie van de leerling. Het is de leerkracht die als eerste de leerling en het werken met verrijkingsmateriaal serieus dient te nemen. Dit vraagt een positieve, belangstellende en ondersteunende houding waardoor de leerling zich gezien en gerespecteerd voelt. Daarnaast is het noodzakelijk dat de leerkracht interventies uitvoert om de werkhouding van de leerlingen te verbeteren. Deze bestaan uit eisen stellen aan de leerlingen en het gemaakte werk en deze beoordelen volgens vastgestelde criteria. Tezamen met een structurele begeleiding door de vaste leerkracht waarin aandacht is voor eventuele instructie, evaluatie en feedback, met name gericht op het leerproces. Uit het onderzoek is tevens naar voren gekomen dat de niet-cognitieve vaardigheden als strategiegebruik en met name verschillende emotionele vaardigheden, niet optimaal ontwikkeld zijn bij deze onderzoeksgroep en ondersteuning behoeven.

In dit onderzoeksverslag wordt onderbouwd hoe gerichte aandacht voor het leren leren en leren leven er toe bijdragen dat leerlingen die werken met verrijkingsmateriaal een sterkere zelfsturing krijgen. Hierdoor zijn zij beter in staat om zelfstandig te werken, hun leerprestaties te verbeteren en zullen zij zich verder kunnen ontwikkelen.

Inleiding

Sinds de afronding van mijn pabo opleiding in 2003 ben ik werkzaam als leerkracht op een kleine basisschool in West-Friesland. Daar heb ik voornamelijk ervaring opgedaan in combinatiegroepen in de midden- en bovenbouw. Momenteel ben ik werkzaam in groep 5/6. Sinds 2010 volg ik de masteropleiding Special Educational Needs bij Fontys OSO, leerroute gespecialiseerde leerkracht. Dit praktijkonderzoek omtrent de begeleiding van leerlingen die werken met verrijkend rekenmateriaal, vormt de afronding daarvan.

Hoogbegaafdheid boeit mij al langer. Tijdens mijn pabo opleiding was het een van mijn afstudeeronderwerpen in de vorm van een literatuurstudie. Bij de opleiding tot gespecialiseerde leerkracht bij Fontys OSO, heb ik daarom gekozen voor de extra modules met als thema hoogbegaafdheid.

Ook rekenen heeft mijn bijzondere interesse. Ik ben afgestudeerd aan de pabo met de specialisatie Instrumentele Vaardigheden. Nog altijd vind ik rekenen een boeiend en leuk vak om te geven. Een vak dat bij uitstek vraagt om differentiatie en een afgestemde begeleiding.

Door de theorie van het handelingsgericht werken (De Lange, Pameijer & Van Beukering, 2009), neemt het denken in onderwijsbehoeften al meer een centrale plaats in. Onze school heeft reeds een keuze gemaakt voor structureel verrijkend rekenmateriaal. Ik wil mij in dit onderzoek dan ook richten op mijn rol als leerkracht bij de begeleiding van de leerlingen die daarmee werken. Een onderzoek waarmee ik zicht wil krijgen op hun onderwijs- en/of ondersteuningsbehoeften. Tevens hoop ik andere handreikingen te vinden die zowel mij als mijn leerlingen de capabiliteit geven om gemotiveerd met verrijkend rekenmateriaal aan de slag te gaan. Wat wellicht tot betere prestaties zal leiden.

Ik verwacht dat deze bevindingen ook gebruikt kunnen worden op schoolniveau en bij andere vakken.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

De Rijksoverheid (2011) heeft het wetsvoorstel Passend Onderwijs in voorbereiding. Het is de bedoeling dat het op 1 augustus 2012 in werking zal treden. Scholen krijgen hierdoor de plicht om leerlingen die extra aandacht nodig hebben, zoals leerlingen met een handicap maar ook hoogbegaafde leerlingen, een passende onderwijsplek te bieden. Het liefst op de gewone basisschool.

De visie dat ook hoogbegaafde leerlingen tot hun recht moeten komen in het onderwijs, wordt gedeeld door het bestuur waarvoor ik momenteel werkzaam ben. Het is door hen uitgewerkt in hun zogenaamde beleidsplan Excellentie (2011). Hierin is onder andere hun ambitie vermeld om qua leer- en ontwikkelingsmogelijkheden, uit ieder kind te halen wat er in zit. Onderdeel van dat beleidsplan is het opleiden van een aantal leerkrachten tot gespecialiseerde groepsleerkracht met als specialisatie hoogbegaafdheid.

Deze ontwikkelingen vormden de aanloop naar dit onderzoek. Uit tussentijdse evaluatie op school, is gebleken dat het huidige rekenen met structureel verrijkingsmateriaal nog niet naar tevredenheid verloopt. Dit vormde voor mij een bijna logisch en uitdagend onderwerp voor dit praktijkonderzoek. Een onderzoek naar mijn begeleidende rol als leerkracht bij de combinatie van onderwijsbehoeften en hoogbegaafdheid. Met als doel inderdaad zoveel mogelijk uit de leerlingen te halen wat erin zit.

1.2 Probleemverkenning

In het schooljaar 2009-2010 heeft het team van de onderzoekschool, in samenwerking met de Onderwijsbegeleidingsdienst Noordwest, een plan opgesteld voor de betere rekenaars van groep 4 t/m 8. Hierin is opgenomen dat de leerstof van de methode wordt gecompact volgens de principes van de Stichting Leerplanontwikkeling Nederland waarbij het routeboekje als middel wordt ingezet. Als structureel verrijkingsmateriaal wordt KIEN en Rekentijgers gebruikt dat met regelmaat van twee rekenblokken uit de reguliere methode wordt gewisseld.

Voor de selectie van leerlingen die met dit verrijkingsmateriaal mogen werken, zijn criteria opgesteld. Meetbare criteria zijn de resultaten van de Cito¹ rekentoetsen en de methodegebonden toetsen. De minder meetbare criteria worden door de leerkracht vooraf beoordeeld. Dit zijn het doorzettingsvermogen, de zelfredzaamheid, taakgerichtheid en intrinsieke motivatie van de leerling.

Dit leidt regelmatig tot twijfels bij de leerkrachten wanneer een leerling wel voldoet aan de criteria van de toetsresultaten maar niet in voldoende mate over de benodigde andere vaardigheden beschikt. Of wanneer een leerling opeens minder van deze vaardigheden laat zien bij het werken met het verrijkingsmateriaal.

Aan het einde van het vorige schooljaar is het werken met het verrijkend rekenmateriaal gezamenlijke geëvalueerd door de leerkrachten van de midden- en bovenbouw. Allen deelden de mening dat de inzet van de leerlingen en de kwaliteit van het werk, niet altijd het gewenste resultaat opleveren. Er wordt door meerdere leerlingen slordig gewerkt en er is twijfel over de hoeveelheid gemaakt werk. Door directie, leerkrachten en ondersteunend personeel is regelmatig waargenomen dat er veel wordt gekletst in de gemeenschapsruimte, de plek waar deze leerlingen zelfstandig werken met het verrijkend rekenmateriaal. Algemeen is de indruk gekregen dat het werken met verrijkingsmateriaal door de leerlingen niet wordt gezien als vervanging van de reguliere rekenstof; het heeft een vrijblijvend karakter.

Voor de leerkrachten van de midden- en bovenbouw is niet duidelijk op welke manier het werken met verrijkend materiaal begeleid kan worden om leerlingen beter te motiveren en hun prestaties te verbeteren. Wat is nodig om het vrijblijvende karakter weg te nemen? Op welke momenten en bij welke vaardigheden heeft een leerling begeleiding nodig? Wat zijn mogelijk de specifieke ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen waar de leerkracht rekening mee moeten houden?

Samengevat wil het team doorgaan met de huidige aanpak voor compacten en verrijken. Er is echter sprake van een verlegenheids situatie wat betreft de precieze uitwerking hiervan door de leerkracht.

¹ Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling

Zowel in de praktijk als in de theorie worden termen gebruikt als talentvolle leerlingen, (hoog)begaafden, excellente leerlingen, meerkunners, etc. In dit onderzoek wordt daarin geen onderscheid gemaakt en uitsluitend de term hoogbegaafden of hoogbegaafdheid gebruikt. Dit impliceert niet dat dit onderzoek zich alleen richt op leerlingen die beschikken over een IQ-score hoger dan 130 punten (van Gerven, 2009). Het gaat om leerlingen die uitzonderlijk goede leerprestaties leveren op één of meerdere vakgebieden en daarom in aanmerking komen voor een structureel verrijkend lesstofaanbod dat een eigen pedagogische benadering vraagt.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan ik mijn leerlingen die werken met structureel verrijkend rekenmateriaal begeleiden, zodat zij meer gemotiveerd zijn en tot betere prestaties komen?

Deelvragen:

- a. Hoe kan ik mijn begeleiding aan de leerlingen van mijn onderzoeksgroep aanpassen zodat het vrijblijvende karakter van het werken met het verrijkingsmateriaal wordt weggenomen?
- b. Wat zijn de specifieke onderwijs-/ondersteuningsbehoeften van mijn onderzoeksgroep op het gebied van de niet-cognitieve vaardigheden om mijn begeleiding op af te stemmen?
- c. Hoe pas ik mijn klassenmanagement aan zodat ik de leerlingen van mijn onderzoeksgroep naar behoefte kan begeleiden en dit door hen ook zo wordt ervaren?

1.4 De huidige situatie

Tijdens de masteropleiding SEN bij Fontys OSO, heb ik mij eerder verdiept in o.a. het signaleren en diagnosticeren van hoogbegaafde leerlingen, de manieren en materialen voor compacten en verrijken en aan welke criteria deze materialen moeten voldoen. Deze kennis heb ik reeds toegepast en vind ik terug bij de criteria en keuze van ons huidige verrijkingsmateriaal voor rekenen en de selectie van de

leerlingen die daarmee werken. Het valt mij op dat er bij de huidige afstemming van het onderwijs aan hoogbegaafden, veel aandacht is uitgegaan naar het verrijken van het leerstofaanbod. Bij de probleemverkenning is beschreven dat ook de begeleiding, en daarmee de rol van de leerkracht, aandacht vraagt en afgestemd dient te worden. Er is sprake van behoefte aan adviezen en richtlijnen omtrent het leerkrachtgedrag bij het werken met verrijkend rekenmateriaal.

1.5 De gewenste situatie

In de gewenste situatie weet ik door de theoretische verdieping welke handelingsadviezen er zijn voor de begeleiding, en kan deze uitvoeren, om het huidige vrijblijvende karakter van het werken met verrijkingsmateriaal weg te nemen. Hierdoor zal het werken met verrijkingsmateriaal door de leerlingen worden gezien als (gedeeltelijke) vervanging van het reguliere lesstofaanbod. Dit zal wellicht tot een toename van inzet en motivatie leiden en daarmee tot een verbetering van de kwaliteit van het werk. Ook weet ik door onderzoek welke niet-cognitieve vaardigheden van de leerlingen ondersteuning behoeven bij hun leerproces. Door dit onderzoek krijg ik beter zicht op de onderwijsbehoeften en eventuele ondersteuningsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen. Niet alleen wat betreft het leerstofaanbod maar ook wat dat vraagt aan ondersteuning door de leerkracht, instructie, leeromgeving en feedback. Zo kunnen specifieke doelen worden geformuleerd, kan er gerichte begeleiding en evaluatie plaatsvinden en zal de hoogbegaafde leerling zich beter kunnen ontwikkelen.

Door een verrijkend lesstofaanbod en een afgestemde begeleiding kan ik beter onderwijs op maat geven. Dit komt tegemoet aan de eisen van Passend Onderwijs (2011) en de doelstelling van het bestuur waarvoor ik werk. Ook kom ik daarmee tegemoet aan mijn eigen visie dat hoogbegaafde leerlingen afgestemd onderwijs moeten krijgen dat tegemoet komt aan hun onderwijsbehoeften. Uiteindelijk wil ik deze kennis delen met mijn collega's zodat ook zij dit kunnen toepassen, waarmee op schoolniveau en bij andere vakken een doorgaande aanpak kan worden gerealiseerd.

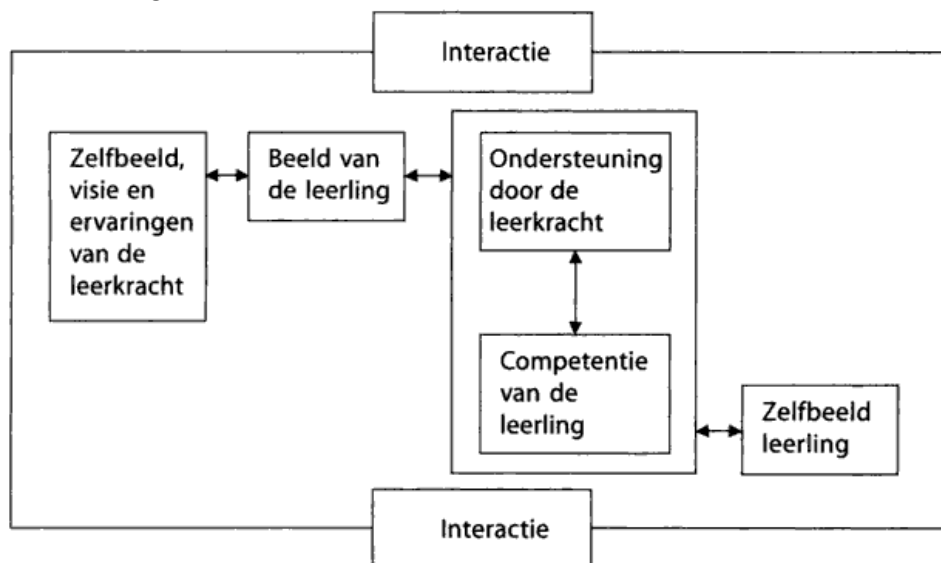
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In onderstaande theoretische verdieping wordt antwoord gezocht op de volgende vragen. Wat de rol is van de leerkracht bij een verrijkend leerstofaanbod? Welke houding vraagt dat om positief invloed uit te kunnen oefenen op de leerprestaties van de leerling? Welke handelingsadviezen kan de leerkracht uitvoeren om het vrijblijvende karakter van het werken met verrijkingsmateriaal weg te nemen? Wat betekent leren voor hoogbegaafden? Wat vraagt dat aan begeleiding bij het leerproces? En tot slot, welke vaardigheden van hoogbegaafden kunnen leiden tot specifieke ondersteuningsbehoeften?

2.2 Interactie

In het begeleidingsmodel (figuur 2.2) van Kuipers (2001) staat de interactie tussen leerkracht en leerling centraal.



Figuur 2.2 Begeleidingsmodel van Kuipers (2001)

In dit model laat Kuipers zien hoe complex de wederzijdse invloed is tussen leerkracht en leerling. Het zelfbeeld van de leerkracht is van invloed op de manier waarop hij de leerling ziet. Dat beeld is weer van invloed op de manier waarop hij de leerling kan ondersteunen op zijn competentiegevoelens. Wat uiteindelijk weer van invloed is op het zelfbeeld van de leerling.

Hij spitst dit toe op de begeleiding van leerlingen die een verrijkend leerstofaanbod krijgen. Resultaten van dat aanbod zullen meer opleveren wanneer de leerkracht hier positief tegenover staat en dit ook uitstraalt.

Kenmerken van goede leerkrachten omschrijft Kuipers (2001) als oog hebben voor de behoeften van de leerling, luisteren naar de leerling en delen in hun successen. Daarnaast de leerlingen het gevoel geven dat ze belangrijk zijn en hen behandelen op een open, eerlijke wijze en met respect. Tot slot een gevoel voor humor hebben en een aangenaam karakter.

Ook Drent en van Gerven (2009) schrijven dat uit onderzoek is gebleken dat de interactie tussen leerkracht en leerling sterk bepalend is voor het welbevinden van de leerling. Dit welbevinden is op zijn beurt bepalend voor het zelfbeeld van de leerling wat weer van invloed is op de leerprestaties van het kind.

Conclusie: De interactie tussen leerkracht en leerling is complex en van invloed op het zelfbeeld en welbevinden van de leerling. Wat weer van invloed is op de prestaties die de leerling levert. Specifiek voor de begeleiding van verrijkend lesmateriaal zal een positieve houding van de leerkracht, waarbij het kind zich gezien en gerespecteerd voelt, meer resultaat opleveren. Dit betekent dat de leerkracht zich hiervan bewust moet zijn en zijn houding waar mogelijk moet aanpassen om een positieve invloed uit te oefenen op de leerling en zijn prestaties.

2.3 Begeleiding

Bronkhorst, Doornekamp & Drent (1999) stellen dat de sfeer van vrijblijvendheid rondom het werken met verrijkingsstof moet worden vermeden. Vrijblijvendheid in de vorm van minder eisen stellen aan het werk, de leerlingen zelf laten nakijken, weinig aandacht van de leerkracht voor hun werk. Dit kan ertoe leiden dat leerlingen het werken met verrijkingsstof niet altijd even serieus nemen. Wat weer als gevolg kan hebben dat leerlingen uitgekeken raken en afhaken.

Drent (2008) bevestigt dit later weer. Zij benadrukt dan dat verrijkingsstof vooral is bedoeld voor het aanleren van vaardigheden waar de hoogbegaafde leerling anders niet toe wordt uitgedaagd. Verrijkingsmateriaal moet daarom worden beschouwd als

het 'normale' leerstofaanbod wat in de plaats komt van het verplichte reguliere leerstofaanbod. De leerkracht dient daarom eisen te stellen aan dit werk welke zij daarna concreet beschrijft. Deze staan vermeld in bijlage A.

Drent (2008) stelt verder dat de doelstelling van verrijkingsstof is dat de leerling leert leren. Dat betekent dat er instructie en begeleiding nodig is. Om begeleiding mogelijk te maken moet er wel sprake zijn van een structureel aanbod, zodat de leerkracht zich hier vooraf in kan verdiepen en dat de begeleiding door de vaste leerkracht geschiedt. De leerkracht dient dus goed op de hoogte te zijn van de inhoud van de aangeboden verrijkingsstof.

Van Gerven (2009) is van mening dat de leerkracht zicht moet houden op het leerproces van de leerling. Omdat verrijkingsopdrachten regelmatig open opdrachten hebben die geen eenduidige antwoorden hebben, is het volgens haar belangrijk dat een leerkracht daarom regelmatig kijkt hoe een leerling opdrachten aanpakt en op welke manier deze tot oplossingen komt. Daarom kijkt hij minimaal één maal per week het werk zelf na en evalueert dit met de leerling.

Aan de hand van opgestelde criteria die verband houden met kwaliteit, hoeveelheid, verzorging en zelfstandigheid, worden beoordelingen gegeven. De gemiddelden worden vermeld op het rapport. Dit maakt de leerling duidelijk dat verrijkingswerk serieus wordt genomen en net als het reguliere werk wordt beoordeeld.

In een ander artikel van Drent (2008) geeft zij concrete aanwijzingen voor de manier van begeleiding, evaluatie en feedback. Ook De Bruin-de Boer & Van Gerven (2008) geven praktische adviezen over de momenten van begeleiding waarin de voortgang en instructie wordt opgenomen.

Een overzicht van bovengenoemde adviezen voor aanbod en begeleiding staat concreet beschreven in bijlage A. Kenmerkend is dat de vaste leerkracht niet alleen eisen stelt aan de leerling en zijn werk maar dit ook structureel evalueert, voorziet van feedback en eventuele instructie en zicht houdt op het leerproces.

Conclusie: Voor een goede begeleiding zal een structureel aanbod van verrijkingsstof noodzakelijk zijn zodat de leerkracht zich hier vooraf in kan verdiepen en de leerlingen kan begeleiden. Dit verrijkingsmateriaal moet het karakter hebben van het normale leerstofaanbod. Om het vrijblijvende karakter weg te nemen kunnen vooraf eisen aan het werk worden gesteld waar op schoolniveau overeengekomen criteria voor zijn opgesteld die verband houden met de kwaliteit en zelfstandigheid. De begeleiding geschiedt bij voorkeur door de vaste leerkracht. Deze begeleiding is vooral gericht op het leerproces van de leerling, eventuele instructie, evaluatie en feedback. Ook dit zal ertoe bijdragen dat de leerlingen het werken met verrijkingsmateriaal serieus nemen. Het is de leerkracht die als eerste het verrijkingswerk serieus dient te nemen, het beschouwt als vervanging van het reguliere leerstofaanbod en dit uitdraagt.

2.4 Hoogbegaafden en leren

Volgens van Gerven (2009) heeft leren betrekking op pure kennis, het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden en het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden. Zij geeft net als Drent (2009) aan dat het belangrijk is om als leerkracht rekening te houden met de vaardigheden die betrekking hebben op de werk- en leerstrategieën van de leerling om effectief verrijkingsmateriaal te verzorgen.

Wientjes (2008) is van mening dat er over hoogbegaafde leerlingen nog aldoor een veel voorkomend misverstand bestaat. Zij legt uit dat leren inhoudt dat er tot beheersing van kennis en vaardigheden wordt gekomen, wat in een eerder stadium nog niet lukte. Het is daarmee het verleggen van de grenzen van kennis en vaardigheden. Dit betekent dat leren ook inhoudt dat er onzekerheden moeten worden aangegaan en fouten worden gemaakt. Het misverstand treedt op bij hoogbegaafde leerlingen; zij zouden opdrachten in één keer foutloos moeten kunnen maken en veelal ook nog zonder instructie en begeleiding bij een taak.

In een interview vult Kuipers (z.d.) dit aan. Hij vertelt dat de metacognitie leren leren voor hoogbegaafden een belangrijk aandachtspunt is. Dat veel scholen dit echter onderschatten en er daarom onvoldoende aandacht aan besteden.

De Bok (2010) is kort in haar uitleg. Zij meent dat slimme kinderen veel vanzelf snappen. Zij hebben niet geleerd iets te leren.

Volgens Peters (2007) dient men in het onderwijs aan hoogbegaafden te werken aan drie doelen: leren leren, leren denken en leren leven. In navolging hierop hanteert ook Te Boekhorst-Reuver (2009) deze termen en doelen. Bij het leren leren gaat het om het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden die wezenlijk zijn voor het verwerven en toepassen van kennis. In dat proces is een goede werkhouding, ofwel taakgerichtheid, doorzettingsvermogen en motivatie, van groot belang. Ook het in staat zijn om verschillende leerstrategieën te hanteren, informatie te verwerven en op te slaan en het kunnen reflecteren op het eigen leergedrag.

Bij het leren denken gaat het om het reflecteren op hogere denkvaardigheden zoals analytisch, creatief en kritisch denken. Bij het leren leven gaat het om het ontwikkelen van kennis, houding en vaardigheden op het intra persoonlijke en interpersoonlijke gebied. Het goed kunnen omgaan met anderen en vooral het inzicht in zichzelf. Het bewust zijn van sterke en zwakke kanten en hier goed mee om kunnen gaan zijn voorwaarden om zich te kunnen blijven ontwikkelen.

In de praktijk betekent dit dat er voor hoogbegaafden een plan van aanpak moet worden opgesteld op basis van de cognitieve en sociaal-emotionele behoeften van de leerling. In 2010 heeft zij hiervoor doelen opgesteld en omschreven in de Doelen en Vaardigheden Lijst, de DVL (2010). Dit zijn lange termijn doelen die niet in één les of leeractiviteit gehaald kunnen worden.

Conclusie: De betekenis van leren wordt algemeen omschreven als het ontwikkelen, ofwel het grenzen verleggen van kennis, cognitieve vaardigheden en sociaal-emotionele vaardigheden. Hiervoor moet een wezenlijke inspanning worden geleverd en worden er soms fouten gemaakt. Misverstand is dat hoogbegaafden dit zonder instructie of begeleiding kunnen. Bij het leren van hoogbegaafden zal aandacht moeten zijn voor de vaardigheden die betrekking hebben op de werkhouding en manieren van leren, de hogere denkvaardigheden en het besef van en omgaan met sterke en zwakke kanten. De leerkracht zal aandacht moeten schenken aan het leren leren, het leren denken en het leren leven.

2.5 Specifieke onderwijs- en/of ondersteuningsbehoeften

In 1999 schreven Webb, Meckstroth & Tolan het boek *Guiding the gifted child*. Zij waren zich er toen al van bewust dat hoogbegaafde kinderen beschikken over goede cognitieve vaardigheden. Zij hebben echter ook specifieke emotionele behoeften waar toentertijd echter nauwelijks programma's voor bestonden om deze zichtbaar te krijgen. In hun boek onderscheiden zij motivatie, discipline, omgaan met uitdaging en stress en het delen van gevoelens.

Betts & Neihart (1988) hebben na jarenlange ervaring en onderzoek, zes profielen opgesteld van hoogbegaafden en deze in 2010 aangescherpt en bijgesteld.

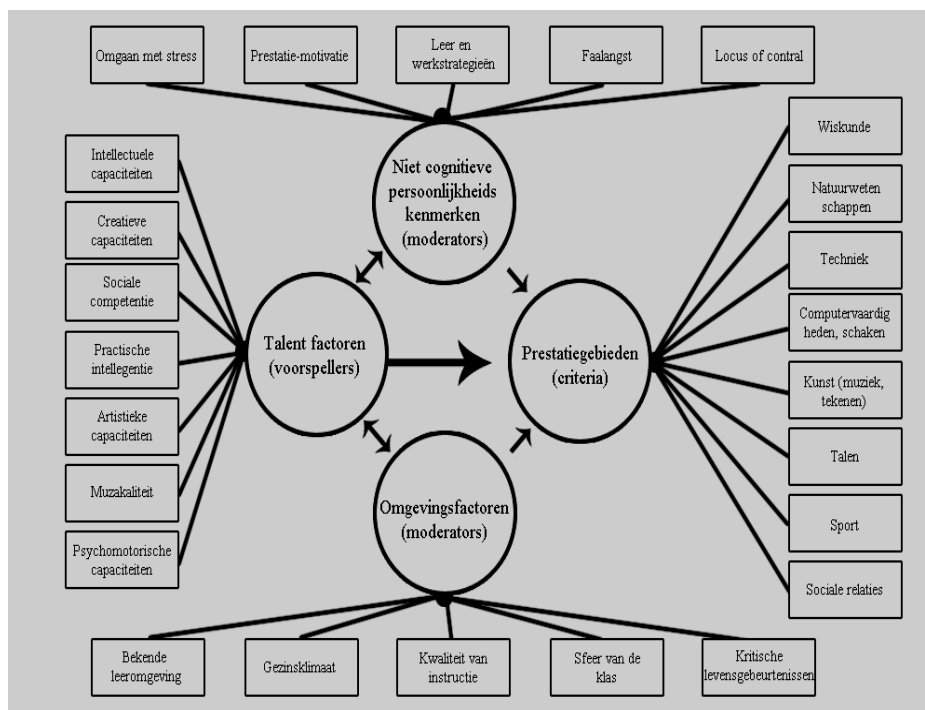
In hun uitgebreide omschrijving geven deze profielen niet alleen informatie over de kenmerken. Ook gevoelens en behoeften van verschillende typen hoogbegaafden en getalenteerde leerlingen worden omschreven. Daarbij op welke manier dit begeleid of ondersteund kan worden door de leerkracht. Dit theoretische concept kan daardoor inzicht bieden aan de leerkracht en bijdragen aan een beter begrip van deze leerlingen. Belangrijke aspecten om optimale groeimogelijkheden te helpen realiseren, niet alleen op cognitief maar ook op sociaal- en emotioneel gebied. Ook de onderwijsbehoeften worden per profiel specifiek weergegeven. De vertaling hiervan in het Nederlands door het SLO (2010), is bijgevoegd als bijlage B.

In het overzicht van Betts & Neihart (2010) wordt o.a. het profiel van de dubbel gelabelde leerling beschreven. Ook De Bruin-de Boer (2009), Drent (2008), Drent & Van Gerven (2009) en Rodrigues Pereira (2009) besteden hier extra aandacht aan. Zij geven beknopt een aantal suggesties/adviezen voor leerkrachten wat betreft de begeleiding en ondersteuning van deze leerlingen. Op de onderzoekschool komt een aantal leerlingen met gediagnosticeerde dyslexie of ADHD, op grond van hun leerprestaties, in aanmerking voor verrijkend rekenmateriaal. Een overzicht van deze adviezen is daarom vermeld in bijlage C.

Volgens Kuipers (2011) is er ook nu nog, in veel gevallen, onvoldoende aandacht voor die zogenaamde emotionele vaardigheden. Hij is van mening dat in het onderwijs aan hoogbegaafden aandacht moet zijn voor de vaardigheden van

zelfsturing en zelfbeheersing. Daarnaast in ervaring opdoen met disciplinevaardigheden, leren doorzetten, omgaan met falen, kritiek en tegenslagen.

De leer- en werkstrategieën en verschillende emotionele vaardigheden zijn terug te vinden in het Multifactorenmodel van Heller uit 1992 (figuur 2.5) bij de niet-cognitieve vaardigheden. Het model laat zien dat er een dynamiek bestaat tussen verschillende kenmerken en factoren welke bij een bepaalde dynamiek leiden tot prestaties op hoogbegaafd niveau. Dit model laat zien dat niet alleen het kind zelf en zijn IQ bepalend zijn voor de prestaties die het kind levert. De invloed van niet-cognitieve vaardigheden wordt hierbij duidelijk onderscheiden.



*Figuur 2.5
Multifactorenmodel
van Heller (1992)*

Conclusie: Behalve aandacht voor de werk- en leerstrategieën zal de leerkracht ook aandacht moeten besteden aan emotionele vaardigheden zoals zelfsturing en zelfbeheersing, omgaan met stress en kritiek, motivatie en doorzettingsvermogen en omgaan met falen en fouten maken. Deze zijn namelijk ook van invloed op de leerprestaties en kunnen leiden tot specifieke ondersteuningsbehoeften. Beide vaardigheden zijn grotendeels terug te vinden in het Multifactorenmodel van Heller (1992) waar ze zijn ondergebracht bij de niet-cognitieve vaardigheden. Ook aan zogenaamde dubbel gelabelde leerlingen zal de leerkracht specifieke ondersteuning moeten bieden.

2.6 Vooruitblik

Door bovenstaande inzichten en verkregen handelingsadviezen ziet de onderzoeker mogelijkheden voor uitvoering van interventies en nader onderzoek tijdens het handelingsdeel. Deze zijn gericht op de begeleiding als leerkracht om de leerlingen uit de onderzoeksgroep gemotiveerd tot betere leerprestaties te laten komen.

Voor de opzet van dit onderzoek betekent dit dat de onderzoeker zicht richt op:

- Het leren leren. Het verbeteren van taakgerichtheid, motivatie en doorzettingsvermogen. Kortom een betere werkhouding. Hiervoor worden interventies uitgevoerd welke omschreven staan in bijlage D. Deze bestaan op hoofdlijnen uit het eisen stellen aan het werk en de leerling, zich vooraf verdiepen in de verrijkingsstof en het werk nakijken, een vast wekelijks begeleidingsmoment afspreken waarbij aandacht is voor evaluatie, feedback en eventuele instructie. Tijdens deze begeleidingsmomenten wordt aandacht besteed aan de manieren van leren. De aanpak en het strategiegebruik, het verwerken van gegeven en verkregen informatie, reflectie op het proces en de oplossing.
- Het leren leven. Hiervoor wordt onderzoek gedaan naar verschillende emotionele vaardigheden. De leerkracht krijgt daardoor inzicht in eventuele ondersteuningsbehoeften en kan de begeleiding hierop afstemmen. De leerling kan bewust worden gemaakt van zwakke en sterke kanten en leren hiermee om te gaan. Ook de aanpak en het strategiegebruik zullen nader worden onderzocht.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethodologie nader toegelicht. Voor welke richting en onderzoeksgroep is gekozen en welke onderzoeksmiddelen daarbij worden gehanteerd om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen.

3.1 Onderzoeksvorm

De onderzoeksstrategie kan omschreven worden als een actieonderzoek. Volgens De Lange, Montesano Montessori & Schuman (2011) is er bij een actieonderzoek sprake van een cyclisch onderzoeksdeel en handelingsdeel, met als doel de eigen beroepspraktijk te onderzoeken en te verbeteren. De onderzoeker maakt zelf deel uit van dat verbeteringsproces.

In het onderzoeksdeel is reeds gebruik gemaakt van relevante literatuur. Hierin zijn aanbevelingen gedaan welke door de onderzoeker zijn vertaald in interventies en staan vermeld in paragraaf 2.6 en bijlage D. Halverwege het onderzoek zullen interventies worden geëvalueerd, ook in samenspraak met de onderzoeksgroep, en waar nodig worden aangepast. Bevindingen van de onderzoeksgroep bij aanvang en einde van het onderzoek, zullen met elkaar worden vergeleken. In de literatuur, vermeld in paragraaf 2.5, is te lezen dat de niet-cognitieve vaardigheden van hoogbegaafde leerlingen specifieke begeleiding en/of ondersteuning behoeven. In het handelingsdeel zal worden onderzocht bij welke van die vaardigheden ondersteuningsbehoeften zijn.

3.2 Onderzoeksgroep

Dit onderzoek is met name gericht op een specifieke begeleiding van leerlingen. Het is daarom van belang dat er voldoende intensief contact en begeleiding mogelijk is, om interventies op dat gebied te kunnen uitvoeren en onderzoeken. De onderzoeksgroep bestaat daarom uit drie leerlingen uit groep 6 die werken met structureel verrijkend rekenmateriaal. Aan hun ouders wordt schriftelijk om toestemming gevraagd voor deelname aan dit onderzoek (bijlage E).

3.3 Werkwijze

De inzet van verschillende onderzoeksmiddelen per deelvraag staat hieronder vermeld. Hierbij is het van belang dat er verschillende onderzoeksstrategieën en methoden worden gecombineerd zodat er sprake zal zijn van een zogenaamde driehoeksmeting; de triangulatie (De Lange et al., 2011). Hieraan wordt bij dit onderzoek voldaan door gebruik te maken van gesloten vragenlijsten, open vragen, vraaggesprekken en observaties van leerlingen.

3.3.1 Deelvraag 1: *Hoe kan ik mijn begeleiding aan de leerlingen van mijn onderzoeksgroep aanpassen zodat het vrijblijvende karakter van het werken met het verrijkingsmateriaal wordt weggenomen?*

- Tezamen met collega's uit de midden- en bovenbouw, zal worden overlegd welke eisen aan de leerlingen en hun werk gesteld kunnen worden. Ofwel welke criteria kunnen gezamenlijk worden vastgesteld voor de beoordeling van het werken met structureel verrijkend rekenmateriaal? Door de onderzoeker zal een voorstel worden gedaan conform de adviezen van Drent (2008) en Van Gerven (2009) welke zijn opgenomen in bijlage A. Wanneer overeenstemming wordt bereikt over deze beoordelingscriteria, zullen deze bekend worden gemaakt aan de onderzoeksgroep, na het invullen van de eerste vragenlijst (bijlage G).
- Om de beginsituatie met betrekking tot de inzet van taakgericht gedrag en motivatie van de onderzoeksgroep tijdens het rekenen met verrijkingsmateriaal in kaart te brengen, zal gebruik worden gemaakt van een zelf ontworpen gesloten vragenlijst. (bijlage G). Om te onderzoeken wat het effect is van de interventies vermeld in bijlage D, zal deze vragenlijst ook aan het einde van de onderzoeksperiode worden voorgelegd. Aan de leerlingen zal een toelichting op hun bevindingen worden gevraagd.
- Om de inzet van taakgericht gedrag van de leerlingen nader te onderzoeken, zal bij aanvang van het onderzoek, twee maal een observatie worden uitgevoerd door middel van de Tijdsteekproef observatieformulier voor taakgerichtheid (bijlage H). Hierbij wordt de hoeveelheid taakgericht en niet-taakgericht gedrag over een vaste tijdseenheid in beeld gebracht. Deze observaties zullen door twee verschillende collega's, op verschillende dagen worden uitgevoerd. Om te

onderzoeken of interventies vermeld in bijlage D effect hebben, zullen deze observaties ook aan het einde van het onderzoeksstadium worden uitgevoerd.

- Door middel van een vragenlijst (bijlage G) vooraf aan de leerlingen zullen de bevindingen met betrekking tot instructie, evaluatie en feedback worden onderzocht. Om te onderzoeken wat het effect is van de interventies vermeld in bijlage D, zal deze vragenlijst ook aan het einde van de onderzoeksperiode worden voorgelegd. Aan de leerlingen zal een toelichting op hun bevindingen worden gevraagd.

3.3.2. Deelvraag 2: *Wat zijn de specifieke onderwijs-/ondersteuningsbehoeften van mijn onderzoeksgroep op het gebied van de niet-cognitieve vaardigheden om mijn begeleiding op af te stemmen?*

Dit deel richt zich op verschillende niet-cognitieve vaardigheden van de onderzoeksgroep om te onderzoeken of hier ondersteuningsbehoeften zijn. Die vaardigheden zullen nader worden onderzocht door middel van de vragenlijst uit *De kracht in jezelf* van Kuipers (2011), een methode specifiek gericht op de mentale veerkracht van hoogbegaafden (bijlage I). Volgens diezelfde methode zal ook gebruik worden gemaakt van observaties door de onderzoeker, uitgevoerd tijdens het spelen van het strategiespel Rush Hour. Deze zijn gericht op de emotionele vaardigheden omgaan met frustratie en doorzettingsvermogen. Ook de aanpak en het strategiegebruik worden daarbij geobserveerd. (bijlage J).

3.3.3 Deelvraag 3: *Hoe pas ik mijn klassenmanagement aan zodat ik de leerlingen van mijn onderzoeksgroep naar behoefte kan begeleiden en dit door hen ook zo wordt ervaren?*

Vooraf dit deel van het onderzoek heeft een cyclisch karakter. Afhankelijk van de bevindingen, omschreven bij paragraaf 3.3.1 met betrekking tot instructie, evaluatie en feedback en paragraaf 3.3.2 wat betreft de ontwikkeling van niet-cognitieve vaardigheden, zal dit waar nodig zo spoedig mogelijk door de leerkracht worden aangepast. Halverwege het onderzoek zullen, door middel van een vraaggesprek met de leerlingen, de interventies opnieuw worden geëvalueerd en waar nodig aangepast. Deze aanpassingen zijn mede afhankelijk van de bevindingen van de

leerkracht en de mogelijkheden binnen het klassenmanagement. Alle aangepaste interventies worden bijgevoegd op bijlage D.

3.4 Validiteit

Voor voldoende validiteit en betrouwbaarheid zal gebruik worden gemaakt van de bestaande vragenlijst van Kuipers uit de methode *De kracht in jezelf* (2011). Deze wordt door de onderzoeksgroep ingevuld om de ontwikkeling van niet-cognitieve vaardigheden te onderzoeken (bijlage I).

In diezelfde methode is voor dat doel tevens een observatiemethode ontwikkeld. Tijdens een strategiespel, in dit geval Rush Hour, worden de overeenkomstige vaardigheden doorzettingsvermogen en omgaan met falen en frustratie door de onderzoeker geobserveerd. Dit tezamen met hun aanpak en strategiegebruik. Om gericht te observeren zijn door de onderzoeker vooraf handelingsadviezen en kijkvragen opgesteld (bijlage J).

De zelf ontworpen gesloten vragenlijsten met betrekking tot inzet/motivatie en begeleiding/evaluatie/feedback zijn door de critical friend kritisch bekeken en positief beoordeeld op duidelijkheid, eenvoudig invulbaar voor de onderzoeksgroep en doeltreffendheid (bijlage G). Tijdens vraaggesprekken met de onderzoeksgroep, wordt naar een toelichting op hun bevindingen gevraagd.

De observaties met betrekking tot taakgerichtheid zullen door verschillende collega's, op verschillende dagen worden uitgevoerd (bijlage H).

Samenvattend wordt gebruik gemaakt van verschillende instrumenten. Waar mogelijk van bestaande vragenlijsten, daarnaast van vraaggesprekken, observaties en zelf ontworpen vragenlijsten.

3.5 Ethische aspecten

De volgende ethische aspecten, beschreven door Boerman (2008) en De Lange et al. (2011) zullen door mij in acht worden genomen tijdens deze fase van mijn onderzoek.

Er dient een klimaat van veiligheid en vertrouwen te zijn waar de leerlingen van mening mogen verschillen en dit kunnen uiten. De leerlingen die meedoen aan dit onderzoek zullen anoniem blijven. Daarnaast zal ik zorg dragen voor een op vertrouwen gebaseerde houding naar mijn critical friend, mentor hoogbegaafdheid en

directe collega's, waar ruimte is voor discussie en respect voor elkaars visie. Ook zal ik zorgen voor een juiste bronvermelding en een zuivere en correcte verwerking van de verzamelde gegevens.

Voor een ethische reflectie betekent dit dat ik vooraf, tijdens en na het onderzoek deze punten aldoor wil meenemen en afwegen en vooral kritisch en zorgvuldig zal werken. Het is voor mij belangrijk om daar regelmatig mijn critical friend, en waar nodig mijn mentor hoogbegaafdheid bij te raadplegen. Om mij scherp te houden en een zorgvuldige afweging te maken.

Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de resultaten per onderzoeksvraag gepresenteerd. Het onderzoek is uitgevoerd onder de onderzoeksgroep zoals omschreven in paragraaf 3.2 en is uitgevoerd volgens planning in week 10 t/m 17 van het jaar 2012 (bijlage F). Er hebben zich geen bijzondere gebeurtenissen voorgedaan die van invloed zijn geweest op het onderzoek.

4.1 Deelvraag 1

Hoe kan ik mijn begeleiding aan de leerlingen van mijn onderzoeksgroep aanpassen zodat het vrijblijvende karakter van het werken met het verrijkingsmateriaal wordt weggenomen?

4.1.1 Opstellen criteria voor de beoordeling van structureel verrijkend rekenmateriaal

Voorafgaand aan de onderzoeksperiode met de onderzoeksgroep is tijdens het bovenbouwoverleg van 25 januari 2012, in samenwerking met collega's, overlegd of er criteria konden worden opgesteld voor de beoordeling van het werk met verrijkend rekenmateriaal. Er is door de onderzoeker een voorstel gedaan conform de adviezen van Drent (2008) en Van Gerven (2009) welke zijn opgenomen in bijlage A.

Het criteria 'het gemaakte werk is op tijd klaar' bleek in praktijk moeilijk haalbaar.

Vooraf kan niet precies worden bepaald hoeveel tijd een opgave vraagt en de leerling daarvoor nodig heeft. Dit is in overleg aangepast. Overeengekomen is dat de volgende aspecten van het werk met verrijkend rekenmateriaal zullen worden beoordeeld:

- de hoeveelheid gemaakt werk;
- de kwaliteit van het werk wat betreft het aantal antwoorden goed;
- de verzorging van het werk;
- de zelfstandigheid van de leerling.

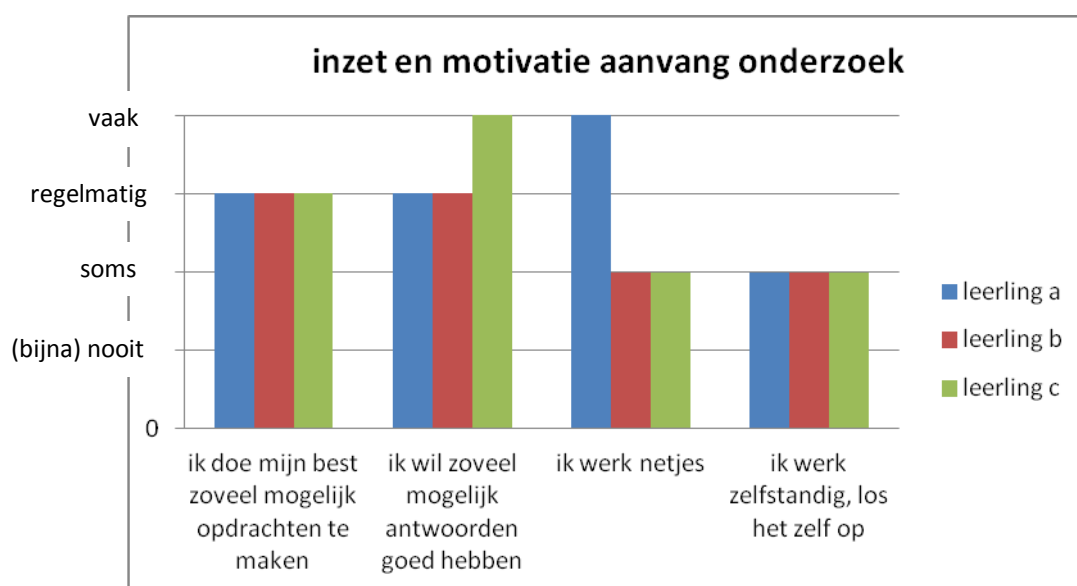
Om na te gaan hoeveel werk een leerling per dag maakt, is overeengekomen dat de leerlingen elke dag, naast de gemaakte opgave(n), de datum vermelden.

Bovengenoemde afspraken zijn bij aanvang van de onderzoeksperiode met de onderzoeksgroep, na het invullen van de vragenlijst m.b.t. inzet en motivatie (bijlage G), aan de onderzoeksgroep bekend gemaakt.

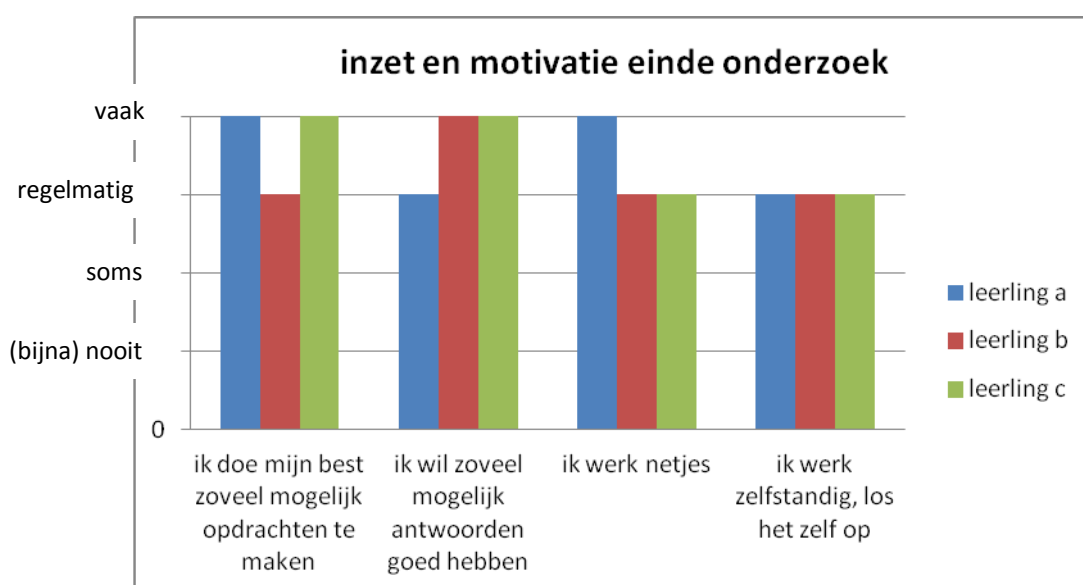
4.1.2 Vragenlijst inzet en motivatie

Deze vragenlijst (bijlage G) is afgenomen bij de onderzoeksgroep bij aanvang en einde van het onderzoek. Tijdens de onderzoeksperiode zijn interventies door de onderzoeker uitgevoerd, omschreven in bijlage D. De vragen en resultaten zijn in beeld gebracht in figuur 4.1.2a en figuur 4.1.2b.

Bij vergelijking van deze figuren is bij alle drie de leerlingen een gelijkblijvende of in de meeste gevallen een toename te zien bij hun beoordeling van de verschillende onderdelen. Opmerkelijk is dat er geen toename zichtbaar is bij leerling a wat betreft het aantal antwoorden goed willen hebben.



Figuur 4.1.2a



Figuur 4.1.2b

4.1.3 Vraaggesprek leerlingen einde onderzoeksperiode

Aan het einde van het onderzoek is aan de leerlingen een toelichting gevraagd op hun bevindingen van die vragenlijst (bijlage F). Deze staan vermeld in figuur 4.1.3.

Leerling a en c gaven aan meer opdrachten te maken. Als reden gaven zij eerder niet goed te hoeven werken en nu zelfstandiger te moeten werken.

Leerling b wilde meer antwoorden goed hebben en noemde als reden een goed cijfer te willen halen.

Leerling b en c gaven aan nu netter te werken en gaven aan daardoor makkelijker of beter terug te kunnen lezen.

Leerling a en c gaven aan minder hulp te vragen, beter te kijken en te lezen.

Toelichting op	leerling a	leerling b	leerling c
Zoveel mogelijk opdrachten	<i>Ik maak nu meer, eerst hoefde ik niet goed te werken.</i>	<i>Ik maak nu meer, vroeger zaten we meer te kletsen.</i>	<i>Ik maak nu meer, nu moeten we zelfstandiger werken.</i>
Zoveel mogelijk goed	<i>Ik wilde het al goed hebben.</i>	<i>Nu wil ik het goed hebben want ik wil een goed cijfer.</i>	<i>Ik wilde het antwoord al goed hebben.</i>
Netjes werken	<i>Ik werkte al netjes.</i>	<i>Ik werk nu netter, dan kan ik het makkelijker terugkijken.</i>	<i>Ik werk nu netter, dan kan ik het beter teruglezen.</i>
Zelfstandig werken, oplossen	<i>Eerst vroeg ik het gelijk, nu kijk ik vaker terug en lees beter de informatie.</i>	<i>Ik vraag niet gelijk hulp, ik lees nu beter de uitleg en kijk naar de plaatjes.</i>	<i>Ik probeerde het al goed te doen.</i>

Figuur 4.1.3 Toelichting onderzoeksgroep op vragenlijst inzet en motivatie

4.1.4 Observaties taakgerichtheid

Zowel bij aanvang als einde van de onderzoeksperiode zijn twee observaties van de onderzoeksgroep uitgevoerd tijdens hun werk met verrijkend rekenmateriaal in de gemeenschapsruimte (bijlage H). De gemiddelden van die twee resultaten zijn in percentages weergegeven in figuur 4.1.4.

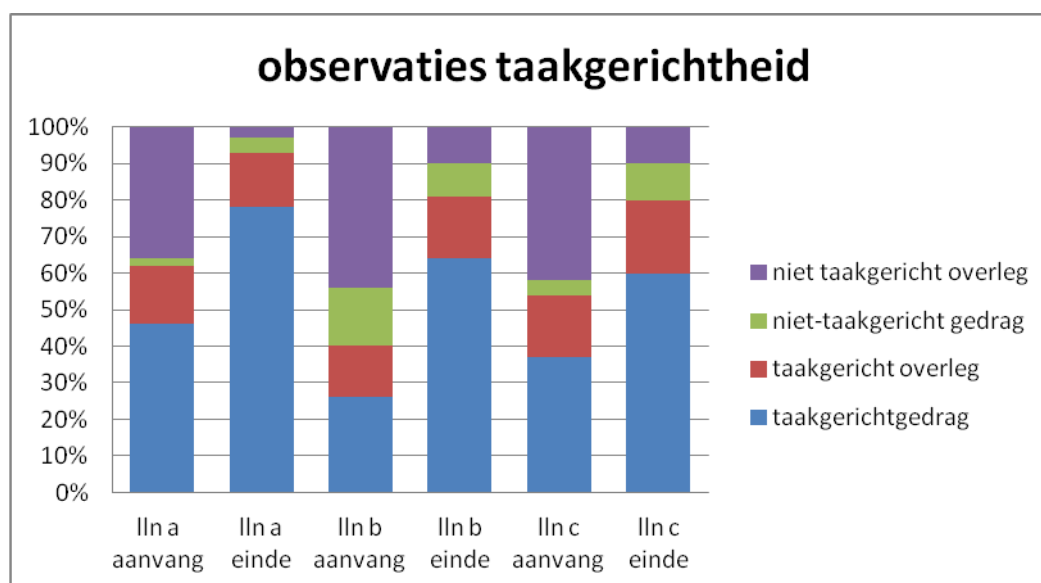
Bij vergelijking is bij alle drie de leerlingen een duidelijk waarneembare toename te zien van taakgericht gedrag aan het einde van de onderzoeksperiode.

Het taakgerichte overleg is bij leerling b en c licht toegenomen.

Het percentage niet-taakgerichte gedrag is bij leerling a en c toegenomen. Bij leerling b is op het observatieformulier de opmerking gemaakt 'naar het toilet'.

Opvallend is de afname van niet-taakgericht overleg. Dit is in samenhang met de uitspraak van leerling b in figuur 4.1.3: 'vroeger zaten we meer te kletsen'.

Het percentage 'afkijken', wel vermeld op het observatieformulier, was der mate klein dat het niet kon worden weergegeven in deze grafiek. Het is opgeteld bij niet-taakgericht gedrag.



Figuur 4.1.4

4.2 Deelvraag 2

Wat zijn de specifieke onderwijs-/ondersteuningsbehoeften van mijn onderzoeksgroep op het gebied van de niet-cognitieve vaardigheden om mijn begeleiding op af te stemmen?

4.2.1 Vragenlijst onderwijs-/ondersteuningsbehoeften niet cognitieve vaardigheden

Voor dit onderzoek hebben de leerlingen een vragenlijst (bijlage I) ingevuld. De resultaten zijn weergegeven in de figuren 4.2.1a t/m 4.2.1c.

In de tabellen is af te lezen dat verschillende niet-cognitieve vaardigheden volgens de leerlingen niet volop zijn ontwikkeld.

Leerling a gaf het vaakst aan moeite te hebben met verschillende vaardigheden. Met name bij het omgaan met fouten maken en kritiek en de hoeveelheid zelfvertrouwen.

Alle drie de leerlingen gaven aan in zekere mate snel afgeleid te zijn.

Alle drie de leerlingen gaven aan wel hulp te durven vragen.

Ik...	leerling a	Ik...
kan doorzetten	○●○○	geef gauw op
durf fouten te maken	○○○●	vind fouten maken vervelend
durf hulp te vragen	●○○○	wil geen hulp vragen
kan omgaan met kritiek	○○●○	kan slecht tegen kritiek
kan geconcentreerd werken	○○○●	ben gauw afgeleid
heb voldoende zelfvertrouwen	○○●○	heb niet zoveel zelfvertrouwen

Figuur 4.2.1a Niet-cognitieve vaardigheden leerling a

Ik...	leerling b	Ik...
kan doorzetten	○●○○	geef gauw op
durf fouten te maken	○●○○	vind fouten maken vervelend
durf hulp te vragen	●○○○	wil geen hulp vragen
kan omgaan met kritiek	○○●○	kan slecht tegen kritiek
kan geconcentreerd werken	○○●○	ben gauw afgeleid
heb voldoende zelfvertrouwen	●○○○	heb niet zoveel zelfvertrouwen

Figuur 4.2.1b Niet-cognitieve vaardigheden leerling b

Ik...	leerling c	Ik...
kan doorzetten	●○○○	geef gauw op
durf fouten te maken	○●○○	vind fouten maken vervelend
durf hulp te vragen	●○○○	wil geen hulp vragen
kan omgaan met kritiek	○●○○	kan slecht tegen kritiek
kan geconcentreerd werken	○○●○	ben gauw afgeleid
heb voldoende zelfvertrouwen	○●○○	heb niet zoveel zelfvertrouwen

Figuur 4.2.1c Niet-cognitieve vaardigheden leerling c

4.2.2 Observaties Rush Hour

In de eerste week van de onderzoeksperiode zijn de leerlingen door de onderzoeker geobserveerd tijdens het strategiespel Rush Hour. Volgens de handelingsadviezen en kijkvragen (bijlage J) zijn observaties gedaan en vragen gesteld met betrekking tot doorzettingsvermogen en het omgaan met frustratie. Ook hun aanpak en strategiegebruik zijn geobserveerd. Hieronder staan de bevindingen beknopt per leerling weergegeven. De (kijk)vragen en de uitgebreidere bevindingen zijn opgenomen in bijlage K.

Leerling a:

- Toonde veel doorzettingsvermogen en geen frustratie.
- Maakte gebruik van strategieën als vooruit denken en kijken.
- Stopte toen het niet lukte en maakte een nieuw plannetje.
- Zag verband met toepassen van deze aanpak bij schoolwerk.
- Toonde meer doorzettingsvermogen dan deze zelf aangaf in figuur 4.2.1a.

Figuur 4.2.2a Observatie Rush Hour leerling a

Leerling b:

- Toonde snel frustratie.
- Gaf aan geen plannetje te hebben, maakte gebruik van trial and error.
- Maakte na stopzetten spel wel gebruik van vooruit kijken en denken.
- Ontdekte dat oplossen na lang doorzetten beter voelt; dat gaf een Yes-gevoel.
- Toonde minder doorzettingsvermogen dan deze zelf aangaf in figuur 4.2.1b.

Figuur 4.2.2b Observatie Rush Hour leerling b

Leerling c:

- Toonde veel doorzettingsvermogen, geen frustratie zichtbaar.
- Leek zichtbaar lang vooruit te kijken en te denken.
- Kon deze strategie niet benoemen, kon geen verband noemen met ander werk.
- Het getoonde doorzettingsvermogen komt overeen met de eigen bevinding in figuur 4.2.1c.

Figuur 4.2.2c Observatie Rush Hour leerling c

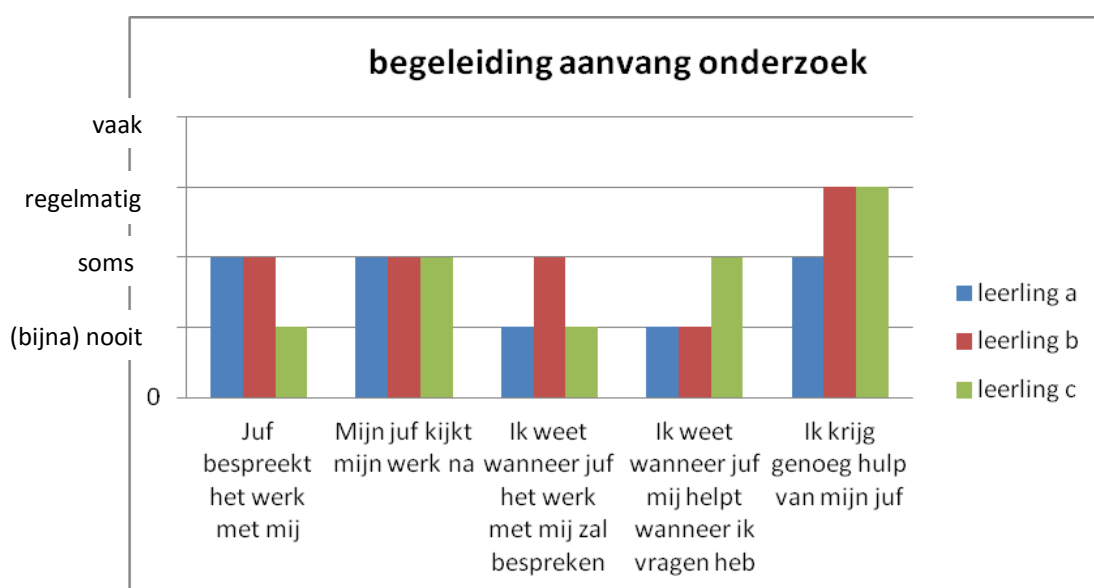
4.3 Deelvraag 3

Hoe pas ik mijn klassenmanagement aan zodat ik de leerlingen van mijn onderzoeksgroep naar behoefte kan begeleiden en dit door hen ook zo wordt ervaren?

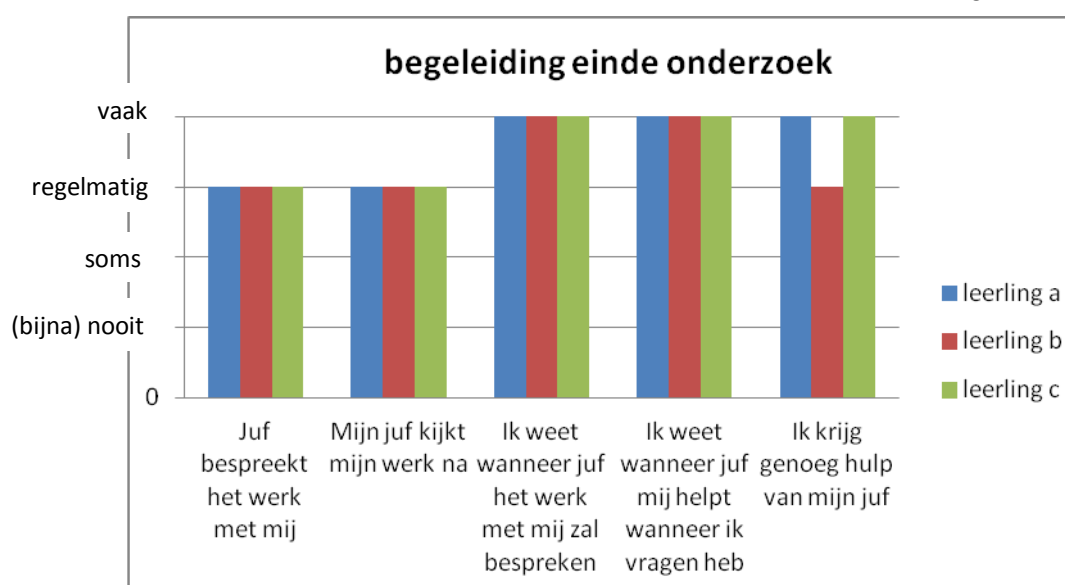
4.3.1 Vragenlijst instructie, begeleiding en feedback

Deze vragenlijst (bijlage G) is afgenomen bij aanvang en einde van het onderzoek.

De vragen en resultaten zijn weergegeven in figuur 4.3.1a en figuur 4.3.1b. Bij vergelijking van deze figuren is bij alle factoren een toename te zien. Alleen leerling b gaf zowel bij aanvang als einde onderzoeksperiode aan regelmatig genoeg hulp te krijgen van de leerkracht.



Figuur 4.3.1a



Figuur 4.3.1b

4.3.2 Evaluatie leerkracht halverwege onderzoeksperiode

Halverwege het onderzoek heeft de onderzoeker haar begeleiding aan de onderzoeksgroep geëvalueerd. Hierbij heeft de onderzoeker zichzelf telkens de vragen gesteld:

- Krijg ik voldoende zicht op de aanpak en het leerproces van de leerling?
- Wat zijn de bevindingen van het onderzoek naar de niet-cognitieve vaardigheden om mijn begeleiding op af te stemmen?
- Op welke wijze pas ik mijn klassenmanagement zodat ik de leerlingen op een vast wekelijks moment voldoende kan begeleiden?

De volgende punten kwamen in aanmerking voor aanpassing, de interventies zijn toegevoegd op bijlage D.

- Door de datumvermelding bij de opdrachten werd wel duidelijk welke opdrachten de leerling per dag maakte. Dit gaf echter weinig inzicht in de ervaren moeilijkheidsgraad, de aanpak en het leerproces van de leerling en gaf daardoor weinig aanknopingspunten voor evaluatie. De onderzoeksgroep is gevraagd om bij de gemaakte opdracht een smiley te plaatsen.
- De onderzoeker zag alleen antwoorden, geen (aanpak van) berekeningen. De leerlingen gaan werken met een uittekenschriftje.
- De observaties van het spel Rush Hour (paragraaf 4.2.2) gaven aanleiding om leerling b en c te ondersteunen met bewust maken van aanwezige strategieën en de relatie met inzetbaarheid voor ander werk.
- Leerling a gaf aan veel moeite te hebben met fouten maken. In combinatie met niet zoveel zelfvertrouwen en niet goed kunnen omgaan met kritiek (figuur 4.2.1b). Volgens de handelingsadviezen voor faalangstige kinderen (Drent & Van Gerven, 2009) legt de leerkracht de nadruk niet op de resultaten maar op het leerproces, evalueert dit en belooft reële prestaties.
- De onderzoeker kon wekelijks ruimte inplannen voor evaluatie, feedback en ondersteuning. De afgesproken woensdag bleek echter niet aldoor mogelijk door andere geplande activiteiten, bijvoorbeeld de sportdag. Het begeleidingsmoment wordt dan verschoven naar de dinsdagmiddag.

4.3.3 Evaluatie met onderzoeksgroep halverwege onderzoeksperiode

Halverwege het onderzoek is het werken en de begeleiding ook met de onderzoeksgroep geëvalueerd. Gevraagd is naar:

- Wat zou er in de huidige situatie of begeleiding nog anders of verbeterd kunnen worden? Wat zie jij daar zal als oplossing voor?

De leerlingen gaven de volgende bevindingen:

Behoefte aan instructie	Leerling a en b vonden 1x per week hulp soms tekort. "Soms komen we er echt niet uit juf." De leerlingen konden van te voren niet aangeven wanneer zij hulp dachten nodig te hebben. "Kan het niet elke dag in de inloop, we hebben dan toch maar één vraag en dan kunnen we verder?"
Materialen	Alle leerlingen konden berekeningen niet altijd terugvinden op de losse blaadjes uitrekenpapier. De leerlingen wilden hiervoor een vast uitrekenschriftje.
Werkplek/omstandigheden	Alle leerlingen gaven aan last te hebben van andere leerlingen tijdens het werken in de gemeenschapruimte. Zij konden hier geen oplossing voor geven. Wel wilden zij kunnen overleggen.

Figuur 4.3.3a Evaluatie onderzoeksgroep halverwege onderzoek

4.3.4 Vraaggesprek leerlingen einde onderzoeksperiode

Voor het onderzoek naar de begeleiding van de leerkracht, is aan het einde van het onderzoek aan de leerlingen een toelichting gevraagd op hun bevindingen van die vragenlijst (bijlage F, figuur 4.3.1b).

In onderstaand figuur 4.3.4 zijn hun citaten verkort opgenomen.

	leerling a	leerling b	leerling c
Juf bespreekt het werk met mij	<i>Iedere week op een vaste dag</i>	<i>Iedere week op een vaste dag</i>	<i>Iedere week</i>
Juf kijkt mijn werk na	<i>Ja, 1 keer per week</i>	<i>Ja, 1 keer per week</i>	<i>Ja, iedere week</i>
Ik weet wanneer juf het werk met mij zal bespreken	<i>Ik weet dat u het woensdagochtend of dinsdagmiddag bespreekt.</i>	<i>Ik weet dat u het woensdag of dinsdag bespreekt.</i>	<i>Ik weet dat u het woensdag, en anders dinsdag bespreekt.</i>
Ik weet wanneer juf mij helpt wanneer ik vragen heb	<i>Dat kan nu elke dag in de inloop.</i>	<i>Dat kan nu elke dag in de inloop.</i>	<i>Dat kan nu elke dag in de inloop.</i>

Ik krijg genoeg hulp van juf	<i>Ja, ik kan het vragen als het echt niet lukt.</i>	<i>Ik krijg genoeg hulp.</i>	<i>We kunnen meer hulp krijgen maar ik kan het zelf.</i>
Merk je verandering in je werk en zo ja, wat?	<i>Ik snap het nu beter! Eerst vroeg ik het gelijk, nu kijk ik eerst zelf.</i>	<i>Het gaat nu beter. Ik lees en kijk beter. Ik vraag niet gelijk hulp.</i>	<i>Ik deed het al goed.</i>
Wat zou nog anders of verbeterd kunnen worden?	<i>Het is erg druk in de gemeenschapsruimte. Ik heb last van de kleuters en groep 7/8.</i>	<i>Het is erg druk in de gemeenschapsruimte. Ik heb last van de kleuters en soms van groep 7/8.</i>	<i>Het is druk in de gemeenschapsruimte. Ik heb last van de kleuters en groep 7/8.</i>
Heb je zelf ideeën of oplossingen?	<i>Ik wil wel kunnen overleggen. In de klas kan dat niet.</i>	<i>Ik wil wel kunnen overleggen. In de klas kan dat niet.</i>	<i>Ik wil wel kunnen overleggen. In de klas kan dat niet.</i>

Figuur 4.3.4 Toelichting onderzoeksgroep op begeleiding leerkracht

4.3.5 Evaluatie leerkracht einde onderzoeksperiode

Aan het einde van de onderzoeksperiode heeft de onderzoeker haar begeleiding aan de onderzoeksgroep wederom geëvalueerd en zichzelf dezelfde vragen gesteld als halverwege het onderzoek. De bevindingen van de onderzoeksgroep zijn hierin meegenomen.

- De onderzoeker zag mogelijkheid om aan de onderzoeksgroep ook dagelijks, tijdens de inloop, kort de gelegenheid te bieden voor vragen. Dit ziet zij ook als haalbaar voor de toekomst. Door zich goed te verdiepen in de inhoud van de verrijkingsstof konden er snel aanwijzingen worden gegeven voor de aanpak en/of oplossingsstrategieën.
- De onderzoeker kon tijdens het nakijken van het werk de berekeningen nalezen in het uitreken schrift. Bij foute antwoorden kreeg de onderzoeker inzicht in de aanpak of berekening.
- De onderzoeker kreeg door de vermelde smiley's inzicht hoe de leerlingen de opdracht hadden ervaren. Dit gaf regelmatig aanknopingspunten om tijdens de evaluatie aandacht te besteden aan hun aanpak, oplossingsstrategieën, informatieverwerking en doorzettingsvermogen.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt, per deelvraag, ingegaan op de uitgevoerde interventies en de onderzoeksresultaten. Hieruit worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan om antwoord te geven op de deelvragen.

Tot slot wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

5.1 Deelvraag 1

Hoe kan ik mijn begeleiding aan de leerlingen van mijn onderzoeksgroep aanpassen zodat het vrijblijvende karakter van het werken met het verrijkingsmateriaal wordt weggenomen?

Interventie: Conform de handelingsadviezen van Drent (2008) en Van Gerven (2009) worden aan het gemaakte werk eisen gesteld. Dit wordt beoordeeld volgens gezamenlijk overeengekomen vastgestelde criteria.

Uit de vragenlijst en de toelichting hierop door de onderzoeksgroep, is een toename van inzet van taakgericht gedrag en motivatie zichtbaar. De observaties met betrekking tot taakgerichtheid laten bij alle leerlingen een toename zien van taakgericht gedrag en een afname van niet-taakgericht overleg. (paragraaf 4.1) De onderzoeker stelt daarom vast dat de inzet en motivatie van de leerlingen is toegenomen.

In figuur 4.1.3 staan toelichtingen vermeld van de leerlingen. Uit de opmerking van leerling a: “....eerst hoefde ik niet goed te werken” en leerling b: “Vroeger zaten we meer te kletsen.”, kan worden opgemaakt dat het vrijblijvende karakter van het verrijkingswerk bij deze leerlingen is weggenomen.

Leerling a gaf aan nu meer opdrachten te maken met als reden eerder niet goed te hoeven werken. Leerling b gaf aan meer antwoorden goed te willen hebben voor een goed cijfer. Leerling c gaf aan meer opdrachten te maken omdat er zelfstandiger moeten worden gewerkt. De onderzoeker ziet hierin aanwijzingen dat met het eisen stellen aan de leerlingen en hun werk, de leerlingen meer opdrachten willen maken of meer antwoorden goed willen hebben.

Conclusie: De onderzoeker concludeert dat het eisen stellen aan de leerlingen en hun werk en dit ook beoordelen volgens vooraf gestelde criteria, het vrijblijvende karakter van verrijkingsmateriaal is weggenomen en een positief effect heeft gehad op de inzet en motivatie van de leerlingen. De effecten van deze interventies komen overeen met die van de theoretische onderbouwing en worden hiermee bevestigd.

Interventie: De leerkracht evalueert het werk wekelijks en geeft feedback. Hierbij besteedt de leerkracht aandacht aan het leerproces en vraagt naar aanpak, informatieverwerving en -verwerking en oplossingsstrategieën. Waar nodig wordt ondersteuning en eventuele instructie gegeven.

Uit de toelichtingen van de onderzoeksgroep kan de onderzoeker geen gegevens vinden die er rechtstreeks op wijzen dat de wekelijkse begeleiding reden is geweest voor het wegnemen van het vrijblijvende karakter. In paragraaf 2.2 is echter theoretisch onderbouwd dat de interactie tussen leerkracht en leerling complex is. Maar dat een positieve en ondersteunende houding van de leerkracht, waarbij de leerling het gevoel krijgt dat hij en zijn werk serieus worden genomen en gerespecteerd, van invloed is op het zelfbeeld en daardoor de leerprestaties. Ook is in paragraaf 2.3 theoretisch onderbouwd dat wekelijkse evaluatie en begeleiding van het leerproces ertoe zal bijdragen dat de leerlingen het werken met verrijkingsmateriaal serieus nemen. De onderzoeker acht het daarom aannemelijk dat deze interventie heeft bijgedragen aan een positieve invloed op het wegnemen van het vrijblijvende karakter en daarmee op de inzet en motivatie van de onderzoeksgroep.

Opmerkelijker zijn de toelichtingen van de leerlingen op het zelfstandig werken in figuur 4.1.3 en de toelichtingen op de verandering van werken in figuur 4.3.4. Leerling a en b gaven aan niet meer gelijk vragen te stellen. Zij snappen het nu beter. Zij gaven als reden nu beter de informatie/uitleg te lezen, terug te lezen en beter naar de plaatjes te kijken. Ook netter te schrijven zodat het makkelijker terug te lezen is. De onderzoeker concludeert hieruit dat de leerlingen een sterkere zelfsturing hebben. Hierdoor zijn zij beter in staat om zelfstandig te werken. De leerlingen willen niet alleen meer, ze kunnen nu ook meer.

In paragraaf 2.4 en 2.5 is uit de theoretische onderbouwing gebleken dat er bij het leren van hoogbegaafden structureel aandacht moet zijn voor de vaardigheden die betrekking hebben op de werk- en leerstrategieën. Deze zijn essentieel voor het leerproces. De onderzoeker ziet in bovengenoemde bevindingen van de leerlingen dat de interventie een positief effect heeft gehad op hun aanpak en strategiegebruik. Dit komt overeen met die theoretische onderbouwing en wordt daarmee bevestigd.

Conclusie en aanbeveling: Door dit onderzoek concludeert de onderzoeker dat door eisen stellen aan het werk en de leerling, het vrijblijvende karakter van het verrijkende rekenmateriaal is weggenomen en een positief effect heeft gehad op de inzet van taakgericht gedrag en motivatie. Aannemelijk is dat ook de wekelijkse begeleiding door de leerkracht hier een positief effect op heeft gehad. Die structurele begeleiding heeft er ook toe geleid dat de leerlingen beter in staat zijn zelfstandiger te werken. Ze willen niet alleen beter, ze kunnen ook beter. De onderzoeker ziet daarom eisen stellen en beoordelen onlosmakelijk verbonden met structurele begeleiding en eventuele ondersteuning. Dit komt overeen met de uitspraken van onder andere De Bok (2010), Kuipers (2011) en Wientjes (2008), die stellen dat het een misverstand is dat hoogbegaafden geen instructie en begeleiding nodig hebben om tot leren te komen. De onderzoeker doet daarom de aanbeveling om deze beide interventies in combinatie met elkaar uit te voeren om daarmee antwoord te geven op de deelvraag.

5.2 Deelvraag 2

Wat zijn de specifieke onderwijs-/ondersteuningsbehoeften van mijn onderzoeksgroep op het gebied van de niet-cognitieve vaardigheden om mijn begeleiding op af te stemmen?

De resultaten van de vragenlijst aan de onderzoeksgroep in paragraaf 4.2.1, laten zien dat verschillende niet-cognitieve vaardigheden, volgens de leerlingen zelf, niet optimaal ontwikkeld zijn. Bij de observaties van doorzettingsvermogen en omgaan met frustratie tijdens het strategiespel (paragraaf 4.2.2), laten deze bevindingen verschillen zien. Leerling a toonde meer doorzettingsvermogen dan deze zelf aangaf. De onderzoeker ziet een mogelijke verklaring voor het verschil in de ontspannen spelsituatie die niet beoordeeld werd. Leerling b toonde juist minder

doorzettingsvermogen dan deze zelf van mening was. De onderzoeker ziet hiervoor de verklaring dat de leerling graag wil winnen en tijdens dit spel tot het uiterste werd uitgedaagd. Leerling c toonde veel doorzettingsvermogen. Dit kwam overeen met zijn eigen bevinding.

Leerling a gaf aan het moeilijk te vinden om met fouten en kritiek om te gaan en niet veel zelfvertrouwen te hebben. Bij de begeleiding is daarom de nadruk gelegd op het leerproces in plaats van op de resultaten. De onderzoeker ziet hierin een mogelijke verklaring waarom deze leerling in figuur 4.2.1b geen toename laat zien bij het aantal antwoorden goed willen hebben.

Bij het spel Rush Hour maakten niet alle leerlingen gebruik van strategieën als vooruit kijken, denken of opnieuw beginnen. Opmerkelijk was dat leerling b en c hier (in een later stadium) wel gebruik van maakten maar dit toen niet konden benoemen. De onderzoeker ziet aanwijzingen om bij de begeleiding van hoogbegaafden, leerlingen ook bewust te maken van hun strategiegebruik.

In paragraaf 4.2 is weergegeven dat alle drie de leerlingen in zekere mate snel afgeleid zijn. In figuur 4.3.4 geven zij alle drie aan last te hebben van andere leerlingen in de gemeenschapsruimte. De onderzoeker maakt hieruit op dat er behoefte is aan een rustige werkplek tijdens hun werk met verrijkend rekenmateriaal.

Conclusie: De onderzoeker concludeert dat de bevindingen met betrekking tot doorzettingsvermogen tijdens de observaties, niet geheel overeenkomen met de bevindingen van de leerlingen zelf. De onderzoeker ziet een mogelijke verklaring in de spelsituatie die, ook anders dan bij lestaken, niet beoordeeld wordt. Ondanks mogelijke gradatieverschillen, vindt zij het aannemelijk dat de bevindingen van de onderzoeksgroep inzicht geven in de ondersteuningsbehoeften van verschillende niet-cognitieve vaardigheden die specifiek zijn voor hoogbegaafden en zal de begeleiding hierop gaan afstemmen. Hiermee wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. De aanwezigheid van die ondersteuningsbehoeften komt overeen met de theoretische onderbouwing in paragraaf 2.5 en wordt daarmee bevestigd. Daarnaast is er behoefte aan een rustige werkplek. Ook dit beantwoordt de deelvraag.

Aanbeveling: In de onderzoeksresultaten ziet de onderzoeker aanwijzingen dat ondersteuning bij de aanpak en oplossingsstrategieën ook inhoudt leerlingen bewust te maken van hun al aanwezige vaardigheden. Zo kan de relatie worden gelegd met inzetbaarheid voor ander werk.

Hoewel de onderzoeker een start heeft kunnen maken met ondersteuning van niet-cognitieve vaardigheden, is zij zich ervan bewust dat dit meer en een langere tijd zal vragen, overeenkomend met de theorie van Te Boekhorst-Reuver (2009). Zij doet daarom de aanbeveling om de ontwikkeling van specifieke niet-cognitieve vaardigheden voor hoogbegaafden, in een zo vroeg mogelijk stadium te signaleren met een betrouwbaar signaleringsinstrument en die ontwikkeling door middel van een systeem te volgen. Op die manier kan er vanaf een vroeg stadium gerichte ondersteuning worden gegeven.

5.3 Deelvraag 3

Hoe pas ik mijn klassenmanagement aan zodat ik de leerlingen van mijn onderzoeksgroep naar behoefte kan begeleiden en dit door hen ook zo wordt ervaren?

Interventie:

De leerkracht spreekt met de onderzoeksgroep een vast wekelijks begeleidingsmoment af. De leerkracht evalueert het werk, geeft feedback en besteedt aandacht aan het leerproces.

Uit de tussentijdse evaluatie van de onderzoeksgroep en leerkracht (paragraaf 4.3) bleek dat de begeleiding door de leerkracht nog aanpassing vroeg. De leerkracht heeft door middel van smiley's aanknopingspunten gekregen voor evaluatie, meer zicht gekregen op het leerproces en de inzet van niet-cognitieve vaardigheden.

Daarnaast is een alternatief evaluatiemoment in de week afgesproken en de leerlingen dagelijks een kort moment geboden voor eventuele instructie en/of ondersteuning. De leerlingen hebben vast uitrekenmateriaal gekregen.

Aan het einde van de onderzoeksperiode (paragraaf 4.3) gaven de leerlingen aan te weten dat de leerkracht het werk regelmatig nakijkt en evalueert en wanneer dat plaatsvindt. De leerlingen gaven aan regelmatig tot vaak genoeg hulp te krijgen.

Conclusies: Uit de resultaten van de vragenlijst met betrekking tot evaluatie, feedback en begeleiding door de leerkracht (figuur 4.3.1b) aan het einde van het onderzoek en de toelichting in figuur 4.3.4, trekt de onderzoeker de volgende conclusie:

De onderzoeker heeft binnen haar rooster en planning ruimte kunnen vinden, en ziet dit als haalbaar voor de toekomst, om een wekelijks begeleidingsmoment in te passen met een uitlooptmogelijkheid naar een andere dag. Zij heeft de mogelijkheid gevonden om dagelijks in de inloop, ruimte te bieden voor eventuele korte instructie/ondersteuning aan de onderzoeksgroep. De begeleiding aan de onderzoeksgroep is voor hen voorspelbaar en als voldoende ervaren. Hiermee wordt tevens antwoord gegeven op de deelvraag.

Aanbevelingen: De evaluatiemomenten met de onderzoeksgroep hebben geleid tot aanpassing van de begeleiding. De onderzoeker merkte op dat de onderzoeksgroep goed in staat was verbeterpunten aan te geven en eventuele oplossingsmogelijkheden. De onderzoeker doet daarom de aanbeveling om niet alleen het leerproces met de leerlingen te evalueren maar ook regelmatig de eigen begeleiding met hen te evalueren.

Voor de overlast in de gemeenschapsruimte kon tijdens de onderzoeksperiode geen passende oplossing worden gevonden. De onderzoeker doet de aanbeveling om dit op schoolniveau bespreekbaar te maken en op te lossen. De onderzoeker wil hierbij opmerken dat het serieus nemen van leerlingen en hun werk, zoals aanbevolen in de theoretische onderbouwing, ook betekent dat er een goede werkplek moet worden gecreëerd.

5.4 Antwoord op onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan ik mijn leerlingen die werken met structureel verrijkend rekenmateriaal begeleiden, zodat zij meer gemotiveerd zijn en tot betere prestaties komen?

Bij de probleemverkenning in paragraaf 1.2 is beschreven dat de leerlingen het werken met verrijkend rekenmateriaal niet beschouwen als vervanging van de reguliere lesstof; het heeft een vrijblijvend karakter. Uit het onderzoek is naar voren

gekomen, en wordt de geraadpleegde literatuur in paragraaf 2.3 bevestigd, dat de leerkracht als eerste het werken met verrijkingsmateriaal serieus dient te nemen. Met een positieve, belangstellende en ondersteunende houding zal de leerling zich gezien en gerespecteerd voelen. Net als bij de reguliere lesstof dienen eisen aan het werk te worden gesteld. Dit tezamen met een structurele begeleiding waarin aandacht is voor eventuele instructie, evaluatie en feedback. Deze begeleiding dient met name gericht te zijn op het leerproces. Net als bij de reguliere leerstof dient er een rustige werkplek te worden gecreëerd. Uit het onderzoek is tevens naar voren gekomen dat verschillende niet-cognitieve vaardigheden van de onderzoeksgroep niet optimaal ontwikkeld zijn. Deze vaardigheden behoeven ondersteuning van de leerkracht.

De onderzoeker concludeert dat het noodzakelijk is om gerichte aandacht te schenken aan het leren leren en leren leven. Dit zal er toe bijdragen dat de leerlingen die werken met verrijkingsmateriaal een sterkere zelfsturing krijgen. Hierdoor zijn zij beter in staat om zelfstandig te werken, hun leerprestaties te verbeteren en zullen zij zich verder kunnen ontwikkelen.

Hoofdstuk 6: Reflectie

6.1 Reflectie op het onderzoek

De start van dit onderzoek, het vinden van een onderwerp, vond ik gezien mijn eerder omschreven interesses, bijna logisch en eenvoudig. Het literatuuronderzoek daarentegen vond ik moeilijk. Op school was al gesproken over het opzetten van een plusklas voor alle leerlingen die werken met verrijkend rekenmateriaal, onder toezicht van één leerkracht. Door al in een vroeg stadium veel te lezen heb ik uiteindelijk een andere richting gekozen. Dat heeft ertoe geleid dat er meer aandacht is uitgegaan naar de ondersteuningsbehoeften en gerichte begeleiding door de vaste leerkracht. Daar ben ik tevreden over. Niet alleen omdat daarmee beter tegemoet wordt gekomen aan de aanbevelingen uit de literatuur. Ook omdat mij dit organisatorisch beter haalbaar lijkt en uitvoerbaar is voor de vaste leerkrachten en bij andere vakken. Mijn onderzoek heeft zich echter gericht op de domeinen leren leren en leren leven. Het domein leren denken heb ik daarbij onderbelicht gelaten. Bij de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen en een passend aanbod van verrijkingsstof zal dit zeker ook aandacht moeten krijgen om het aanbod compleet te maken.

Bij het onderzoek naar de emotionele vaardigheden heb ik gebruik gemaakt van een vragenlijst en observaties. Hier had ik achteraf ook gebruik kunnen maken van de ouders. Juist omdat ik hen zie als ervaringsdeskundigen. Dat had mijn onderzoeksresultaten beter onderbouwd en betrouwbaarder gemaakt.

Door te werken met een kleine onderzoeksgroep zag ik snel mogelijkheden om mijn klassenmanagement aan te passen om hen voldoende te begeleiden. Ik ben me echter bewust dat dit met een groter aantal leerlingen meer tijd en differentiatie zal vragen dan tijdens dit onderzoek. Het nadeel van een kleine onderzoeksgroep vond ik het trekken van conclusies en het doen van aanbevelingen. Ik zie in dat deze gebaseerd zijn op een gering aantal gegevens.

6.2 Reflectie op het eigen leerproces

Hoewel ik volgens de leerstijlentest van Kolb vooral een denker ben, ben ik ook in zekere mate een beslisser. Dit leidt wel eens tot een snelle of rigide meningsvorming.

Het heeft mij daarom geholpen om al in een vroeg stadium te beginnen met veel lezen. Op die manier werd mij duidelijk dat er ook andere mogelijkheden waren dan de opzet van een plusklas voor rekenen. Hiermee heb ik de valkuil van een zekere starheid en vooraf al richting bepalen kunnen voorkomen. Het is voor mij een ontwikkeling in mijn leren geweest om te beseffen dat een open houding bij het verdiepen in de literatuur, tot heel andere en soms verrassende inzichten kan leiden.

De keerzijde van veel theoretisch verdieping was het vinden van aanknopingspunten, raakvlakken, een kader en rode draad in mijn onderzoek. Tot uiting komend in mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Dat heb ik achteraf als de meest twijfelachtige periode ervaren. Wat in het begin onsamenhangend en ingewikkeld leek, zag er opeens zo simpel uit. Ik heb geleerd om meer te vertrouwen op mijzelf. Het proces van schrappen, literatuur herlezen en zinnen keer op keer herschrijven om een complex geheel terug te brengen tot een helder kader, past bij mij als denker. Pas dan ontstaat bij mij ruimte om de vertaalslag te maken naar de praktijk, naar het werkelijke 'doen'. Daarnaast geeft een brede theoretische verdieping, in combinatie met cyclisch werken, mij de mogelijkheid om eventueel in een later stadium alsnog veranderingen aan te brengen.

Ik heb de samenwerking met de onderzoeksgroep ervaren als een waardevolle aanvulling daarop. De wederzijdse bereidwilligheid en openhartige houding zorgden ervoor dat het enthousiasme en meedenken van beide partijen toenam. Uit de Belbin-test is naar voren gekomen dat ik in hoge mate een Groepswerker ben. Dat herken ik in mijn behoefte aan samenwerken, stimuleren en ondersteunen. Ik heb me gerealiseerd dat dit niet per se een groep volwassenen hoeft te zijn. Ook leerlingen kunnen in deze behoefte voorzien. Ik ben mij ervan bewust dat dit wellicht op een ander niveau is dan met volwassenen. Leerlingen zijn echter ook in staat om kritisch mee te denken en mij tot nieuwe verrassende inzichten te brengen. Ik heb geleerd om nog meer van hun kennis en ervaringen gebruik te maken. Om via oplossingsgerichte gesprekken samen tot oplossingen te komen.

Ik ben me ervan bewust dat scholen verschillen in de ambities en uitvoering op het gebied van passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Op mijn huidige school

is die visie en uitvoering nog volop in ontwikkeling. Door mijn opleiding stuit ik echter wel eens op weerstand of twijfel wanneer ik (gevraagde) adviezen geef voor het onderwijs aan hoogbegaafden. Ik besef dat ik hierbij geduld moet hebben. Mijn opleiding was intensief en ging razend snel. Ik mag niet verwachten dat anderen in datzelfde tempo meegaan. Wel hoop ik met dit onderzoek mijn collega's enthousiast te maken. Dat zij niet zozeer overtuigd moeten worden maar bewust worden van hun eigen invloed en er zin in krijgen. Ik hoop op die manier draagvlak en draagkracht te creëren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen op onze school.

6.3 Leerwinst voor instelling en vakgebied

De belangrijkste leerwinst zie ik in de mogelijkheid om als vaste leerkracht, invloed uit te oefenen op de werkhouding van leerlingen die werken met verrijkend rekenmateriaal en hun prestaties te verbeteren. Voor dit onderzoek ging mijn aandacht vooral uit naar de aanpassing van het leerstofaanbod om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafden. Nu ben ik ook op de hoogte van ondersteuningsbehoeften die aanpassing vragen aan de begeleiding als leerkracht. Niet alleen zal dit bijdragen tot een verbetering van zelfsturing en resultaten, ook zullen hoogbegaafden zich verder kunnen ontwikkelen.

Omdat de uitgevoerde interventies als haalbaar zijn ervaren, zie ik mogelijkheden om deze in overleg met mijn collega's, op schoolniveau vorm te geven en gezamenlijk toe te passen zodat een doorgaande lijn ontstaat. Ik verwacht tevens dat deze interventies toepasbaar zijn bij verrijkingsmateriaal van andere vakgebieden. Door de 1-zorgroute werken wij op school met groepsplannen. Door dit onderzoek kunnen de onderwijsbehoeften met betrekking tot het leerkrachtgedrag c.q. de begeleiding plus de eventuele ondersteuningsbehoeften van niet-cognitieve vaardigheden beter worden omschreven. Ook de onderwijsbehoeften van de leerkrachten wat betreft uitbreiding van hun kennis en vaardigheden, kunnen worden aangegeven. Op die manier worden doelen concreter en wordt de uitvoering gewaarborgd.

6.4 Kernreflectie

Terugkijkend op mijn opleiding en praktijkonderzoek ben ik mij bewust geworden dat het opdoen van kennis en vaardigheden, mijn visie en handelen heeft beïnvloed en deze al meer worden aangescherpt.

Voordat ik aan dit praktijkonderzoek begon heb ik mij gericht op het signaleren en diagnosticeren van hoogbegaafde leerlingen. In combinatie met het compacten en verrijken van de leerstof om tegemoet te komen aan hun onderwijsbehoeften. Om hen uit te dagen hun capaciteiten te gebruiken. Op die manier kon ik invulling geven aan mijn visie dat hoogbegaafde leerlingen mogen excelleren en uitsteken boven de rest van de groep en een afgestemd onderwijsaanbod dienen te krijgen. Door dit praktijkonderzoek ben ik gaan inzien dat ik als leerkracht een belangrijke rol speel bij de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Wat ik in de literatuur heb gelezen, heb ik in de praktijk ervaren; zij hebben ook ondersteuning nodig en komen niet vanzelfsprekend tot leren. Ik heb geleerd hier meer en specifieke aandacht aan te besteden. Ik begrijp hen nu beter, observeer gerichter hun gedrag en leerproces, kan tijdens de begeleidingsmomenten meer gerichte vragen stellen en kan ondersteuning bieden aan de niet-cognitieve vaardigheden. Dat heeft mijn visie weer aangescherpt; niet alleen mogen hoogbegaafde leerlingen excelleren, ze moeten ook kúnnen excelleren. Mijn rol als professional heeft er voor mij een andere betekenis bij gekregen. Voor hoogbegaafde leerlingen bèn ik niet alleen leerkracht, ik gééf hen vooral leerkracht.

Dit onderzoek heeft er ook toe geleid dat ik vraagtekens zet bij de ontwikkeling van de zogenaamde Leonardoscholen. Waar ik eerder enthousiast over was, zie ik nu als een vorm van speciaal onderwijs dat indruist tegen het principe van passend onderwijs. Nu ik mogelijkheden zie om afgestemd onderwijs te bieden binnen de reguliere groepen, wil ik mij juist hiervoor gaan inzetten. Ik begrijp de behoefte van hoogbegaafden aan ontwikkelingsgelijken, ofwel aan peers en kan hieraan tegemoet komen door te werken met verrijkingsgroepen. Ik streef echter ook naar verdraagzaamheid, acceptatie van verschillen, aanpassing en leren van elkaar. Dat zie ik als belangrijke waarde op school en in de maatschappij. Ook voor hoogbegaafde leerlingen.

6.5 Voornemens voor de eigen professionele toekomst

Voor de ondersteuning van niet-cognitieve vaardigheden heb ik een start kunnen maken tijdens dit onderzoek. Er is echter ook het besef dat ik daarin nog meer ervaring moet opdoen en vaardiger moet worden. De adviezen opgenomen in mijn literatuuronderzoek, tezamen met de opgedane kennis tijdens de modules Sociaal-emotionele ontwikkeling, hebben mij daarvoor handvatten gegeven. Daarnaast wil ik mij verder ontwikkelen op het gebied van oplossingsstrategieën en de vertaling daarvan naar de schoolpraktijk. Daarvoor lopen al contacten. Ik zie het als waardevol persoonlijk ontwikkelpunt om die ondersteuning verder vorm te geven en uit te voeren.

Graag zou ik mijn opgedane kennis omtrent hoogbegaafdheid willen delen op schoolniveau en wellicht op bestuursniveau. Nu nog ben ik deelnemer aan de werkgroep Talentcoördinatoren, bezig met het opstellen van beleid op bestuursniveau. Ik zie mogelijkheden om met dezelfde groep voorlichting te gaan geven aan verschillende scholen. En als adviesorgaan leerkrachten te ondersteunen bij hun onderwijs aan hoogbegaafden. Dat vind ik een ambitieus streven van mijzelf. Want ook ik moet nog aldoor leren en vaardiger worden. Ik houd mij echter vast aan het motto: 'Let's practice what we preach. Leren is soms ook frustratie en fouten maken. Dus leg de lat hoog, maar onthoud dat we geen van allen perfect zijn!' (Met dank aan Borgsteede.)

Woord van dank

Tot slot wil ik een aantal mensen bedanken.

- Mijn kinderen Margot, Louis en George. Omdat zij mij de rust, ruimte en lieve bemoedigende woorden hebben gegeven om deze studie te voltooien!
- Mijn critical friend Marinda. Voor haar kritische blik en feedback op mijn onderzoek. Voor haar begrip en 'maatje zijn' tijdens de lastige momenten.
- Mijn begeleiders Adri Storm en Nico Schouws. Voor het kritisch lezen van mijn stukken en hun opbouwende kritiek en feedback.
- Sonja Borgsteede. Voor haar oprechte interesse, de kijk- en handelingsadviezen en haar aanstekelijke enthousiasme voor hoogbegaafde leerlingen.
- De drie leerlingen van mijn onderzoeksgroep. Voor hun openhartigheid, enthousiasme en bereidwilligheid om mee te werken aan dit onderzoek.
- Mijn vriendinnen Anja, Anja en Gerrie. Voor hun oppeppers, begrip als ik geen tijd had en de broodnodige humor.
- Mijn collega's op school. Voor hun medewerking bij de observaties en de interesse voor mijn onderzoek.
- De 'Gouwgroep' en studiegenoten Krista, Marian, Marinda en Ton. Voor het luisteren, meedenken en sparren tijdens de verschillende bijeenkomsten.

Literatuurlijst

Betts G. & Neihart M. (2010). *Revised Profiles of the Gifted & Talented*. Verkregen op 27 december 2011 van <http://www.ingeniosus.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf>

Boerman R., (2008). *Ethische aspecten bij praktijkonderzoek*. Verkregen op 6 november 2011 van [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Praktijkonderzoek/Documenten%20PO03/Boerman,%20R.%20\(2008\).%20Ethische%20aspecten%20bij%20praktijkonderzoek.doc](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Praktijkonderzoek/Documenten%20PO03/Boerman,%20R.%20(2008).%20Ethische%20aspecten%20bij%20praktijkonderzoek.doc)

Bronkhorst E., Doornekamp G. & Drent, S. (1999). *Een slimme aanpak voor slimme kinderen*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling SLO

Choochem (z.d.). *Aan het woord is Jan Kuipers*. Verkregen op 27 december 2011 van http://www.choochem.nl/nl/43_Jan%20Kuipers.htm

De Bok, M. (2010). Basisschool voor Bollebozen. *Pulse Primair onderwijs, magazine voor schoolontwikkeling en kwaliteitszorg*, 5,16-17.

De Bruin - de Boer, A. & Van Gerven, E. (2008). *Verrijken, hoe doe ik dat?* Verkregen op 1 oktober 2011 van <http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/verrijkingsonderwijs/>

De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant

De Lange, S., Pameijer, N. & Van Beukering T. (2009). *Handelingsgericht werken*. Leuven: Acco

Drent, S. (2008). *Hoe vrijblijvend is verrijkingsmateriaal?* Verkregen op 30 augustus 2011 van <http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/verrijkingsonderwijs/>

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

Hoogbegaafdvlaanderen (z.d.) *Multifactorenmodel Heller 1992*. Verkregen op 28 december 2010 van

http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/01_Hoogbegaafd/definities_in_lit.html

Kuipers J. (2010). *De kracht in jezelf*. Drachten: Eduforce

Mechstroth, A., Tolan, S. & Webb, T. (2000). *De begeleiding van Hoogbegaafde kinderen*. Assen: Van Gorcum

Rijksoverheid (2011). *Plannen passend onderwijs*. Verkregen op 1 oktober 2011 van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/ondersteuning-hoogbegaafde-leerlingen>

SKO de Gouw (2011). *Strategisch Beleidsplan 2011-2014*. Verkregen op 18 oktober 2011 van <http://www.skodegouw.nl/site/index.php/informatie/organisatie/strategisch-beleidsplan>

Stichting leerplanontwikkeling (2009). *Inhoud van verrijking: leren leren, denken en leven*. Verkregen op 10 juni 2012 van <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/onderwijs/instrumenten/dvl/TeBoekhorst-Reuver-InhoudVanVerrijking-april09.pdf/>

Stichting leerplanontwikkeling (2010). *DVL - versie 2010*. Verkregen op 10 juni 2012 van http://hoogbegaafdheid.slo.nl/onderwijs/instrumenten/dvl/DVL_versie_2010.pdf/

Stichting leerplanontwikkeling (2010). *Profielen hoogbegaafden*. Verkregen op 1 oktober 2011 van <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/>

Van Beukering T. & Van der Wolf, K., (2011). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven/Den Haag: Acco

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

Van Gerven, E. (2008). *Moeilijk moet*. Verkregen op 30 augustus 2011 van
<http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/verrijkingsonderwijs/>

Van Gerven, E. (2008). *Slim beleid Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Bijlagen

Bijlage A: Adviezen voor de begeleiding bij het werken met verrijkingsmateriaal

Drent (2008) Van Gerven (2009)	Criteria die aan werk van verrijkingsmateriaal gesteld dienen te worden: - Het opgegeven werk is op tijd klaar - De kwaliteit van het werk is goed - De verzorging van het werk is goed - De leerling laat een zekere zelfstandigheid zien
Drent (2008)	- Er moet sprake zijn van een structureel aanbod zodat de leerkracht zich hierin vooraf verdiept. - De begeleiding van verrijkingsmateriaal van de reguliere vakken geschiedt bij voorkeur door de vaste leerkracht. - De leerkracht dient goed op de hoogte te zijn van de inhoud van de aangeboden verrijkingsstof.
De Bruin-de Boer & Van Gerven (2008)	- Afspreken van vaste begeleidingsmomenten met de leerling. - Bij een groep leerlingen een wekelijks moment van voortgangsoverleg vastleggen. - Tijdens deze momenten kan ook instructie worden gegeven. - En leerlingen kunnen proberen elkaar te helpen.
Van Gerven (2009)	- Begeleiding bij verrijkingsstof van de reguliere vakken geschiedt door de eigen leerkracht. - Omdat bij verrijkingsstof vaak meerdere antwoorden mogelijk zijn, kijkt de leerkracht het werk na en houdt zo zicht op het leerproces. - De leerkracht kijkt het werk 1x per week na en beoordeelt dit volgens vooraf gestelde criteria. - De leerkracht evalueert het werk wekelijks en geeft feedback.

**Bijlage B: Vertaling Revised Profiles of the Gifted & Talented, Maureen Neihart and George Betts (2010):
Profielen verschillende typen (hoog)begaafde leerlingen, door SLO Informatiepunt Onderwijs Hoogbegaafdheid en Excellentie**

type	gedragskenmerken	herkenning	Begeleiding van de school
De succesvolle leerling	• presteert • haalt goede cijfers • stelt zich afhankelijk op • zoekt bevestiging / goedkeuring van de leerkracht • perfectionistisch • vermijdt risico • kiest veilige activiteiten • gaat niet "buiten het boekje" • accepterend en conformerend • wordt een consument van kennis	• gebruik veel diverse criteria • cijfers, schoolprestaties • gestandaardiseerde testscores • individuele intelligentietests • nominatie door leerkracht, ouders en/of peers	• versneld en verrijkt curriculum • vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstofinkorting • ontwikkelen van persoonlijke interesses • activiteiten die buiten de comfortzone liggen • ontwikkeling van vaardigheden voor zelfstandig leren • dieptestudies • mentor • cognitieve coaching, begeleiding van school- en beroepsloopbaan • tijd voor samenwerken met intellectuele gelijkgestemd
De uitdagende leerling	• drukt zich creatief uit • voorkeur voor activiteit • houdt van discussie • is erg volhoudend in interessegebieden (passies) • laat impulsief gedrag zien • daagt de leerkracht uit • corrigeert de leerkracht • stelt regels ter discussie • is eerlijk en direct • komt op voor eigen opvattingen / overtuigingen • emotioneel labiel (grote stemmingswisselingen) • kan een slechte zelfcontrole hebben • vertoont inconsistente werkwijzen • kan conflicten oproepen • is competitief ingesteld	• interviews, zoek uit op welke manieren deze leerling creatief is • focus op creatief potentieel in plaats van prestaties • gebruik domeinspecifieke, objectieve metingen • creativiteitstests • nominatie door ouders, medeleerlingen en/ of volwassenen buiten het gezin	• tolerantie • beloon nieuwe invalshoeken en gedachten • bij passende leerkrachten plaatsen • directe en heldere communicatie met de leerling • geef toestemming voor gevoelens • sta non-conformiteit toe • koppel deze leerling aan een begripvolle mentor • directe instructie in interpersoonlijke vaardigheden • coach voor doelgericht oefenen
De onderduikende leerling	• ziet de begaafdheid niet als waardevol, verlaagt of ontkent de begaafdheid • valt uit bij deelname aan verrijkingsprogramma's • wijst uitdagingen af • wil geen ander werk doen dan andere kinderen • wil niet opvallen, wil geen uitzonderingspositie ervaren • zoekt sociale acceptatie • verandert geregeld van vriendschappen / peergroep • heeft (vrijwel) geen band met de leerkracht, of de groep • onzeker over welke kant hij/zij zelf op wil	• interviews • nominatie door ouders, of leerkrachten • wees voorzichtig met nominatie door begaafde medeleerlingen • getoonde prestaties • creativiteitstests • niet-verbale metingen van intelligentie	• geef inzicht in concepten als sociale verschijnselen • leeromgevingen waarin de leerling zich thuis voelt • (sexe-)rolmodellen bieden (vooral bij meisjes) • help bij het opzetten van steungroepen • voer open discussies over de klas, racisme of sexerolverwachtingen • stimuleer de leerling met het vertegenwoordigen van belangen van (minderheids)groepen of bemiddeling • directe instructie over sociale vaardigheden • biedt ondersteuning en informatie bij de planning van opleidings- en beroepsmogelijkheden • bespreek de nadelen van succes openlijk

De drop-out	• vaak creatief • zoekt buitenschoolse uitdaging in activiteiten die zijn interesse hebben • is bereid te werken voor de relatie • creëert crisissen en verstoort situaties • zoekt spanning (<i>'thrill seeking'</i>) • neemt onregelmatig deel aan onderwijs • lage schoolprestaties (gemiddeld of minder) • produceert inconsistent werkt • maakt taken niet af • bekritiseert zichzelf en anderen • defensief • verwaarloost en/of isoleert zichzelf	• individueel afgenomen IQ test • hoge prestaties op subtests • inconsistenties in prestaties • discrepantie tussen intelligentiescore en geleverde prestaties • niet verbale intelligentiemetingen • creativiteitstest • interview • audities • analyse van verzameld werk • geleverde prestaties in niet-schoolse setting • nominatie van ouders of leerkrachten (eventueel o.b.v. informatie afkomstig van leerkrachten uit het verleden)	• houdt de verwachtingen op peil • diagnostisch onderzoek • niet-traditionele studievvaardigheden • niet-traditionele leerervaringen buiten de klas • verdieping • mentorschap • groepstherapie • coaching m.b.t. de schoolloopbaan • thuisbezoek • bevorder veerkracht / flexibiliteit • bespreek alternatieve mogelijkheden • wees de advocaat voor deze leerling, blij pleidooi voeren voor het faciliteren van "alternatieve" mogelijkheden
De dubbel gelabelde leerling (met leer- en/of gedragsproblemen)	• legt makkelijk contacten • goed probleemoplossend vermogen • denkt in concepten / ideeën • houdt van nieuwigheid en complexiteit • laat inconsistent werk zien • lijkt een (lager dan) gemiddelde leerling te zijn • lijkt in sommige aspecten sociaal/emotioneel jonger • gedragsproblemen • kan storend zijn en niet bij de les • is chaotisch • (relatief) trage informatieverwerking • kan moeite hebben in de omgang met begaafde peer groep	• op basis van huidig functioneren in de klas • scores op prestatietests • bestudeer de prestaties over een langer tijdbestek • zoek voor patroon van afnemende prestaties in combinatie met aanwijzingen voor superieure mogelijkheden • vertrouw niet op analyse van de sterk uiteenlopende resultaten op onderdelen van een intelligentietest • herkenning door leerkracht met ervaring met onderpresteerders, of relevante anderen	• uitdagen op het gebied waar de sterke kanten liggen is eerste prioriteit • versnelling op de sterke gebieden • voorzieningen ter compensatie voor de leerproblemen • onderzoek "wat is nodig voor dit kind om hier succesvol te kunnen zijn?" • plaatsing in programma voor begaafden • tijd met ontwikkelingsgelijken / peers doorbrengen • individuele begeleiding • directe instructie in strategieën voor zelfregulatie • leer voor zichzelf op te komen • leer SMART doelen formuleren
De zelfstandige leerling	• goede sociale vaardigheden • werkt zelfstandig, zonder bevestiging • ontwikkelt eigen doelen • kan doelgericht SMART werken • sterk zelfsturend, werkt enthousiast voor passies • goed zelfregulerend vermogen • komt op voor eigen opvattingen • veerkrachtig / flexibel • produceert kennis • beschikt over zelfinzicht en zelfacceptatie	• bereikte schoolresultaten • producten • nominatie door leerkracht, klasgenoot, ouders, zichzelf • portfolio's • interviews • gestandaardiseerde testen (prestatietests, intelligentietests) • creativiteitstests • gewonnen prijzen	• creëer ruimte voor het ontwikkelen van een lange termijnplan voor studie • versneld en verrijkt curriculum • belemmeringen in tijd en plaats wegnemen • ontwikkel meerdere, gerelateerde dieptestudies, inclusief mentorschappen • grote variatie van versnellingsmogelijkheden (vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt, leerstofinkorting, vervroegde toelating tot vervolgopleiding) • wijkt af van gebruikelijk schoolbeleid en regels • geef de ruimte en sta hen niet in de weg • leer hen omgaan met de psychologische nadelen van succes

(in Van Gerven, 2009 en Drent & van Gerven, 2009)

Dyslexie	
De Bruin-de Boer	- Geef de leerling meer tijd bij het lezen - Bied teksten/lesmateriaal vergroot aan - Laat de leerling samenwerken (Iln. leest voor) wanneer er veel gelezen dient te worden - Houd, door hun perfectionistische instelling, rekening met faalangst en ondersteun dan - Houd, door hun confrontatie met dyslexie, rekening met een negatief zelfbeeld en ondersteun dan
Drent & van Gerven	- Maak gebruik van hun natuurlijke leergierigheid - Leer leerlingen kruisverbanden tussen oude en nieuwe kennis te leggen - Beperk de hoeveelheid geschreven productie - Bied het werk op groot letterformaat aan - Zorg voor een rustige bladspiegel
Tips voor het werken met faalangstige kinderen	- Maak duidelijk wat er van de leerling wordt verwacht - Ondersteun dat met uw leerkrachtattitude - Stel tijdens het werken het proces centraal - Evalueer het proces van de leerling - Beloon reële prestaties
ADHD	
Rob Rodrigues Pereira	- Bied niet-autoritaire duidelijke regels en voorschriften - Stel duidelijke grenzen en maak afspraken over consequenties - Geef voortdurend positieve bekrachtiging en leiding - Leer zelfredzaamheid en zelfkritiek aan - Werk aan een positief zelfbeeld - Oefen sociale vaardigheden - Zorg voor een aangepaste omgeving - Voed sterke punten, steun zwakke plekken, stimuleer creativiteit - Eis haalbare doelen - Streef naar korte termijn doelen
Drent & van Gerven	- Zorg voor een rustige werkplek - Breng structuur aan in de (dag)taak - Controleer of de leerling de opdracht goed gehoord en/of begrepen heeft - Laat de leerling waar mogelijk kleine taken voor zichzelf verbaliseren - Ga soepeler om met tijdsdruk als u een hoge prestatie verwacht

Bijlage D: Overzicht uitgevoerde interventies

Bij aanvang van de onderzoeksperiode met de leerlingen, worden onderstaande interventies door de leerkracht uitgevoerd. Ze zijn gericht op aanpassing van de begeleiding om daarmee de inzet, motivatie en prestaties te verbeteren.

A.

- Aan het gemaakte werk en de leerlingen worden eisen gesteld volgens vooraf vastgestelde criteria. Hierop zullen de leerlingen en het werk worden beoordeeld. De beoordelingen worden vermeld op het rapport.
- De leerkracht verdiept zich vooraf in de verrijkingsstof en is daardoor goed op de hoogte van de inhoud daarvan om het werk na te kunnen kijken en zicht te krijgen op het leerproces.
- De leerkracht spreekt met de onderzoeksgroep een vast wekelijks begeleidingsmoment af.
- Vooraf aan dit begeleidingsmoment kijkt de leerkracht het werk na.
- Tijdens de begeleidingsmomenten wordt het werk geëvalueerd en wordt er feedback en waar nodig instructie gegeven.
- Bij de evaluatie en feedback besteedt de leerkracht aandacht aan het leerproces. Gevraagd wordt naar hun aanpak, informatieverwerving- en verwerking en strategiegebruik.

B.

Als gevolg van tussentijdse afspraken, onderzoeksresultaten en evaluaties worden de volgende aanpassingen gedaan:

- De leerlingen schrijven achter elke gemaakte opdracht de datum.
- Leerling a heeft veel moeite met fouten maken. (Figuur 4.2.1b) In combinatie met niet zoveel zelfvertrouwen en niet goed kunnen omgaan met kritiek. Volgens de handelingsadviezen voor faalangstige kinderen (Drent en Van Gerven, 2009) legt de leerkracht de nadruk niet op de resultaten maar op het leerproces en evalueert dit.
- Wanneer het niet mogelijk is om op woensdag het werk te evalueren, wordt dit op dinsdag gedaan.
- Dagelijks, tijdens de inloop, krijgen de leerlingen hun verrijkingswerk uitgedeeld met de vraag: Heb je een vraag, kun je vandaag verder? De leerkracht biedt dan waar nodig ondersteuning.

- De leerlingen krijgen een schriftje bij hun verrijkingsopdrachten. Dit dient als uitrekenpapier, de leerkracht en leerlingen kunnen hierin berekeningen terugvinden.
- De leerlingen schrijven achter elke opdracht een smiley:



= ik kwam vlot tot een goed antwoord



= dit kostte veel moeite, ik kwam wel tot een antwoord



= dit was heel moeilijk, ik twijfel over het antwoord

Hierdoor kan de leerkracht gerichte vragen stellen: wat heb je gedaan toen het wel lukte, wat heb je gedaan toen het eerst niet lukte, van welke informatie heb je gebruik gemaakt, kan dit antwoord kloppen?

Bijlage E: Brief ouders toestemming onderzoek

Hensbroek, 23 februari 2012

Beste ouders/verzorgers,

Sinds het vorige schooljaar volg ik de tweejarige masteropleiding SEN, route gespecialiseerd leraar, bij Fontys OSO. Onderdeel van deze opleiding is een door mij uit te voeren praktijkonderzoek. De aankomende periode, van begin maart tot eind april, zal dit plaatsvinden op school. Als onderwerp heb ik gekozen voor de rol van de leerkracht bij de begeleiding van leerlingen die werken met verrijkend rekenmateriaal. Dit zal plaatsvinden in groep 6. Omdat uw kind tot die onderzoeksgroep behoort heb ik hem/haar geselecteerd voor mijn onderzoek.

Het onderzoek houdt in dat de leerlingen tijdens het onderzoek vragenlijsten invullen en in gesprek gaan met mij. Over hun beleving van het werken met verrijkend rekenmateriaal en de begeleiding door de leerkracht. Tussendoor zullen er met behulp van observatielijsten verschillende observaties worden uitgevoerd tijdens hun werken. Ook zal er door middel van vragenlijsten worden nagegaan bij welke vaardigheden zij ondersteuning nodig hebben. Andere observaties door mij, vinden plaats tijdens een spelactiviteit.

De verzamelde gegevens zullen uiteindelijk worden vermeld in mijn praktijkonderzoek. Ik wil benadrukken dat uw kind daarbij anoniem blijft. Uiteindelijk hoop ik dat door dit onderzoek de begeleiding, en daarmee de motivatie van kinderen die werken met verrijkend rekenmateriaal, zal worden verbeterd.

Door middel van deze brief vraag ik uw toestemming om de onderzoeksresultaten van uw kind op te nemen in mijn verslag. Mocht u daar bezwaar tegen hebben, wilt u dan contact met mij opnemen?

Mocht u tussentijds een gesprek willen over de bevindingen van uw kind, dan bent u welkom en kunnen we daarvoor een afspraak maken. Mocht u andere vragen hebben dan hoor ik die natuurlijk graag van u.

Met vriendelijke groeten,
Jacqueline Beers

Bijlage F: Schema welke onderzoeksactiviteiten en wanneer

week	instrument	onderwerp	door wie	waar
januari	overleg	Criteria opstellen voor het werk van verrijkend rekenmateriaal	Aanwezigen bovenbouw-overleg	
di 10	invullen vragenlijst	inzet en motivatie begeleiding door leerkracht	onderzoeksgroep	lokaal gr. 6
wo 10	Invullen vragenlijst	niet cognitieve vaardigheden	onderzoeksgroep	lokaal gr. 6
do 10	observatie taakgerichtheid 1	taakgerichtheid	J.	gemeenschapshuizen
einde 10	analyseren gegevens			
ma 11	observatie taakgerichtheid 2	taakgerichtheid	I.	gemeenschapshuizen
di 11	met onderzoeksgroep de nieuwe eisen/criteria bespreken voor het te maken verrijkend rekenmateriaal			
do 11	observatie Rush Hour	niet cognitieve vaardigheden werk- en leerstrategieën	Jacqueline	lokaal gr. 6
11	analyseren gegevens			
12-13-14	toepassen reeds ontwikkelde en nieuw ontworpen interventies			
di 15	Vraaggesprek	Eventuele verbeterpunten begeleiding en ondersteuning na interventies	onderzoeksgroep	lokaal gr.6
15-16-17	toepassen eventuele aangepaste interventies			
ma 17	observatie taakgerichtheid 1	taakgerichtheid	I.	gemeenschapshuizen
di 17	invullen vragenlijst	begeleiding leerkracht	onderzoeksgroep	lokaal gr. 6
do 17	observatie taakgerichtheid 2	taakgerichtheid	J.	gemeenschapshuizen
do 17	interview	begeleiding en ondersteuning na interventies, invloed op vrijblijvend karakter	onderzoeksgroep	lokaal gr. 6
18	start analyseren gegevens			

Bijlage G: Vragenlijst inzet en motivatie/ instructie, begeleiding en feedback

Naam

KIEN / Rekeninghouders		(bijna) nooit	soms	regel- matig	heel vaak
<i>Inzet en motivatie</i>					
1	Ik doe mijn best om zoveel mogelijk opdrachten te maken	1	2	3	4
2	Ik wil zoveel mogelijk antwoorden goed hebben	1	2	3	4
3	Ik werk netjes	1	2	3	4
4	Ik werk zelfstandig, ik los het zelf op	1	2	3	4
<i>Instructie, begeleiding en feedback</i>					
5	Juf bespreekt het werk met mij	1	2	3	4
6	Ik weet wanneer juf het werk met mij zal bespreken	1	2	3	4
7	Ik weet wanneer juf mij helpt wanneer ik vragen heb	1	2	3	4
8	Mijn juf kijkt mijn werk na	1	2	3	4
9	Ik krijg genoeg hulp van mijn juf	1	2	3	4

Bijlage H: Tijdsteekproef observatieformulier voor taakgerichtheid

Observatie door:	Omcirkel op de tweede: T = taakgericht gedrag, leerling werkt aan taak TO = taakgericht overleg, leerling overlegt over taak NT = <i>niet</i> taakgericht gedrag (niets doen, dagdromen, andere activiteiten) NTO = <i>niet</i> taakgericht overleg O = opstaan, rondlopen A = afkijken bij medeleerling, antwoord overschrijven
Datum:	
Naam leerling:	
Groep:	
Tijdstip:	
Vak / taak:	

Min	Na 20 sec	Na 40 sec	Na 60 sec	aantekeningen
1	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
2	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
3	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
4	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
5	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
6	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
7	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
8	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
9	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
10	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
11	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
12	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
13	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
14	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
15	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
16	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
17	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
18	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
19	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	
20	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	T TO NT NTO O A	

Naam:	procent	Percentage = categoriescore / (observatietijd in min. x 3) x 100% Eerste conclusie
Datum:		
Categoriescore		
aantal T	%	
aantal TO	%	
aantal NT	%	
aantal NTO	%	
aantal O	%	
aantal A		

Naam:	procent	Percentage = categoriescore / (observatietijd in min. x 3) x 100% Eerste conclusie
Datum:		
Categoriescore		
aantal T	%	
aantal TO	%	
aantal NT	%	
aantal NTO	%	
aantal O	%	
aantal A		

Naam:	procent	Percentage = categoriescore / (observatietijd in min. x 3) x 100% Eerste conclusie
Datum:		
Categoriescore		
aantal T	%	
aantal TO	%	
aantal NT	%	
aantal NTO	%	
aantal O	%	
aantal A		

Naam:	procent	Percentage = categoriescore / (observatietijd in min. x 3) x 100% Eerste conclusie
Datum:		
Categoriescore		
aantal T	%	
aantal TO	%	
aantal NT	%	
aantal NTO	%	
aantal O	%	
aantal A		

Bijlage I: Vragenlijst niet-cognitieve vaardigheden (Kuipers, 2011)

Ik

- | | | |
|------------------------------|---|--------------------------------|
| kan doorzetten | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | geef gauw op |
| durf fouten te maken | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | vind fouten maken vervelend |
| durf hulp te vragen | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | wil geen hulp vragen |
| kan goed omgaan met kritiek | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | kan slecht tegen kritiek |
| kan geconcentreerd werken | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ben gauw afgeleid |
| heb voldoende zelfvertrouwen | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | heb niet zoveel zelfvertrouwen |

Bijlage J: Handelingsadviezen en kijkvragen observatie Rush Hour

Bij deze observaties staan de niet-cognitieve vaardigheden doorzettingsvermogen, omgaan met frustratie en aanpak/oplossingsstrategieën centraal.

Begin met een makkelijke vraag om even 'in te komen'. Dit om te beoordelen of er een verschil is in werkgedrag tussen de makkelijkste en moeilijkste onderdelen. Dit kan later gebruikt worden om op terug te grijpen wat 'leren' precies is. Bijvoorbeeld wat geeft meer voldoening; de makkelijke kaart waar de leerling bijna niets voor hoeft te doen of de moeilijkste kaart waarbij het na veel ploeteren alsnog lukt.

Kijkvragen:

- Raakt het kind zichtbaar snel gefrustreerd?
- Past het kind, eventueel in dergelijke situaties, oplossingsstrategieën toe en zo ja, welke? (Naar vragen: hoe pak je het aan/wat is je plan. Of wat zou je kunnen doen, welk plan kun je maken?)
- Zet het kind goed en lang door? (Wanneer het kind opgeeft: waarom wil je opgeven?)
- Hoe pakt de leerling het aan? Is er sprake van een strategie? (Naar vragen)
- Wat zijn de bevindingen van de leerling na dit spel? Wat heeft het geleerd, wat kan het gebruiken voor ander werk?

Bijlage K: (Kijk)vragen en bevindingen observatie Rush Hour

Kijkvraag:	Leerling a
Raakt het kind snel gefrustreerd?	<i>Geen frustratie zichtbaar, werkt kalm en kijkt neutraal.</i>
Past het kind bij frustratie oplossingsstrategieën toe en zo ja, welke? (Naar vragen)	<i>n.v.t.</i>
Zet het kind goed en lang door?	<i>De leerling zet goed door, doet 19 minuten over het laatste spel. Geen momenten waarneembaar dat de leerling wil opgeven.</i>
Hoe pakt de leerling het aan? Is er sprake van een strategie? (Naar vragen)	<i>De leerling kijkt zichtbaar lang alvorens het een zet doet. "Ik maak een plannetje en denk vooruit. Ik stop even als het niet lukt en kijk dan opnieuw."</i>
Wat zijn de bevindingen van de leerling na dit spel? Wat heeft het geleerd, wat kan het gebruiken voor ander werk?	<i>"Het helpt om te stoppen en goed te kijken als ik er niet uitkom en dan een nieuw plannetje te maken."</i>

Kijkvraag:	Leerling b
Raakt het kind snel gefrustreerd?	<i>De leerling begint opgewekt aan de makkelijke kaarten. Maakt bij de moeilijkste kaart na 8 minuten een gefrustreerde indruk; kijkt nors en schuift snel en slordig met de autootjes die daardoor regelmatig uit het spoor raken".</i>
Past het kind bij frustratie oplossingsstrategieën toe en zo ja, welke? (Naar vragen)	<i>De leerling geeft aan geen plan te hebben: "Ik probeer gewoon." (trial and error)</i>
Zet het kind goed en lang door?	<i>Spel stopgezet, naar volgende vraag.</i>
Hoe pakt de leerling het aan? Is er sprake van een strategie? (Naar vragen)	<i>De leerling heeft geen zichtbare of aangegeven strategie, wil wel doorgaan met het spel. Is daarna geconcentreerder, kijkt langer alvorens het verschuift. Speelt na 14 minuten het spel uit.</i>
Wat zijn de bevindingen van de leerling na dit spel? Wat heeft het geleerd, wat kan het gebruiken voor ander werk?	<i>"Thuis heb ik ook dit spel maar dan kies ik niet die moeilijke. Bij sporten wil ik ook winnen. Het voelt beter als ik doorzet en het dan oplos, dat geeft een Yes-gevoel."</i>

Kijkvraag:	Leerling c
Raakt het kind snel gefrustreerd?	<i>Nee. De leerling werkt aldoor schijnbaar kalm, kijkt neutraal en is zeer geconcentreerd. Opmerking: De leerling wilde gelijk aan de moeilijkste kaart beginnen: "Dat vind ik leuk als het moeilijk is."</i>
Past het kind bij frustratie oplossingsstrategieën toe en zo ja, welke? (Naar vragen)	<i>n.v.t.</i>
Zet het kind goed en lang door?	<i>De leerling zet goed en lang door. Speelt na 18 minuten in één keer moeilijkste kaart uit.</i>
Hoe pakt de leerling het aan? Is er sprake van een strategie? (naar vragen)	<i>De leerling lijkt (zichtbaar) heel lang vooruit te kijken en te denken alvorens het gaat schuiven. De leerling kan dit niet benoemen.</i>
Wat zijn de bevindingen van de leerling na dit spel? Wat heeft het geleerd, wat kan het gebruiken voor ander werk?	<i>Leerling antwoordt: "Ik weet niet, ik wil het gewoon goed doen."</i>