

Met een rijk verleden naar een glansrijke toekomst

het verbeteren van de verrijksstof voor het vak geschiedenis



naam: Jack Munnecom
studentnummer: 1410610
opleiding: Fontys OSO, Master Special Educational Needs
leerroute: Specialist hoogbegaafdheid
begeleidster: Mevrouw Annemieke Weterings
mei, 2012

Met een rijk verleden naar een glansrijke toekomst

‘Verwondering is het begin van alle wijsheid’

Aristoteles (384- 322 v. Chr.)

Inhoudsopgave

Samenvatting	05
Inleiding	07
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Aanleiding	11
1.2 Probleemstelling	12
1.3 Huidige situatie	12
1.4 Gewenste situatie	12
1.5 Doelgroep	13
1.6 Eerder onderzoek	13
1.7 Doelstelling	14
1.8 Onderzoeksvraag	14
1.9 Deelvragen	14
1.10 Verwachting	15
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	16
2.1 Definitie hoogbegaafdheid	17
2.2 Onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen	20
2.3 Motivatie	21
2.4 Denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van hoogbegaafde leerlingen	22
2.5 Verrijkingstof	24
2.6 Conclusie	25
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	26
3.1 Onderzoeksvorm	27
3.2 Onderzoeksgroep en ethiek	27
3.3 Wijze van dataverzameling	28
3.4 Onderzoeksinstrumenten	28
3.5 Kwaliteit van het onderzoeksinstrument	30
3.6 Interventie	31
3.7 Wijze van data-analyse	31
3.8 Tijdsplanning onderzoek	32
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	33
4.1 Algemeen	34
4.2 Denkvaardigheden en voorkeursleerstijl	34
4.3 Analyse methode geschiedenis	36
4.4 Motivatie	42
4.5 Interviews	51

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	52
5.1 Inleiding	53
5.2 Doelstelling en verwachtingen	53
5.3 Deelvraag 1	54
5.4 Deelvraag 2	54
5.5 Deelvraag 3	55
5.6 Deelvraag 4	55
5.7 Deelvraag 5	56
5.8 Deelvraag 6	56
5.9 Deelvraag 7	57
5.10 Deelvraag 8	58
5.11 Antwoord op onderzoeksvraag	58
5.12 Validering conclusies	59
Hoofdstuk 6: Evaluatie	60
6.1 Inleiding	61
6.2 Evaluatie praktijkonderzoek	61
6.3 Betekenis voor praktijkomgeving en onderzoeksdomein	63
6.4 Reflectie op professionele ontwikkeling	64
Nawoord	66
Literatuurlijst	68

Samenvatting

Dit meesterstuk is gericht op het verbeteren van de verrijkingsstof voor hoogbegaafde leerlingen bij het vak geschiedenis. De aanleiding van mijn onderzoek ligt binnen mijn praktijkomgeving, waar het aanbod van verrijkingsstof voor de hoogbegaafde leerlingen met name bij de zaakvakken zeer beperkt is.

Veel hoogbegaafde leerlingen zijn maar weinig gemotiveerd voor zaakvakken, blijkend uit gesprekjes en observaties.

Ik heb in dit meesterstuk onderzocht of ik het verrijkingsaanbod bij het vak geschiedenis voor de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5 kan verbeteren door het verrijkingsaanbod te laten aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen (Drent, 2007).

Mijn onderzoeksvraag luidde derhalve: *“Hoe kan ik als leerkracht het verrijkingsaanbod voor het vak geschiedenis laten aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5, gebruikmakend van de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen, om de motivatie voor het vak geschiedenis bij deze leerlingen te verbeteren?”*

Na het formuleren van deze onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen heb ik in hoofdstuk 2 van dit meesterstuk een theoretisch kader geschetst met betrekking tot deze onderzoeksvraag. Vanuit de literatuur werd duidelijk dat het van groot belang is om bij het aanbieden van verrijkingsstof aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen (Mönks, 1995; Gerven, 2009; Hoop, 1993; Mönks, 2011). Ik heb besloten om mij in dit onderzoek te richten op het beïnvloeden van de intrinsieke motivatie (Stevens, 1997) van de hoogbegaafde leerling door aanpassingen te doen in het verrijkingsaanbod.

Op basis van de bestudeerde theorie bleek dat het inspelen op denkvaardigheden (Bloom, 1956; Sternberg, 1999) en het aansluiten bij de voorkeursleerstijl (Gardner, 1999; Sharp, 1997) van de hoogbegaafde leerlingen een goed uitgangspunt was om het verrijkingsaanbod te kunnen verbeteren.

Ik heb vervolgens, in hoofdstuk 3 van dit meesterstuk, een strategie gekozen om mijn onderzoek en de bijbehorende interventie vorm te geven.

Na het in beeld brengen van de denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van de twee hoogbegaafde leerlingen in mijn groep, heb ik elf geschiedenislessen aangepast.

Binnen deze interventie heb ik de lessen zo goed mogelijk aan laten sluiten bij de denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van mijn leerlingen.

De leerlingen werden tijdens deze interventie geobserveerd en bevraagd, waarbij de motivatie van deze leerlingen voor de geschiedenislessen een voorname rol vervulde. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van mijn onderzoek gepresenteerd. Het was opvallend dat de resultaten in eerste instantie achterbleven bij mijn verwachtingen.

Door middel van een leerlinggesprek, dat ik achteraf gezien cruciaal mag noemen voor dit onderzoek, kwam ik tot de conclusie dat mijn persoonlijke leerstijl mijn handelen als leerkracht in belangrijke mate heeft beïnvloed.

In hoofdstuk 5 formuleer ik de antwoorden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de motivatie voor het vak geschiedenis bij de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep beter wordt wanneer binnen het verrijkingsaanbod aansluiting gevonden wordt bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen.

Echter, uit het onderzoek is ook gebleken dat niet alleen het aanpassen van verrijkingsstof maar ook het leerkrachtgedrag van duidelijke invloed is geweest op deze resultaten.

Het effect van mijn onderzoek werd uiteindelijk veel groter na een aanpassing in mijn interventie op het gebied van leerkrachtgedrag.

Tenslotte reflecteer ik in het laatste hoofdstuk van dit meesterstuk op mijn onderzoek. Een belangrijk leerpunt voor mij was dat *relatie* (Deci, 2000) een cruciale rol speelt bij extrinsieke motivatie.

Door te zorgen voor een goede relatie met de leerlingen, kon ik tegemoet komen aan de drie basisbehoeften van leerlingen: *relatie, competentie en autonomie* (Deci, 2000; Stevens, 2002). Zoals reeds gezegd is het gesprek met de leerlingen tijdens de tussenmeting hierbij van cruciaal belang geweest.

Vanaf het moment dat ik tegemoet kon komen aan de drie basisbehoeften (Deci, 2000; Stevens, 2002), werd mijn onderzoek pas echt succesvol.

Inleiding

“Verwondering is het begin van alle wijsheid” (Höffe, 2006) is een citaat van de Griekse wijsgeer Aristoteles (384-322 v. Chr.).

In mijn jeugd, als leerling van een dorpsschool in Limburg, was ik bijzonder geïnteresseerd in het vak geschiedenis.

Ik verwonderde mij elke les opnieuw over de leerstof en ik zocht thuis regelmatig naar extra informatie over geschiedenisonderwerpen.

De bijzondere interesse voor het vak geschiedenis is nooit veranderd.

Door deze verwondering blijf ik nog steeds zoeken naar alles wat met geschiedenis te maken heeft en beleef ik telkens weer plezier aan geschiedenis.

Het was voor mij reeds op de basisschool duidelijk dat ik leraar wilde worden.

Na het behalen van mijn onderwijsbevoegdheid, aan de Fontys Hogeschool Katholieke Leergangen Roermond in 1999, kreeg ik een vaste benoeming op een Rooms-Katholieke basisschool in Limburg.

Ik heb lesgegeven in alle basisschoolgroepen. Vanaf 2006 ben ik voornamelijk werkzaam in de middenbouw.

Onze basisschool heeft 169 leerlingen die verdeeld zijn over 8 jaargroepen.

Geschiedenis blijft een bijzonder vak voor mij. Ik verheug me wekelijks op de geschiedenislessen die ik aan mijn groep mag geven.

In mijn lesgevende taak probeer ik mijn leerlingen te verwonderen. Ik vind het belangrijk dat leerlingen gemotiveerd zijn om te leren en ik probeer de leerlingen daarin te stimuleren en voldoende uit te dagen.

Ik ben ervan overtuigd dat een goede motivatie in belangrijke mate kan bijdragen aan het verwerven van kennis en vaardigheden.

Naast mijn werk als leerkracht ben ik bovenschools ICT coördinator en specialist hoogbegaafdheid voor de vier scholen van onze stichting. Gedurende één dag per week werk ik buiten de klas aan de coördinatie van ICT en hoogbegaafdheid.

Ik heb ervaring opgedaan in het begeleiden van dyslectische leerlingen en leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum.

Toen ik met deze leerlingen werkte, werd voor mij duidelijk dat er veel aandacht is voor leerlingen met leer- of ontwikkelingsproblemen, maar dat speciale zorg voor hoogbegaafde leerlingen beperkt is.

In de afgelopen jaren heb ik verschillende hoogbegaafde leerlingen in mijn groep gehad. Zoals reeds gezegd probeerde ik deze leerlingen, net zoals alle andere leerlingen in mijn groep, te motiveren en te verwonderen voor de leerstof.

Ik constateerde echter dat de leerstof voor de hoogbegaafde leerlingen meestal niet uitdagend genoeg was en dat de motivatie van deze leerlingen over het algemeen niet erg hoog was.

Om ook aan deze leerlingen de zorg te kunnen bieden die zij nodig hebben, heb ik het besluit genomen om mij te gaan verdiepen in het onderwerp hoogbegaafdheid.

Na enkele lezingen en workshops gevolgd te hebben, ben ik in 2010 gestart met deze masteropleiding, gericht op het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

Ik heb mij tijdens deze studie opnieuw verwonderd. Ditmaal niet over geschiedenis, maar over alle facetten die horen bij de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen.

Toen ik een keuze moest maken voor het onderwerp van dit meesterstuk, lag het verbeteren van de verrijkingsstof bij zaakvakken voor de hand.

Veel leerkrachten van onze school vinden het moeilijk om geschikte verrijkingsstof te vinden, met name bij de zaakvakken. Uit gesprekken met leerlingen blijkt dat zij onvoldoende uitgedaagd worden bij de zaakvakken.

De keuze voor het vak geschiedenis binnen dit meesterstuk zal duidelijk zijn.

In hoofdstuk 1 ga ik verder in op de keuze van het onderwerp van dit meesterstuk.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 5 van de basisschool in Limburg waar ik sinds 1999 werkzaam ben.

Deze groep heeft 16 leerlingen, waarvan twee leerlingen hoogbegaafd zijn.

Ik voer mijn onderzoek met deze twee hoogbegaafde leerlingen uit.

Twee andere leerlingen, die presteren op begaafd niveau, krijgen het vernieuwde verrijkingsaanbod om praktische redenen eveneens aangeboden. De vernieuwde verrijkingsopdrachten zijn soms namelijk te groot om door twee leerlingen te laten uitvoeren. Door middel van dit meesterstuk wil ik onderzoeken op welke manier de verrijkingsstof voor hoogbegaafde leerlingen bij het vak geschiedenis verbeterd kan worden. Het zoeken naar aansluiting bij de specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen zal een wezenlijk onderdeel van mijn onderzoek zijn.

Voorkeursleerstijl en denkvaardigheden zullen hierin een belangrijke rol gaan spelen.

De bedoeling hiervan is dat de motivatie van de hoogbegaafde leerlingen voor het vak geschiedenis vergroot wordt.

Dit onderzoek is relevant voor mij als leerkracht. Door een praktijkonderzoek te doen in mijn groep krijg ik de mogelijkheid geboden om mij te verdiepen in het bieden van goede verrijkingsstof voor hoogbegaafde leerlingen.

Ik heb in het verleden al meerdere malen handelingsverlegenheid ervaren bij het zoeken naar geschikte verrijkingsstof. Ook krijg ik de kans geboden om een theoretisch onderzoek uit te voeren rondom mijn gekozen onderwerp.

In hoofdstuk 2, het theoretische hoofdstuk, zijn aanwijzingen te vinden die toegepast kunnen worden in de praktijk bij het verbeteren van verrijkingsstof voor hoogbegaafde leerlingen. Ook wordt duidelijk hoe ik als leerkracht kan aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen.

Dit onderzoek is ook relevant voor andere leerkrachten. Zij kunnen, naar aanleiding van dit meesterstuk, inzicht verwerven in het verbeteren van de verrijkingsstof van geschiedenis in het bijzonder en de zaakvakken in het algemeen.

Het aansluiten bij specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen zal naar mijn verwachting van waarde kunnen zijn voor het gehele onderzoeksdomein.

Dit meesterstuk is ingedeeld in een zestal hoofdstukken.

In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding, probleemstelling en doelstelling voor dit onderzoek geformuleerd. Daarnaast zijn de onderzoeksvraag en de deelvragen te vinden in dit hoofdstuk. In hoofdstuk 2 worden relevante theoretische achtergronden rondom mijn onderzoek geschetst. De opzet en praktische invulling van mijn onderzoek wordt uiteengezet in hoofdstuk 3. Aansluitend aan de interventie, het aanpassen van de verrijkingsstof voor geschiedenis, worden de resultaten gepresenteerd en geanalyseerd in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken en wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en de deelvragen. De evaluatie van dit onderzoek, gericht op mijn persoon maar ook gericht op mijn onderzoeksdomein, is terug te vinden in hoofdstuk 6.

Ik verwacht dat de motivatie voor het vak geschiedenis van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep toe zal nemen, door aanpassingen te maken in de verrijkingsstof.

En wellicht zullen deze leerlingen zich dan ook verwonderen over de onderwerpen die in de geschiedenislessen aan bod komen.

Ik wens u, als lezer van dit meesterstuk, in ieder geval veel verwondering toe!

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

Ruim twaalf jaar geleden ben ik gestart als groepsleerkracht op een dorpsschool in Limburg. Na het eerste jaar waarin ik mij voornamelijk bezig heb gehouden met de organisatie van mijn groep ben ik mij geleidelijk meer gaan richten op het verbeteren van het onderwijs dat ik geef.

Ik heb ervaring opgedaan in het begeleiden van dyslectici en kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum, waarbij ik op regionaal niveau heb meegewerkt aan de ontwikkeling van signaleringslijsten voor dyslexie.

Ook op het gebied van ICT heb ik gezocht naar middelen die zorgleerlingen kunnen helpen in hun leerproces.

Het is mij opgevallen dat op de scholen in onze regio zeer veel hulp geboden wordt aan zorgleerlingen die uitvallen binnen hun reguliere groep en dat veel van deze hulp kwalitatief goed is.

Ik heb echter ook moeten constateren dat er nagenoeg geen beleid is voor zorg aan kinderen die hoge scores halen en wellicht meer uitdaging nodig hebben.

Vooraf de ervaring die ik heb gehad met een tweetal hoogbegaafde leerlingen was voor mij de aanleiding om de opleiding M SEN te gaan volgen.

Hierbij had ik onder andere de wens om op zoek te gaan naar een verrijkingsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen dat tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

De (hoog)begaafde leerlingen krijgen op dit moment voornamelijk extra werk, zonder dat hierbij gekeken wordt naar onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Met name bij de zaakvakken is het vinden van geschikte verrijkingsstof een probleem.

Conform recent onderzoek (Mooij, 2007) komt ook op onze school de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen te laat op gang en is deze begeleiding weinig structureel ingebed in de organisatie.

De aanleiding voor mijn onderzoek staat in directe verbinding met de ontwikkelingen binnen onze school. Het onderzoek is daarom gericht op het verbeteren van de verrijkingsstof bij zaakvakken.

Vanuit mijn persoonlijke interesse voor het vak geschiedenis heb ik ervoor gekozen om het onderzoek op dit vak te richten.

1.2 Probleemstelling

Op onze basisschool was er tot voor kort geen duidelijk beleid met betrekking tot (hoog)begaafdheid.

Er ligt nu een beleidsontwerp dat bestaat uit een systeem van compacten en verrijken in de groep, aangevuld met een plusklas gedurende 1 dagdeel per week.

Het aanbod voor verrijkingstof in de groep bij de zaakvakken is zeer beperkt.

Sommige leerkrachten zoeken zelf verrijkingstof maar het ontbreekt aan duidelijke richtlijnen voor het zoeken naar verrijkingstof. Leerkrachten vragen regelmatig om advies bij het zoeken naar verrijkingstof: “Welke verrijkingstof is geschikt?”

Veel (hoog)begaafde leerlingen ervaren de leerstof niet als uitdagend en zijn vaak minder gemotiveerd om aan de verrijkingstof te werken.

1.3 Huidige situatie

Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Gerven, 2007) wordt ingezet als middel voor signalering en diagnostiek van (hoog)begaafde leerlingen.

Het werken met compacten en verrijken zit in een beginfase. Leerkrachten experimenteren met compacten en verrijken.

Een plusgroep voor de hoogbegaafde leerlingen moet nog opgestart worden.

Voor de vakken rekenen en taal is binnen de school kwalitatief goede verrijkingstof beschikbaar. Voor de zaakvakken is dit aanbod echter beperkt.

De (hoog)begaafde leerlingen ervaren de leerstof van geschiedenis in het bijzonder als niet uitdagend en zijn weinig gemotiveerd voor dit vak, blijkend uit gesprekjes met de leerlingen en observaties tijdens de lessen.

1.4 Gewenste situatie

De ideale situatie zou voor mij een schoolomgeving zijn waarin (hoog)begaafde leerlingen zowel in hun reguliere groep (met leeftijdsgenoten) als in een plusgroep (met ontwikkelingsgelijken) een passend onderwijsarrangement aangeboden krijgen. Het compacten en verrijken van de leerstof in de reguliere groep zou hierin een vaste plaats hebben.

Ik vind het belangrijk dat de leerlingen voldoende gemotiveerd zijn om aan hun leerstof te werken.

Door het gebruik van geschikte verrijkingstof kan de motivatie van de (hoog)begaafde leerlingen verbeterd worden. Hierbij is het van belang dat de verrijkende leerstof uitstijgt boven het niveau van de reguliere leerstof (Drent, 2007).

Motivatatie is één van de factoren die bijdragen aan het leveren van prestaties op begaafd niveau (Mönks, 1995; Gagné, 2000; Ziegler, 2000). Motivatie is een van de kenmerken die in beslissende mate bijdragen aan succes (Sternberg, 2002).

In een ideale situatie zouden de leerlingen elke les opnieuw nieuwsgierig en gemotiveerd zijn. Het citaat van de Griekse wijsgeer Aristoteles, genoemd in de inleiding, is passend in deze context:

“Verwondering is het begin van alle wijsheid” (Höffe, 2006).

1.5 Doelgroep

Ik geef les aan groep 5 op een Rooms-Katholieke basisschool in Limburg.

Binnen mijn groep zitten twee hoogbegaafde leerlingen. Bij beide kinderen is de diagnose hoogbegaafdheid gesteld middels een intelligentieonderzoek.

Daarnaast zijn er twee kinderen die kunnen komen tot prestaties op begaafd niveau. Zij zijn gesignaleerd met behulp van het *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid* (Gerven, 2007).

Deze leerlingen hebben meerdere malen laten merken dat zij maar weinig motivatie hebben voor het vak geschiedenis. In dit onderzoek wil ik mij richten op de twee hoogbegaafde leerlingen uit mijn groep 5. De andere (mogelijk begaafde) leerlingen krijgen het vernieuwde verrijkingsaanbod tevens aangeboden, maar worden niet specifiek onderzocht binnen het kader van dit meesterstuk.

1.6 Eerder onderzoek

Uit eerder onderzoek is gebleken dat het belangrijk is om aan te sluiten bij de eigenschappen en onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen (Drent, 2007).

Deze aansluiting kan gevonden worden in de denkvaardigheden, volgens Bloom (1956) en Sternberg (Sousa, 2009) en in de voorkeursleerstijl, volgens Gardner (1999) en Kolb (Sharp, 1997).

Motivatatie wordt genoemd als een kenmerk dat in beslissende mate kan bijdragen aan zelfactivering en succes (Mönks, 2011). In hoofdstuk 2 worden deze theorieën nader toegelicht.

1.7 Doelstelling

Doelstelling van het onderzoek

Ik wil onderzoeken of ik het verrijkingsaanbod bij het vak geschiedenis voor de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5 kan verbeteren door het verrijkingsaanbod te laten aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

Ik verwacht dat de motivatie voor het vak geschiedenis toeneemt wanneer de verrijkingsstof beter aansluit bij de specifieke onderwijsbehoeften van deze hoogbegaafde leerlingen .

Doelstelling in het onderzoek

Ik wil onderzoeken of de motivatie van de hoogbegaafde leerlingen voor het vak geschiedenis toeneemt indien de verrijkingslessen van geschiedenis aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep, door aansluiting te vinden bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen.

1.8 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik als leerkracht het verrijkingsaanbod voor het vak geschiedenis laten aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5, gebruikmakend van de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen, om de motivatie voor het vak geschiedenis bij deze leerlingen te verbeteren?

1.9 Deelvragen

1. Wat versta ik onder hoogbegaafdheid in de context van dit onderzoek?
2. Welke specifieke onderwijsbehoeften zijn van belang bij het samenstellen van het verrijkingsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen?
3. Over welke denkvaardigheden beschikken de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep?
4. Wat is de voorkeursleerstijl van hoogbegaafde leerlingen in mijn groep?
5. Op welke vlakken sluit de huidige methode (methode Tijdstip) aan bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep?

6. Op welke manier kan ik de verrijkingsstof voor het vak geschiedenis (methode Tijdstip) aanpassen om deze leerstof te laten aansluiten bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5?
7. In hoeverre zijn de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep gemotiveerd voor het vak geschiedenis?
8. Wat gebeurt er met betrekking tot de motivatie voor het vak geschiedenis van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5, indien de verrijkingsstof van dit vak aansluit bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen?

1.10 Verwachting

Door middel van een interventie, het aanpassen van de verrijkingsstof bij twaalf geschiedenislessen, verwacht ik dat de motivatie voor het vak geschiedenis van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep zal verbeteren. Met behulp van een nulmeting, een tussenmeting en een nameting wordt deze verwachting onderzocht.

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

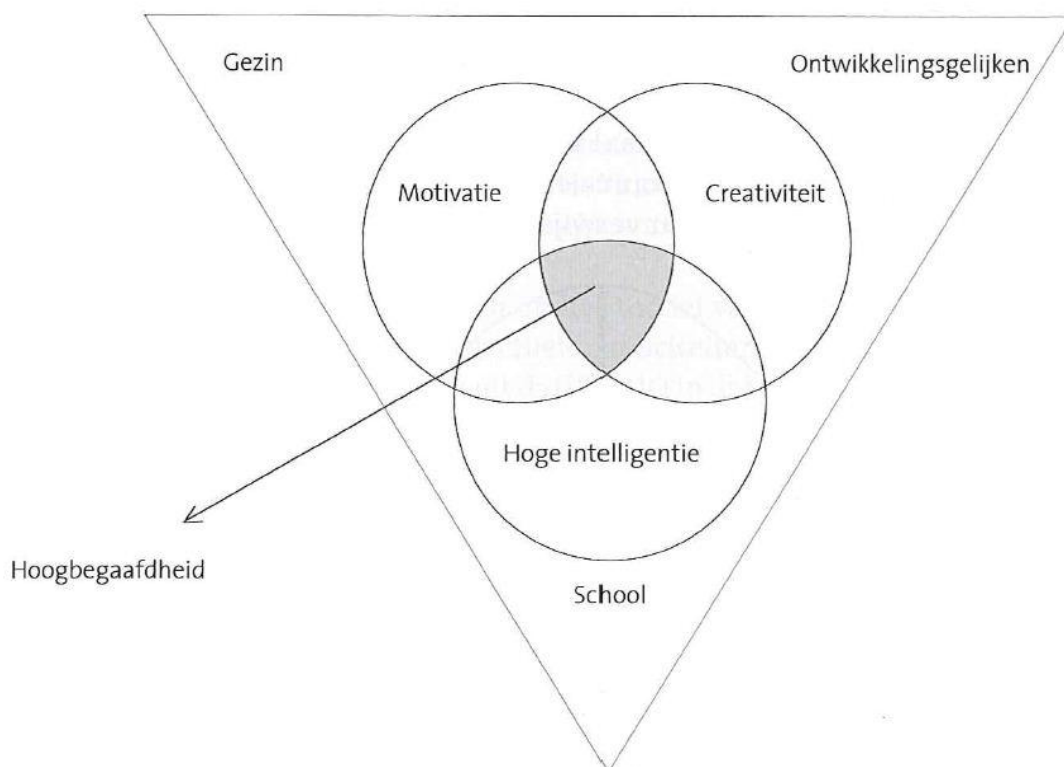
2.1 Definitie Hoogbegaafdheid

Een eenduidige definitie omtrent het begrip hoogbegaafdheid bestaat niet.

In diverse theoretische modellen wordt het begrip hoogbegaafdheid omschreven.

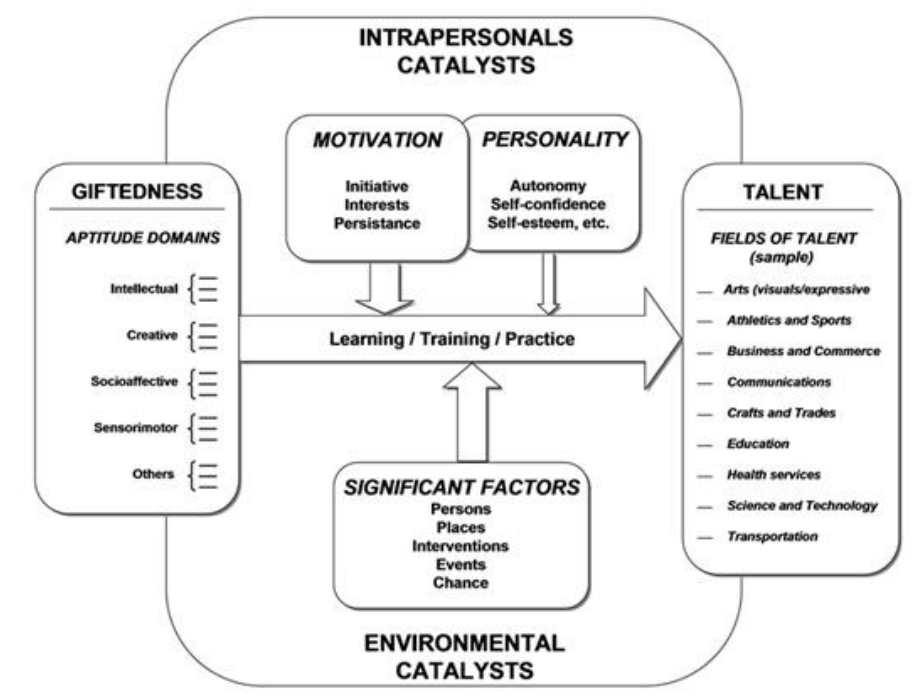
Joseph Renzulli (Renzulli, 1985) formuleerde een definitie waarbij hoogbegaafdheid gezien wordt als een interactie tussen drie aanlegfactoren: hoge taakgerichtheid, hoge creativiteit en een bovengemiddelde intelligentie.

Franz Mönks voegde aan het model van Renzulli een drietal omgevingsfactoren (gezin, ontwikkelingsgelijken en school) toe die mede van invloed zijn op het tot uiting komen van begaafdheid (Mönks, 1995; Mönks, 2011).



Figuur 1: Triadisch interdependentiemodel Renzulli / Mönks (Gerven, 2009)

De definitie van hoogbegaafdheid is in de loop der jaren door verschillende onderzoeken steeds verder verfijnd. Francois Gagné (Gagné, 2000) maakt onderscheid tussen aanleg en systematisch ontwikkelde vaardigheden.

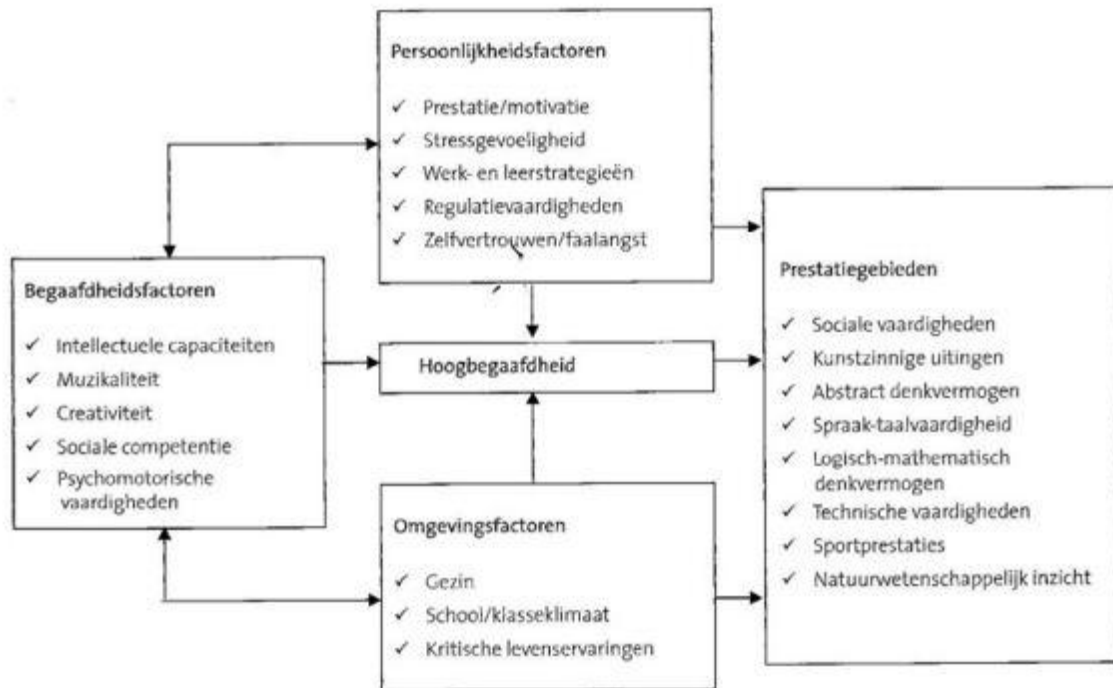


Figuur 2: Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (Gagné, 2000)

Heller (Ziegler, 2000) ontwikkelde het Multifactorenmodel.

In dit model beschrijft Heller dat bij een optimaal samenspel tussen begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren prestaties op hoogbegaafd niveau geleverd kunnen worden bij één of meerdere prestatiegebieden (Drent, 2007).

Omgevingsfactoren en niet-cognitieve factoren kunnen echter ook een negatieve rol spelen in het ontwikkelingsproces (Kieboom, 2007), waardoor de prestaties die wij op grond van de aanleg van het hoogbegaafde kind mogen verwachten achter kunnen blijven (Sousa, 2009).



Figuur 3: Multifactorenmodel van Heller (Gerven, 2009)

Concluderend mag gesteld worden dat naast een hoge intelligentie de persoonskenmerken en de omgevingsfactoren van grote invloed zijn op het tot uiting komen van hoogbegaafdheid in één of meerdere prestatiegebieden (Drent, 2007). Indien de school op een adequate wijze kan inspelen op onderwijsbehoeften van hoogbegaafde kinderen (Drent, 2007), kunnen deze kinderen prestaties leveren die wij op grond van hun intelligentie mogen verwachten.

2.2 Onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen

Vanuit de verschillende theoretische modellen omtrent hoogbegaafdheid is duidelijk geworden dat het belangrijk is om aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen. Eén van deze onderwijsbehoeften is dat deze kinderen de mogelijkheid geboden moeten krijgen om samen te werken met ontwikkelingsgelijken (Mönks, 1995; Gerven, 2009; Hoop, 1993; Mönks, 2011).

Het is voor hoogbegaafde kinderen echter ook belangrijk dat zij in hun woonomgeving blijven functioneren en de kans krijgen om met leeftijdsgenootjes in contact te blijven (Unesco, 1994).

Er kan aan beide onderwijsbehoeften voldaan worden door enerzijds de hoogbegaafde kinderen in hun reguliere groep een systeem van compacten en verrijken aan te bieden. Anderzijds kunnen zij de mogelijkheid geboden krijgen om lessen te volgen in een verrijkingsgroep, vaak voor ongeveer één dagdeel per week, waar zij kunnen samenwerken met ontwikkelingsgelijken (Wolters, 2008; Wolters, 2009).

Bij het samenstellen van het leerstofaanbod, zowel in de verrijkingsgroep als in de reguliere groep, is het van belang om te weten welke leer- en persoonlijkheidseigenschappen horen bij hoogbegaafde kinderen. Uiteraard is het niet zo dat ieder hoogbegaafd kind in dezelfde mate beschikt over de genoemde eigenschappen (Drent, 2007).

Leereigenschappen

- is snel van begrip
- maakt grote denk- en leerstappen
- beschikt over een goed geheugen
- heeft een brede algemene interesse en kennis
- beschikt over een groot probleemoplossend vermogen
- is in staat verworven kennis toe te passen
- is in staat nieuwe kennis te integreren met oude kennis
- beschikt over een groot analytisch vermogen

Persoonlijkheidseigenschappen

- is taalvaardig en kan spelen met taal
- komt met creatieve en originele oplossingen
- is geestelijk vroegrijp
- houdt van uitdagingen
- beschikt over een groot doorzettingsvermogen
- is op een gezonde manier perfectionistisch ingesteld
- is veelal een intuïtieve denker
- heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie
- beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie
- is sociaal competent

Figuur 4: Leer- en Persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde leerlingen (Drent, 2007)

2.3 Motivatie

Motivatie kan ook wel omschreven worden als enthousiasme en gedrevenheid (Lommen, 2010). Leerlingen die gemotiveerd zijn, zijn enthousiast om aan een taak te werken. Afhankelijk van de situatie kan de motivatie veranderen (Clement, 1992).

Er wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Bij intrinsieke motivatie is de leerling zelf gedreven. Bij extrinsieke motivatie komt de motivatie van buitenaf, bijvoorbeeld van leerkrachten, ouders of medeleerlingen.

Competentie en autonomie (Deci, 2000) spelen een belangrijke rol bij intrinsieke motivatie. Relatie (Deci, 2000) speelt een rol bij extrinsieke motivatie.

De houding van de leerkracht en aanpassingen in het leerstofaanbod kunnen van invloed zijn op de competentie en autonomie van een leerling (Stevens, 1997).

In mijn onderzoek wil ik mij richten op het beïnvloeden van de intrinsieke motivatie van de hoogbegaafde leerling door aanpassingen te doen in het verrijksaanbod.

2.4 Denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van hoogbegaafde leerlingen

Om het verrijksaanbod voor hoogbegaafde leerlingen te kunnen verbeteren en om aansluiting te vinden bij leer- en persoonlijkheidseigenschappen is het waardevol om aandacht te schenken aan de denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van de kinderen.

2.4.1 Denkvaardigheden

2.4.1.1 Bloom

De Taxonomie van Bloom (Bloom, 1956) beschrijft de niveaus waarop leerlingen denken. Er wordt onderscheid gemaakt tussen lagere denkordes (herhalen, begrijpen en toepassen) en hogere denkordes (analyseren, evalueren en creëren). Voor hoogbegaafde kinderen zijn de lagere denkordes te makkelijk en bieden te weinig uitdaging. De lagere denkordes komen echter het meest aan bod in ons onderwijs. Door bestaande opdrachten in het reguliere leerstofaanbod aan te passen aan de hogere denkordes is het mogelijk om de hoogbegaafde leerlingen meer uitdaging te bieden (Termeer, 2009).



Figuur 5: Denkordes uit Taxonomie Bloom (1956)

2.4.1.2 Sternberg

In de “Theory of successful intelligence” (Sternberg, 1999) onderscheidt Sternberg drie basisvaardigheden met betrekking tot het denken: analytische intelligentie, creatieve intelligentie en praktische intelligentie. Hoewel de denkvaardigheden bij iedereen in meer of mindere mate aanwezig zijn, hebben mensen meestal een voorkeur voor één of soms twee van deze denkvaardigheden. Wanneer iemand in staat is om alle drie de vaardigheden goed te managen, is er volgens Sternberg sprake van “successful intelligence” (SLO, 2011).

Met betrekking tot het verbeteren van de verrijkingsstof zou er gezocht moeten worden naar een balans waarbij alle drie de denkvaardigheden aan bod komen (Sousa, 2009). Daarnaast gaat de aandacht bij goed verrijkingsmateriaal minstens zoveel naar het denkproces als naar het eindproduct (Schrover, 2010).

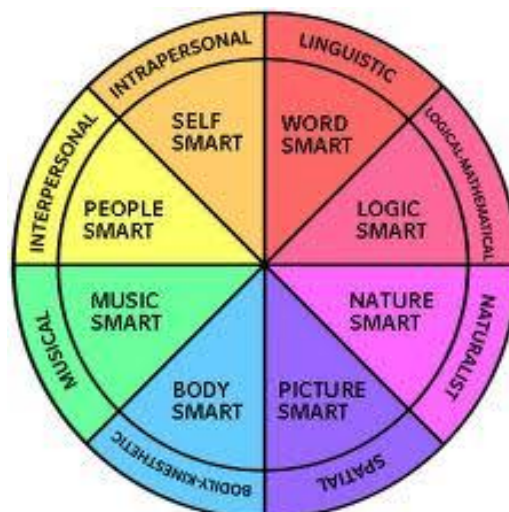
Kinderen leren dat zij keuzes kunnen maken in de manier van denken om een probleem te kunnen oplossen, waardoor onderwijs meer betekenis krijgt (Schrover, 2010). Volgens Sternberg zullen deze aanpassingen leiden tot een groot aantal gedragskenmerken, waaronder motivatie, welke “in beslissende mate kunnen bijdragen aan zelfactivering en uiteindelijk aan het succes” (Mönks, 2011).

In dit meesterstuk wil ik voor het vak geschiedenis de analytische, de creatieve en de praktische intelligentie evenredig aan bod laten komen.

2.4.2 Voorkeursleerstijl

2.4.2.1 Gardner

Howard Gardner stelt dat intelligentie niet een enkelvoudig concept is, maar dat er meerdere intelligenties voorkomen (Termeer, 2009).



Figuur 6: Meervoudige Intelligenties van Howard Gardner (1999)

Gardners concept van “Meervoudige Intelligenties” blijkt zeer geschikt om op basis daarvan in het onderwijs observatie- en onderwijsmateriaal te ontwikkelen (Mönks, 2011). De specifieke intelligenties worden ingezet op het moment dat zij nodig zijn om een taak te volbrengen of een probleem op te lossen.

Wanneer de leerling op die specifieke intelligentie wordt aangesproken, voelt hij zich prettig en krijgt hij de mogelijkheid om zich te ontplooien op zijn eigen niveau (Termeer, 2009), kan er aansluiting gezocht worden bij zijn sterke kanten en interesses en zal de leerling gemotiveerd zijn om aan zijn taak te werken (Sousa, 2009).

De intelligenties van Gardner kunnen als voorkeursleerstijl beschouwd worden, omdat kinderen een specifieke intelligentie uit Gardners concept vaak als voorkeur hebben bij de aanpak van een bepaald probleem of een bepaalde taak.

Binnen dit onderzoek is het belangrijk om te weten welke van deze intelligenties bij voorkeur gebruikt worden door de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep. Ook is het belangrijk om na te gaan welke intelligenties aan bod komen in de verrijkingsstof van geschiedenis. Alle intelligenties uit Gardners concept worden uiteindelijk in de verrijkingsstof verwerkt om de voorkeursleerstijl van iedere leerling daadwerkelijk aan bod te laten komen.

2.4.2.2 Kolb

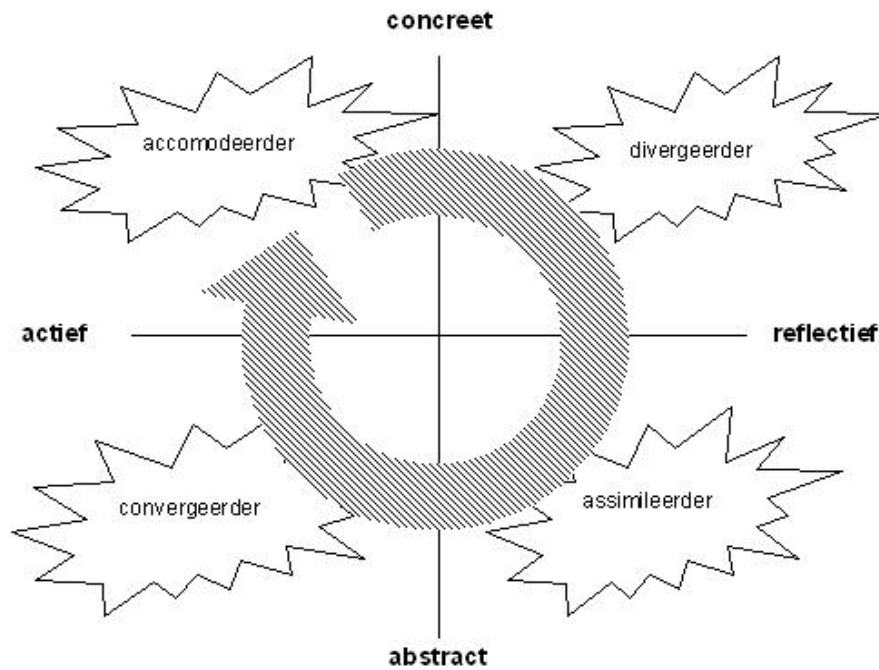
David Kolb onderscheidt vier typen leerstijlen: divergeerder, assimileerder, convergeerder en accomodeerder (Sharp, 1997).

Volgens Kolb verloopt leren als een cyclisch proces waarin alle leerstijlen doorlopen worden.

Vaak hebben leerlingen een voorkeur voor een van de leerstijlen en vinden zij het prettig wanneer zij binnen hun voorkeursleerstijl kunnen leren of werken.

De kans is groot dat alle typen leerstijlen in een klas voorkomen.

Binnen dit meesterstuk wil ik alle leerstijlen uit het model van Kolb aan bod laten komen, verspreid over twaalf verrijkingslessen voor het vak geschiedenis.



Figuur 7: Typen leerstijlen van Kolb

2.5 Verrijkingsstof

Binnen verrijkingsstof kan onderscheid gemaakt worden tussen verdiepings- en verbredingsstof (Termeer, 2009).

Gallagher (1985) spreekt als aanvulling over verhogen.

Met verdiepingsstof wordt bedoeld dat er verder wordt ingegaan op onderwerpen die binnen het reguliere leerstofaanbod vallen (Drent, 2007).

In mijn school, waar de geschiedenislessen klassikaal gegeven worden, is deze vorm van verrijking naar mijn mening het meest geschikt.



Figuur 8: soorten verrijkingsstof

2.6 Conclusie

Het is van groot belang om bij het aanbieden van verrijkingstof aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen.

Op basis van de bestudeerde theorie zal het inspelen op denkvaardigheden en het aansluiten bij voorkeursleerstijlen naar verwachting positief werken om de motivatie voor het vak geschiedenis bij de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep te verbeteren.

De reguliere leerstof kan verdiept worden door deze leerstof te laten aansluiten op de hogere denkordes (Bloom, 1956).

Een gebalanceerd aanbod van Sternbergs denkvaardigheden uit de Theory of Successful Intelligence (Sternberg, 1999) biedt kansen om bij de leerlingen gedragskenmerken teweeg te brengen die kunnen leiden tot zelfactivering en succes (Mönks, 2011). Inzicht in en reflectie op het denkproces is van groot belang voor de hoogbegaafde leerlingen (Schrover, 2010).

Door verschillende leerstijlen, zoals genoemd in de theorieën van Gardner (1999) en Kolb (Sharp, 1997), aan bod te laten komen binnen het verrijkingsaanbod kunnen leerlingen aangesproken worden op hun voorkeursleerstijl.

Ik wil onderzoeken of ik als leerkracht, op basis van bovenstaande inzichten, aanpassingen in de verrijkingstof van geschiedenis kan maken die kunnen leiden tot een betere motivatie bij de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvorm

Individueel gericht onderzoek richt zich op het handelen van een professional met één of meerdere leerlingen (Harinck, 2010).

Ik richt mij in mijn onderzoek op twee hoogbegaafde leerlingen in mijn groep.

Door het naast elkaar plaatsen van twee gevallen, wint het onderzoek aan zeggingskracht om te kunnen zien in hoeverre de conclusies ook voor andere gevallen gelden (Harinck, 2010).

Er wordt dan gesproken over een meervoudige gevalsstudie (Harinck, 2010).

3.2 Onderzoeksgroep en ethiek

In mijn groep zitten twee hoogbegaafde leerlingen. Beide leerlingen zijn gediagnosticeerd middels een intelligentieonderzoek (WISC III).

De leerlingen leveren prestaties op hoogbegaafd niveau.

Het onderzoek wordt afgenomen in het klaslokaal van groep 5, om ervoor te zorgen dat de leerlingen in een vertrouwde omgeving kunnen werken.

Binnen dit onderzoek heb ik zorgvuldig rekening gehouden met de *“ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek”* die Boerman (2008) beschreven heeft.

–“Beschreven resultaten zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens en de gebruikte bronnen zijn vermeld” (Boerman, 2008, p.5).

–De opzet en uitvoering van het onderzoek is zorgvuldig gebeurd. De betrokkenen zijn volledig geïnformeerd (bijlage A) en de gegevens uit het onderzoek zijn anoniem gepubliceerd (Boerman, 2008).

–“Alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek spelen een rol in het meesterstuk.” (Boerman, 2008, p.5).

–Dit onderzoek is uitgevoerd in overleg met collega’s, begeleiders en critical friends (Boerman, 2008).

–“Na afronding van het meesterstuk zullen de onderzoeken beschikbaar gesteld worden binnen het werkveld Special Educational Needs” (Boerman, 2008, p.5).

–De keuze van de onderzoeksvraag is volledig bepaald door mijzelf (Boerman, 2008).

3.3 Wijze van dataverzameling

Het doel van gegevensverzameling is het verzamelen van gegevens over een van tevoren vastgelegd onderwerp.

Harinck (2010) noemt verschillende vormen van gegevensverzameling.

In mijn onderzoek komen *bevragen, observeren, meten en lezen* (Harinck, 2010, p.81) aan de orde, nader uitgelegd in alinea 3.4.

3.4 Onderzoeksinstrumenten.

De verantwoording van de gebruikte onderzoeksinstrumenten wordt gekoppeld aan de volgende afkortingen: lezen (L), bevragen (B), observeren (O) en meten (M).

Met deze louter theoretische indeling wil ik duidelijk maken welke vormen van gegevensverzameling (Harinck, 2010) nadrukkelijk aan bod komen bij de onderzoeksinstrumenten. Tevens vermeld ik welke deelvragen (zie alinea 1.9) van toepassing zijn op de onderzoeksinstrumenten.

Analyse methode geschiedenis (L, deelvraag 5 en 6)

Om te kunnen beoordelen in hoeverre de geschiedenismethode aansluit bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de hoogbegaafde leerlingen stel ik een checklist (*bijlage B*) samen op basis van de theorieën van Gardner (1999), Bloom (1956), Kolb (Sharp, 1997) en Sternberg (1999), zoals beschreven in hoofdstuk 2 van dit meesterstuk. De analyse wordt tijdens de nulmeting uitgevoerd door mij. Tijdens de effectmeting wordt dezelfde analyse uitgevoerd voor de aangepaste verrijkingslessen.

Observatie (O, deelvraag 7 en 8)

De betrokkenheid van de leerling kan een indicatie zijn om vast te kunnen stellen of de leerling voldoende gemotiveerd is.

Om de betrokkenheid van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep te meten, wil ik gebruik maken van een *tijdsteekproef* (*bijlage C*).

De observatie wordt uitgevoerd door de groepsleerkracht, een collega-leerkracht en door de teamleider.

De observatie vindt plaats op drie momenten: tijdens de nulmeting, tussenmeting en de effectmeting.

Leer Motivatie Test (M, deelvraag 7 en 8)

De Leer Motivatie Test (Vos, 2010) wordt ingezet om een beeld te krijgen van de algemene motivatie van de hoogbegaafde leerlingen. De test wordt afgenomen tijdens de nulmeting en de effectmeting.

Vragenlijst DHH (B, deelvraag 7 en 8)

Binnen het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Gerven, 2007) zijn vragenlijsten opgenomen waarbij een aantal vragen gericht zijn op de prestatiemotivatie van hoogbegaafde leerlingen. Met behulp van deze vragen stel ik vragenlijsten (*Bijlage D, E en F*) samen, gericht op de prestatiemotivatie voor het vak geschiedenis. De vragenlijsten worden ingevuld tijdens de nulmeting en de effectmeting door de leerlingen, ouders en de groepsleerkracht.

Vragenlijst geschiedenislessen leerling (B, deelvraag 7 en 8)

Ik ontwerp een *schaalvragenlijst (bijlage G)* voor de leerlingen voor het vak geschiedenis, waarmee ik verdieping wil bereiken rondom de motivatie voor de in onze school gebruikelijke werkvormen. Deze vragenlijst wordt ingevuld tijdens de nulmeting en de effectmeting.

Test Denkprofielen Sternberg (M, deelvraag 3)

Om de denkvaardigheden, benoemd door Robert Sternberg, bij de hoogbegaafde leerlingen van mijn groep in beeld te brengen, maak ik tijdens de nulmeting gebruik van de test “Denkprofielen” (*Bijlage H*) van Hoogbegaafdheid In-Zicht (Houkema, 2012).

MI test Gardner (M, deelvraag 4)

De intelligenties uit de theorie van meervoudige intelligentie (Gardner, 1999) kunnen niet in beeld gebracht worden middels een gestandaardiseerd instrument.

Wel is het mogelijk om bij een leerling een beeld te vormen over de voorkeursleerstijl door gebruik te maken van Gardner’s intelligenties.

Tijdens de nulmeting wordt daarom de “Meervoudige Intelligentie Test” (*Bijlage I*) van Hoogbegaafdheid In-Zicht (Houkema, 2012) afgenomen.

Interview (B, deelvraag 5 en 6)

Middels *interviews (bijlage J)* met de leerlingen, zowel afgenomen bij de nulmeting als bij de effectmeting, wil ik specifieke informatie verzamelen over de mate waarin de leerstof van geschiedenis aansluit bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep.

Als vorm kies ik voor het *semi-gestructureerde interview* (Harinck, 2010).

3.5 Kwaliteit van het onderzoeksinstrument: betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.

De kwaliteit van het onderzoek wordt uitgedrukt met de begrippen *betrouwbaarheid* en *validiteit* van de operationalisering (Harinck, 2010).

Met betrekking tot *betrouwbaarheid* is ervoor gezorgd dat dit onderzoek herhaalbaar is. De nauwkeurigheid van het onderzoek is gewaarborgd door de beschrijving van onderzoek onder alinea 3.4 en 3.6 van dit hoofdstuk.

In een logboek wordt het handelen van mij als leerkracht / onderzoeker nauwkeurig beschreven. Hierdoor hoop ik het onderzoek transparant te houden (Kallenberg, 2011).

Validiteit heeft betrekking op de betrouwbaarheid van de onderzoeksinstrumenten. Door gebruik te maken van *critical friends* wordt door meerdere collega's en/of medestudenten kritisch meegedacht over de gebruikte instrumenten en over het onderzoek in zijn geheel.

Triangulatie draagt in belangrijk mate bij om de validiteit van het onderzoek te waarborgen. In mijn onderzoek komen alle hoofdvormen van het waarnemen aan de orde (zie alinea 3.3). Hierdoor ontstaat *triangulatie op het soort informatiebron*. Observaties worden uitgevoerd door de leerkracht, een collega-leerkracht en door de schoolleider. Hierdoor wordt *triangulatie op verschillende typen informanten* bereikt (Harinck, 2010).

Bij de analyse van de geschiedenis methode maak ik gebruik van drie gangbare theorieën: zie hoofdstuk 2 (*triangulatie op het soort informatiebron*).

De motivatie van de leerlingen wordt op drie manieren in beeld gebracht: observeren, meten en bevragen.

De voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de leerlingen worden ook op drie manieren in beeld gebracht: het interview, de MI test Gardner en de test denkprofielen Sternberg (*triangulatie op het soort informatiebron*).

3.6 Interventie

Tijdens de nulmeting wordt met behulp van de checklist (*Bijlage B*) een analyse gemaakt van 11 lessen uit de methode “Tijdstip” voor groep 5.

De verrijkingsstof bij 11 geschiedenislessen wordt vervolgens op basis van de theorieën van Bloom, Gardner, Sternberg en Kolb aangepast (zoals beschreven in hoofdstuk 2).

Bij de effectmeting worden de aangepaste lessen opnieuw geanalyseerd door de checklist (*Bijlage B*) nogmaals af te nemen.

Voorafgaand aan de interventie krijgen de leerlingen les 1 uit “Het Grote Vooruitwerklabboek” (Schrover, 2010) aangeboden.

Het doel van deze les is dat de leerlingen de drie intelligenties van Sternberg (1999) kunnen benoemen en (bij zichzelf) herkennen.

Dit onderzoek is specifiek gericht op de vraag hoe ik als leerkracht de leerstof geschiedenis geschikt kan maken voor de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep. Het handelen van mij, als leerkracht, is natuurlijk van invloed op uitvoering van de lessen, maar wordt in dit onderzoek niet nader belicht.

3.7 Wijze van data-analyse

De deelvragen 1 en 2 worden beantwoord met behulp van de theorie uit hoofdstuk 2. De overige deelvragen worden beantwoord met behulp van de onderzoeksgegevens, naar aanleiding van het onderzoek en de interventie zoals beschreven in hoofdstuk 3. De *kwantitatieve gegevens*, zoals de vragenlijsten en testen uit de nulmeting, de tussenmeting en de eindmeting worden verzameld en verwerkt in grafieken of tabellen.

De *kwalitatieve gegevens*, zoals de resultaten van de interviews, worden geanalyseerd middels de zogenaamde “geordende schoenendoos” (Harinck, 2010). In hoofdstuk 4 volgt een uitgebreide weergave van de data-analyse.

3.8 Tijdsplanning onderzoek

	onderdeel	uitvoering
VOORBEREIDING <i>13 - 24 februari 2012</i>	• toestemming / informeren directie • toestemming / informeren ouders • verzamelen/ontwerpen instrumenten	• JM • JM • JM
NULMETING <i>27 februari - 02 maart 2012</i>	• analyse methode geschiedenis • observatie afnemen door drie personen (tijdsteekproef) • leer motivatie test • vragenlijst DHH leerling • vragenlijst DHH ouder • vragenlijst DHH leerkracht • vragenlijst geschiedenislessen leerling • test denkprofielen Sternberg • MI test Gardner • interview	• JM • JM, collega en schoolleider • leerling • leerling • ouder(s) • leerkracht • leerling • leerling • leerling • leerling + JM
INTERVENTIE <i>05 maart - 13 april 2012</i>	• aanpassen van 11 lessen geschiedenis tot verrijgingslessen • uitvoeren les 1 uit "Het Grote Vooruitwerklaboek" (Schrover, 2010) • uitvoeren van 11 lessen • registratie in logboek • observatie afnemen door drie personen (tijdsteekproef)	• JM • leerlingen + JM • leerlingen + JM • JM • JM, collega en schoolleider
EFFECTMETING <i>16 - 20 april 2012</i>	• analyse methode geschiedenis • observatie afnemen door drie personen (tijdsteekproef) • leer motivatie test • vragenlijst DHH leerling • vragenlijst DHH ouder • vragenlijst DHH leerkracht • vragenlijst geschiedenislessen leerling • interview	• JM • JM, collega en schoolleider • leerlingen • leerlingen • ouder(s) • leerkracht • leerlingen • leerling + JM
CONCLUSIES <i>20 - 27 april 2012</i>	• Verzamelen van de gegevens waarvan verslag wordt gedaan in hoofdstuk 4	• JM

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Algemeen

Bij het verwerken van onderzoeksgegevens spelen de onderzoeksvragen een vooraanstaande rol (Harinck, 2010). In dit hoofdstuk beschrijf ik welke gegevens dit onderzoek heeft opgeleverd in relatie tot mijn onderzoeksvraag en deelvragen uit hoofdstuk 1. Om de privacy van mijn leerlingen te waarborgen gebruik ik “leerling 1” en “leerling 2” in plaats van de namen van deze kinderen.

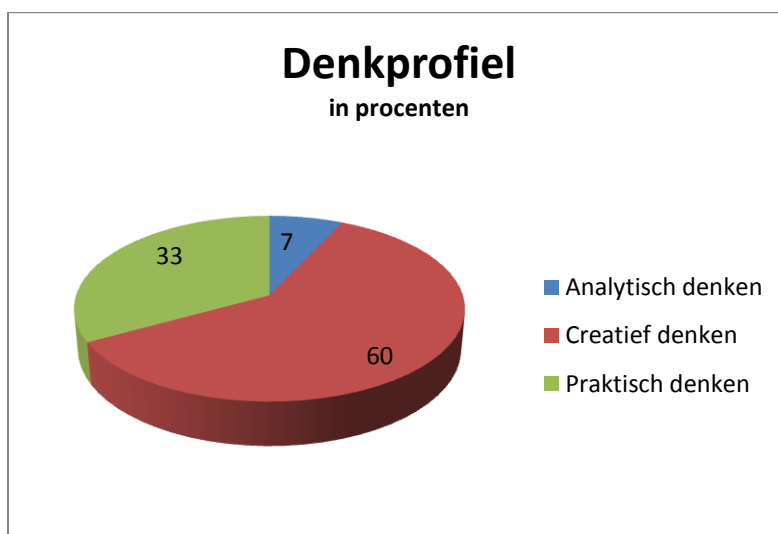
4.2 Denkvaardigheden en voorkeursleerstijl

Om het verrijkingsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen te kunnen verbeteren en om aansluiting te vinden bij leer- en persoonlijkheidseigenschappen van deze leerlingen is het belangrijk om te weten welke denkvaardigheden en voorkeursleerstijl bij de leerlingen van toepassing zijn. In mijn onderzoek heb ik daarom de test “Denkprofielen” (Houkema, 2012) en de “Meervoudige Intelligentie Test” (Houkema, 2012) afgenomen. Beide testen zijn afgenomen tijdens de nulmeting. De deelvragen 3 en 4 (paragraaf 1.8) worden hierdoor beantwoord.

4.2.1 Test Denkprofielen

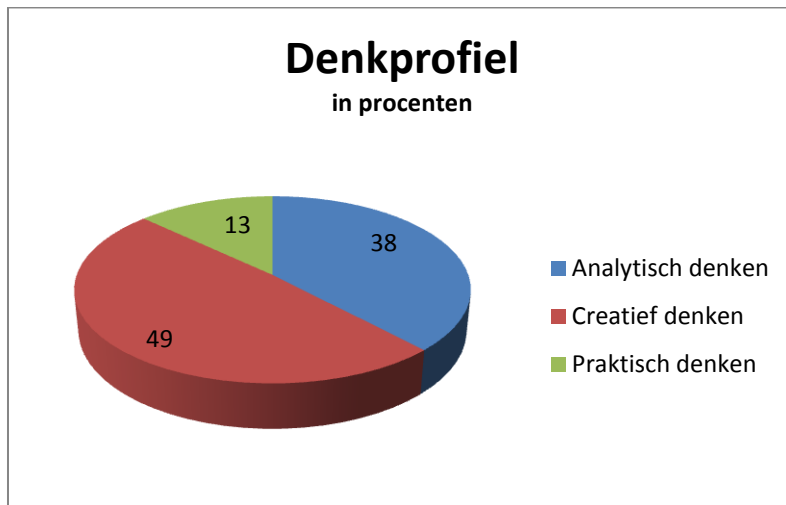
In het cirkeldiagram staat in procenten vermeld hoe het denkprofiel van de leerling is samengesteld, op basis van de “Theory of Successful Intelligence” (Sternberg, 1999).

LEERLING 1



Leerling 1 heeft een duidelijke voorkeur voor creatief denken (60%). Het percentage analytisch denken is opvallend laag (7%)

LEERLING 2



Ook leerling 2 heeft een voorkeur voor creatief denken (49%).

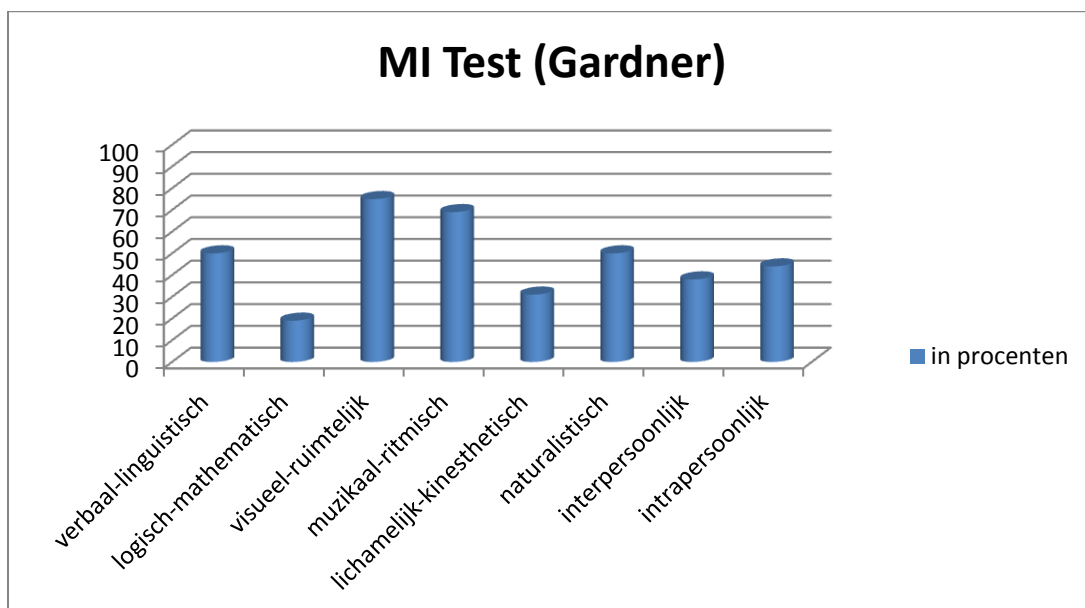
Het percentage praktisch denken ligt bij leerling 2 op een lager niveau (13%).

4.2.2 Meervoudige Intelligentie Test

In dit onderzoek wordt meervoudige Intelligentie Test (Houkema, 2012) gebruikt om een beeld te vormen over de voorkeursleerstijl van beide leerlingen.

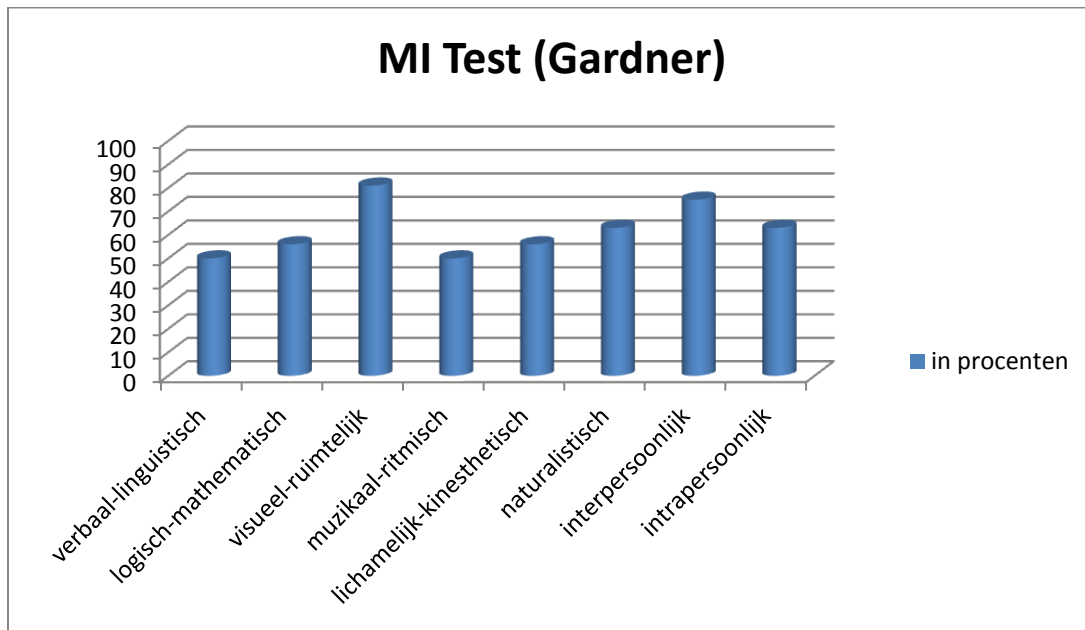
In de horizontale as van de grafiek staan de intelligenties uit de theorie van Gardner (1999) vermeld. In de verticale as staat de score vermeld in procenten.

LEERLING 1



Leerling 1 heeft een voorkeur voor visueel-ruimtelijke (75%) en muzikaal-ritmische (69%) intelligentie. Zijn voorkeur gaat niet uit naar logisch-mathematische intelligentie (19%).

LEERLING 2



Leerling 2 heeft een voorkeur voor de visueel-ruimtelijke intelligentie (81%), gevolgd door de interpersoonlijke intelligentie. De overige intelligenties liggen op ongeveer hetzelfde niveau.

4.3 Analyse methode geschiedenis

Nu bekend is welke denkvaardigheden en leerstijl bij de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep passen, is het interessant om te weten in hoeverre de geschiedenis methode (Tijdstip) aansluit bij de denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van mijn leerlingen.

Hiermee hoop ik deelvraag 5 te kunnen beantwoorden.

Elf lessen uit de methode zijn geanalyseerd met een checklist (*bijlage B*), zoals beschreven in hoofdstuk 2 van dit meesterstuk.

De analyse is tijdens de nulmeting door mij uitgevoerd.

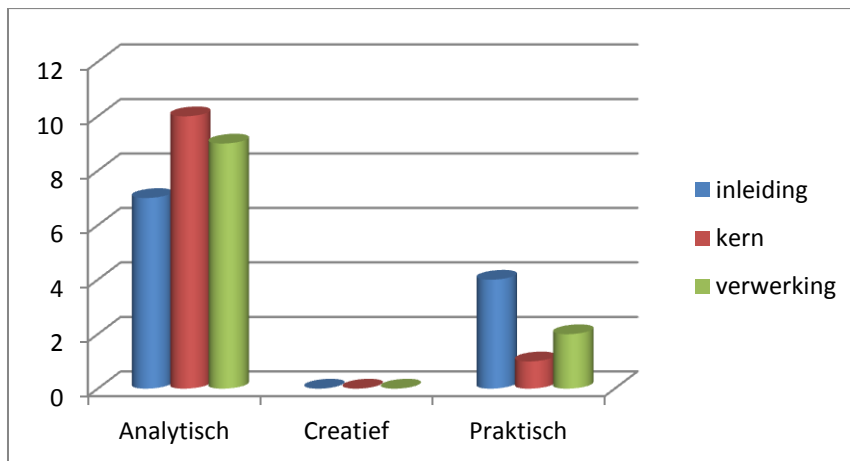
Tijdens de eindmeting is dezelfde analyse nogmaals door mij uitgevoerd, voor de 11 verrijkingslessen die ik aangepast heb voor de interventie van dit onderzoek, zoals beschreven in paragraaf 3.6.

4.3.1 Sternberg

In de grafiek staat vermeld hoe vaak de verschillende denkvaardigheden (Sternberg, 1999) nadrukkelijk voorkomen in een lesonderdeel (onderverdeeld in inleiding, kern en verwerking).

In de horizontale as staan de denkvaardigheden (Sternberg, 1999) en in de verticale as staat het aantal lessen waarin de denkvaardigheden voorkomen.

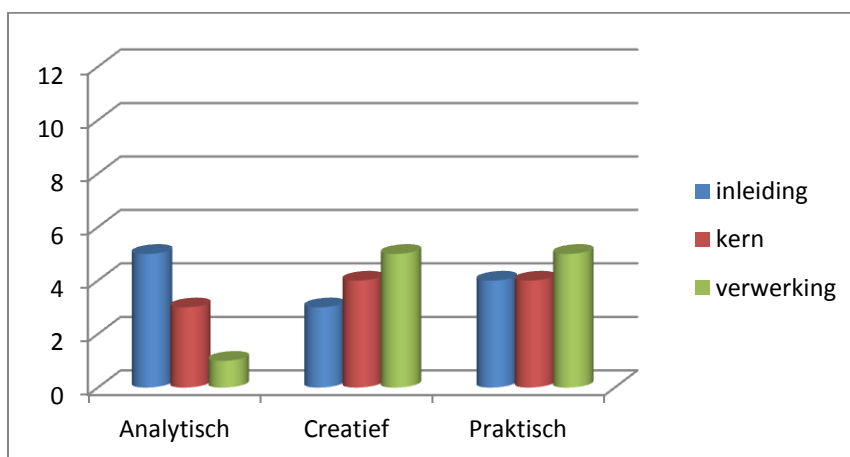
nulmeting



Uit de analyse wordt duidelijk dat het analytisch denken veel voorkomt.

Het creatief denken komt niet aan de orde in de door mij geanalyseerde lessen uit de methode Tijdstip.

eindmeting



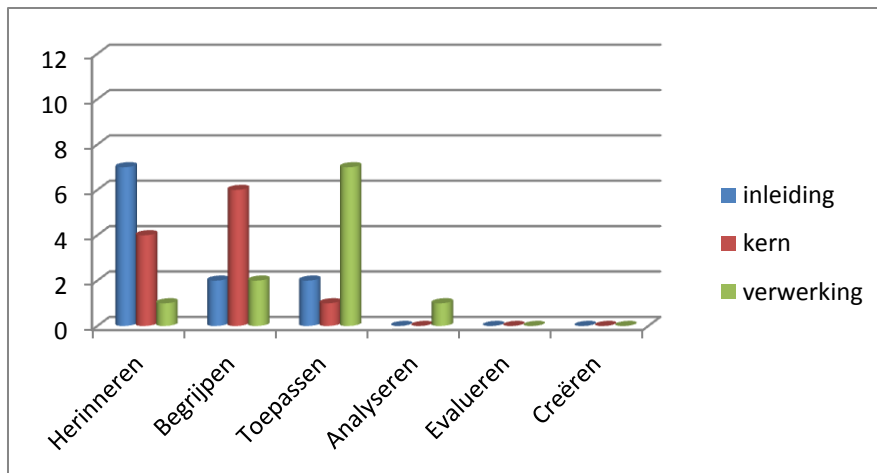
Tijdens de interventie heb ik de genoemde elf lessen zodanig willen aanpassen dat alle denkvaardigheden aan bod komen.

Uit de analyse blijkt dat dit gelukt is.

4.3.2 Bloom

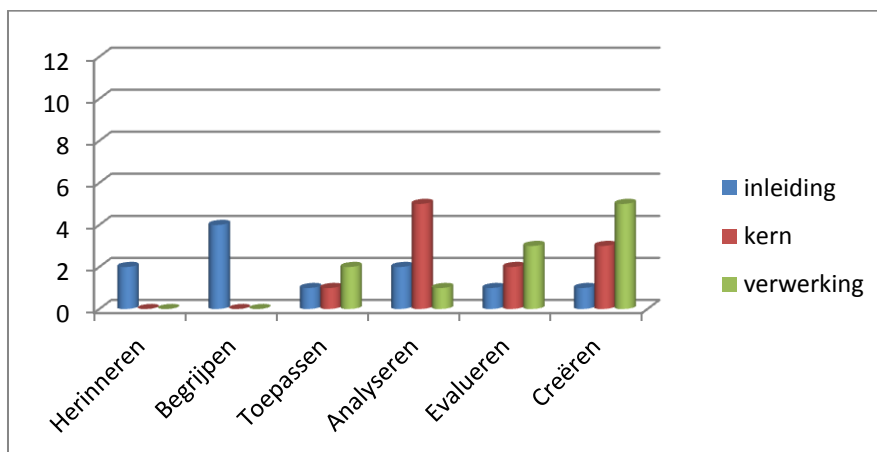
De Taxonomie van Bloom (Bloom, 1956) beschrijft de niveaus waarop leerlingen denken. De lagere denkordes (Herhalen, Begrijpen en Toepassen) en hogere denkordes (Analyseren, Evalueren en Creëren) staan vermeld in de horizontale as van de grafiek. In de verticale as staat vermeld hoe vaak de denkordes in de geanalyseerde lessen voorkomen.

Nulmeting



In de reguliere geschiedenislessen zijn nagenoeg alle lessen gericht op de lagere denkordes (Bloom, 1956). Evalueren en Creëren komen niet aan bod in de elf lessen die ik geanalyseerd heb.

Eindmeting



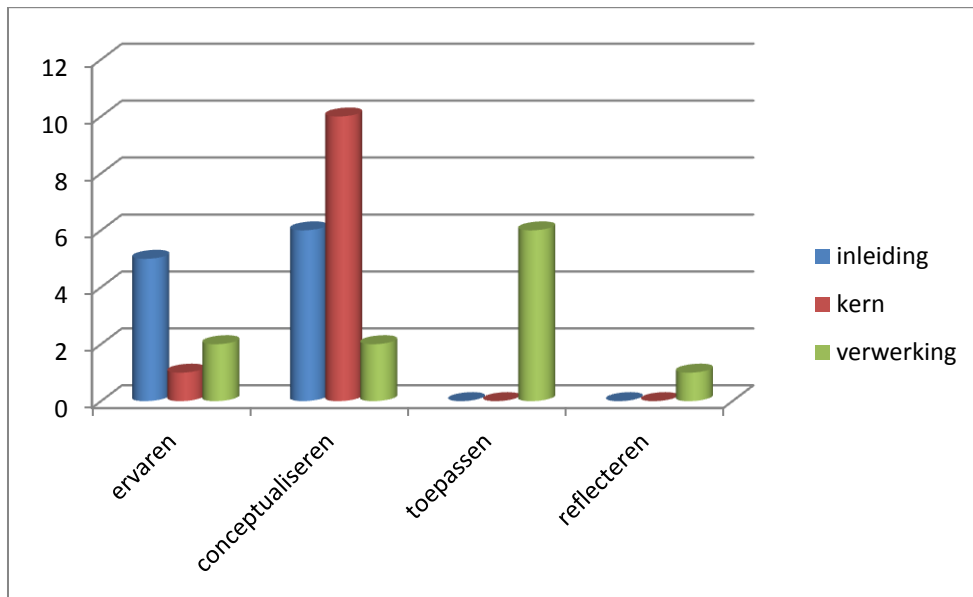
Volgens Termeer (2009) is het mogelijk om hoogbegaafde leerlingen meer uitdaging te bieden wanneer het leerstofaanbod gericht is hogere denkordes (Bloom, 1956). In bovenstaande grafiek is zichtbaar dat de door mij aangepaste lessen voldoen aan dit uitgangspunt. Analyseren, Evalueren en Creëren komen duidelijk aan de orde.

4.3.3 Kolb

Zoals beschreven in paragraaf 2.4.2.2 van dit meesterstuk wil ik alle leerstijlen uit het model van David Kolb (Sharp, 1997) aan bod laten komen, verspreid over de verrijkingslessen voor het vak geschiedenis.

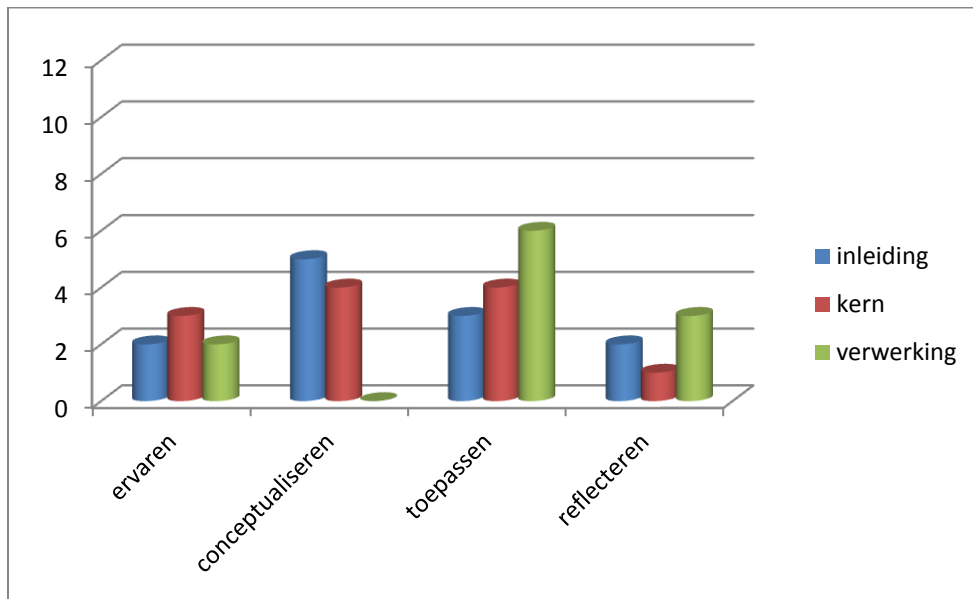
In de horizontale balk van deze grafiek staan de vier typen leerstijlen, benoemd door Kolb (Sharp, 1997). In de verticale balk staat wederom het aantal lessen genoemd waar de betreffende leerstijl aan bod komt.

Nulmeting



Ondanks dat alle leerstijlen aan bod komen, blijkt uit de analyse dat de leerstijlen “toepassen” en “reflecteren” aanzienlijk minder aan bod komen dan de leerstijlen “ervaren” en “conceptualiseren”.

Eindmeting



Uit de analyse blijkt dat de verschillende leerstijlen uit het model van Kolb (Sharp, 1997) in de door mij aangepaste verrijkingslessen op een gelijkwaardige manier aan bod komen.

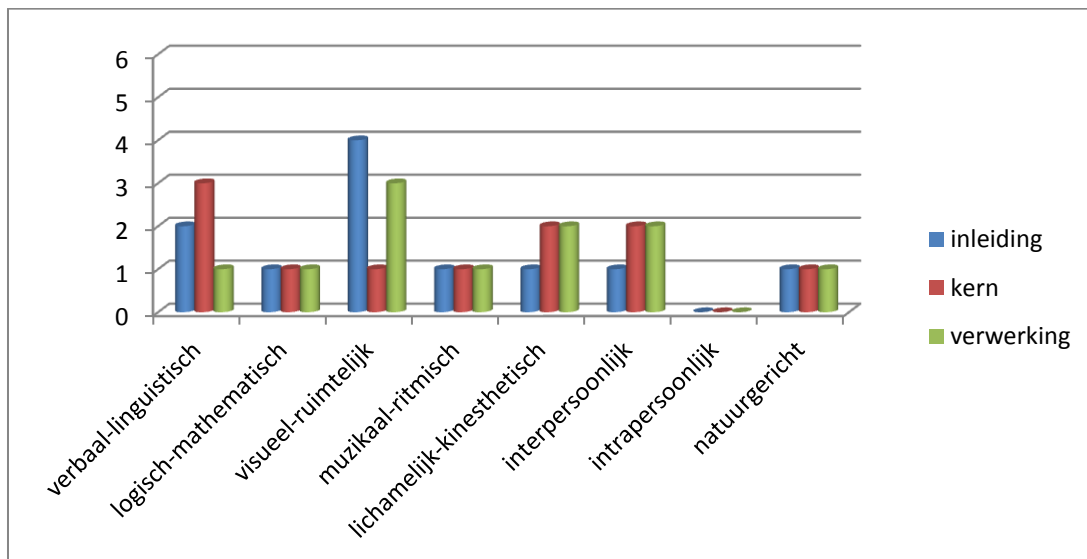
4.3.4 Gardner

Zoals beschreven in paragraaf 2.4.2.1 kunnen de intelligenties uit de theorie “Meervoudige Intelligentie” van Howard Gardner (1999) in de verrijkingsstof verwerkt worden om de voorkeursleerstijl van iedere leerling aan bod te laten komen.

Het is daarom van belang om na te gaan of alle intelligenties (Gardner, 1999) in voldoende mate aan bod komen in de methode.

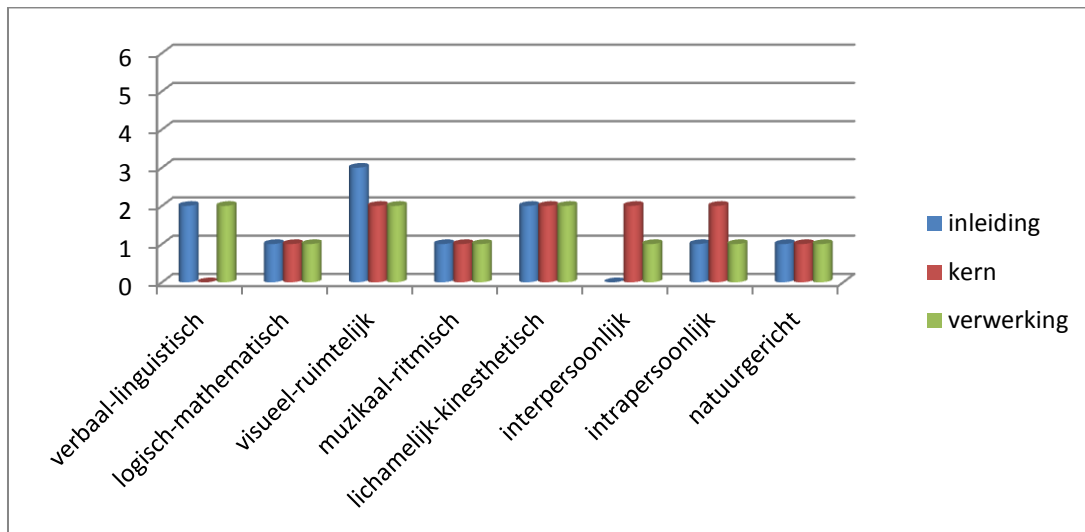
In de horizontale as van beide grafieken staan de acht intelligenties uit de theorie van Gardner (1999) vermeld. In de verticale as staat het aantal keer dat een bepaalde intelligentie aan bod komt in de lesstof.

Nulmeting



Uit de analyse blijkt dat 7 van de 8 intelligenties in de reguliere methode geschiedenis aan bod komen. Intrapersoonlijke intelligentie komt niet aan bod in de door mij geanalyseerde lessen, terwijl deze intelligentie een hoge voorkeur heeft bij leerling 2 (63%).

Eindmeting



Uit de analyse van de door mij aangepaste verrijgingslessen wordt duidelijk dat alle acht intelligenties (Gardner, 1999) aan bod komen.

4.4 Motivatie

Uit het onderzoek tot dusver is duidelijk geworden over welke denkvaardigheden en voorkeursleerstijlen de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep beschikken.

Ook heb ik onderzocht in hoeverre de leerstof voor het vak geschiedenis, zowel bij de reguliere methode als bij de door mij aangepaste verrijgingsstof, aansluit bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van mijn leerlingen.

Deelvraag 7 en 8 hebben betrekking op de motivatie van de hoogbegaafde leerlingen voor het vak geschiedenis.

De motivatie van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep heb ik op verschillende manieren onderzocht om een antwoord te kunnen geven op deelvraag 8:

“Wat gebeurt er met betrekking tot de motivatie voor het vak geschiedenis van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5, indien de verrijgingsstof van dit vak aansluit bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen?”.

4.4.1 Observatie (tijdsteekproef)

De tijdsteekproef is ingezet tijdens de nulmeting, tussenmeting en eindmeting om de taakgerichtheid van de hoogbegaafde leerlingen bij de geschiedenislessen te meten.

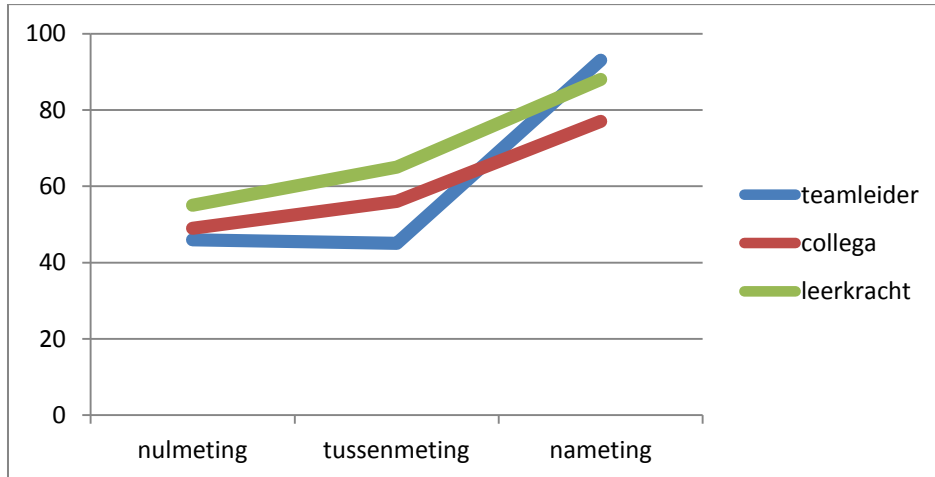
De observaties zijn uitgevoerd door de teamleider, een collega-leerkracht en door mijzelf. Bij de nulmeting is gebruikt gemaakt van de reguliere methode geschiedenis.

Bij de tussen- en eindmeting is gebruikt gemaakt van de door mij aangepaste verrijgingslessen zoals beschreven in paragraaf 3.6.

In de grafieken staan in de horizontale as de meetmomenten genoemd.

In de verticale as staat de taakgerichtheid van de leerling genoemd in procenten.

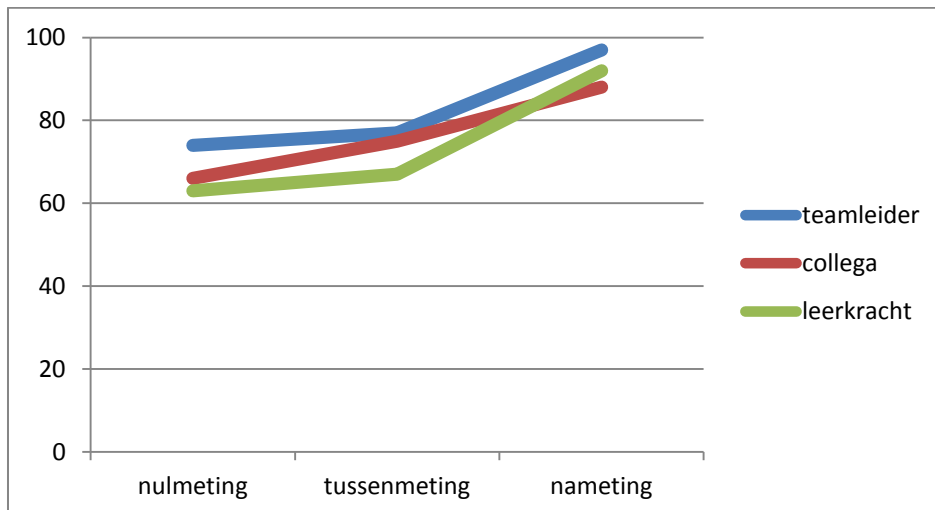
LEERLING 1



In de tussenmeting is maar een geringe vooruitgang te zien (gemiddeld 5% stijging).

Na een aanpassing in de interventie (op basis van een gesprek met beide leerlingen naar aanleiding van deze tussenmeting) is er bij de eindmeting een significante verbetering te zien (gemiddeld 36% stijging).

LEERLING 2



Het verloop van de observatieresultaten bij leerling 2 komt overeen met de resultaten bij leerling 1. Net zoals bij leerling 1 is de verbetering in taakgerichtheid bij de tussenmeting tegenvallend (gemiddeld 6% stijging).

Na de genoemde aanpassing in de interventie is de taakgerichtheid ook bij leerling 2 aanzienlijk verbeterd (gemiddeld 25% stijging).

De aanpassing in de interventie staat uitgebreid beschreven in hoofdstuk 5 (5.2).

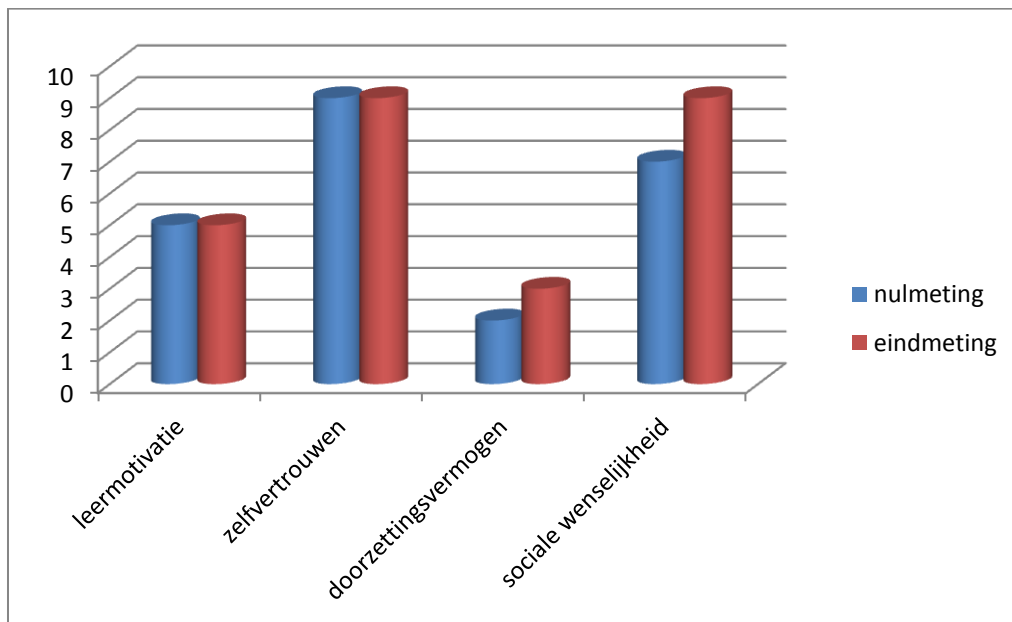
4.4.2 Leer Motivatie Test

De Leer Motivatie Test (Vos, 2010) wordt ingezet om een beeld te krijgen van de algemene motivatie van de hoogbegaafde leerlingen. De test is afgenomen tijdens de nulmeting en de eindmeting.

In de horizontale as van de grafiek staan de verschillende onderdelen uit de Leer Motivatie Test beschreven. Voor dit onderzoek is het eerste onderdeel: “leermotivatie” van belang.

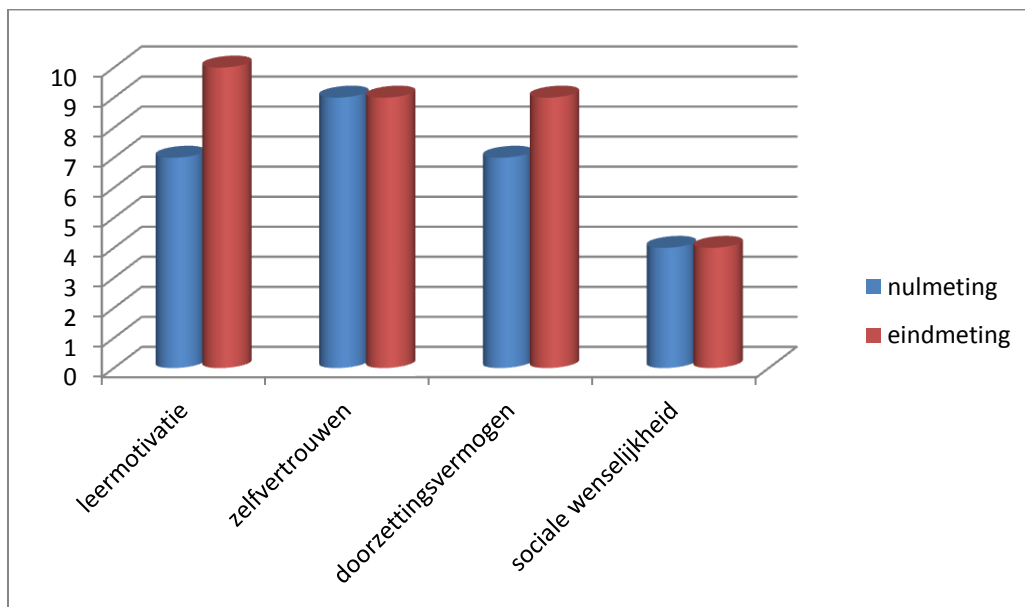
In de verticale as zijn de normscores af te lezen op een schaal van 0 (laagste score) tot 10 (hoogste score).

LEERLING 1



Bij het onderdeel leermotivatie laat leerling 1 geen verschil zien (de score is in beide gevallen 5).

LEERLING 2



Bij het onderdeel leermotivatie laat leerling 2 een duidelijke verbetering zien (van score 7 naar 10).

4.4.3 Vragenlijsten DHH prestatie motivatie

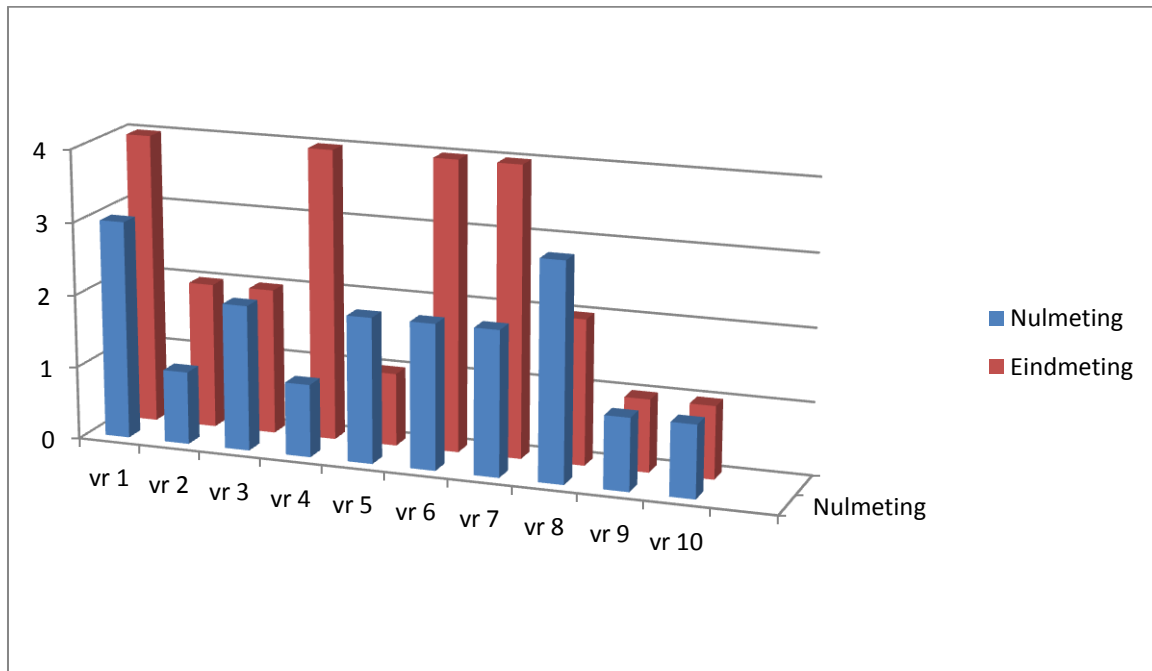
De vragenlijsten, gericht op de prestatie motivatie voor het vak geschiedenis, zijn ingevuld tijdens de nulmeting en de effectmeting door beide leerlingen, de ouders en de groepsleerkracht.

4.4.3.1 Vragenlijst leerling

In horizontale as staan de nummers van de vragen, overeenkomstig met de vragenlijst voor leerlingen. In bijlage D zijn de vragen na te lezen.

In de verticale as staan de schaalscores 1 (laag) tot en met 4 (hoog) genoemd.

LEERLING 1



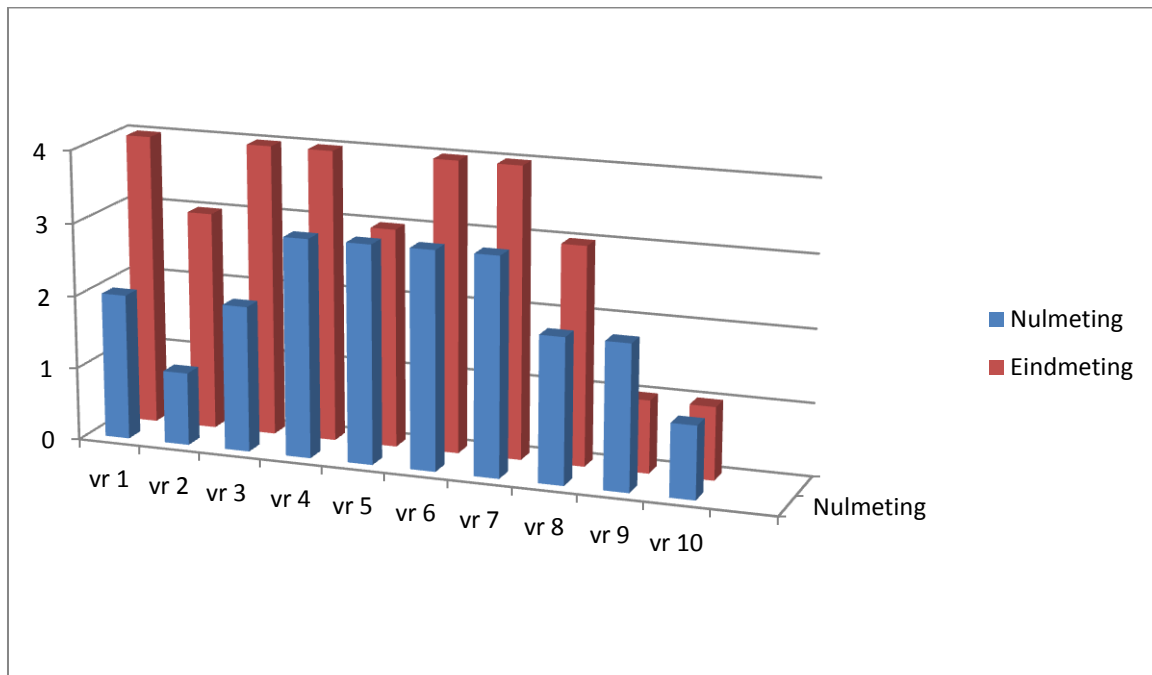
Gemiddelde score nulmeting: 10% (zorgzone).

Gemiddelde score eindmeting: 40% (zorgzone).

Er is verbetering zichtbaar bij de vragen 1, 2, 4, 6 en 7 (nadere toelichting hiervan is te vinden in bijlage D).

Bij vraag 5 ("Ik ben een doorzetter tijdens geschiedenislessen") loopt de score terug.

LEERLING 2



Gemiddelde score nulmeting: 20% (zorgzone).

Gemiddelde score eindmeting: 65% (alertheidzone).

Leerling 2 laat bij de zeven onderdelen (vraag 1, 2, 3, 4, 6, 7 en 8) betere scores zien.

Bij vraag 5 ("Ik ben een doorzetter tijdens geschiedenislessen") blijft de score gelijk.

4.4.3.2 Vragenlijsten ouders en leerkracht

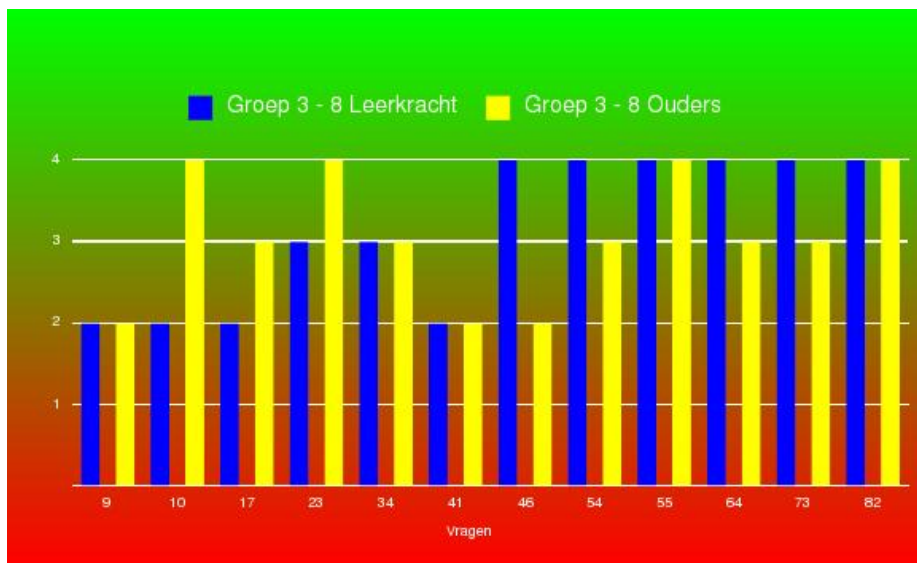
In de grafiek staan in de horizontale balk de vragen rondom prestatiemotivatie vermeld. In de verticale balk staan de schaalscores in een oplopende schaal waarbij 4 de hoogst haalbare score is.

LEERLING 1

Nulmeting

Score leerkracht: Prestatiemotivatie = 58% (alertheidszone).

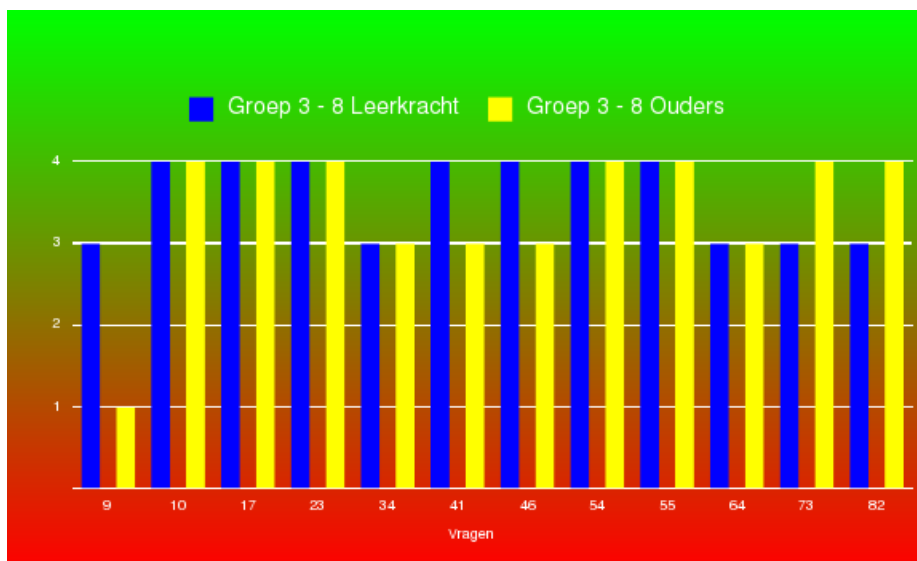
Score ouders: Prestatiemotivatie = 54% (alertheidszone).



Eindmeting

Score leerkracht: Prestatiemotivatie = 79% (wenselijkheidszone).

Score ouders: Prestatiemotivatie = 75% (wenselijkheidszone).



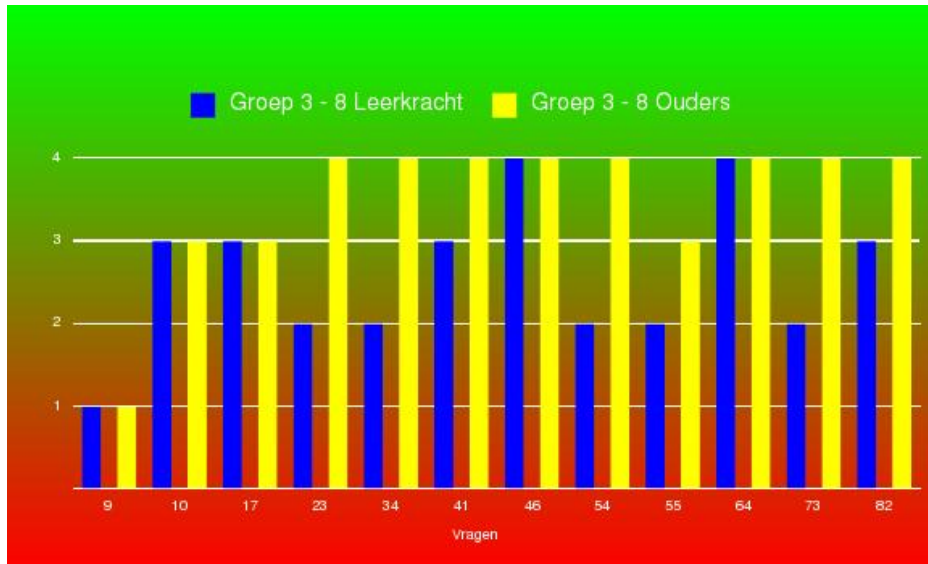
Zowel bij de ouders als bij de leerkracht zijn de scores van de eindmeting ongeveer 20% hoger dan bij de nulmeting.

LEERLING 2

Nulmeting

Score leerkracht: Prestatiemotivatie = 33% (zorgzone).

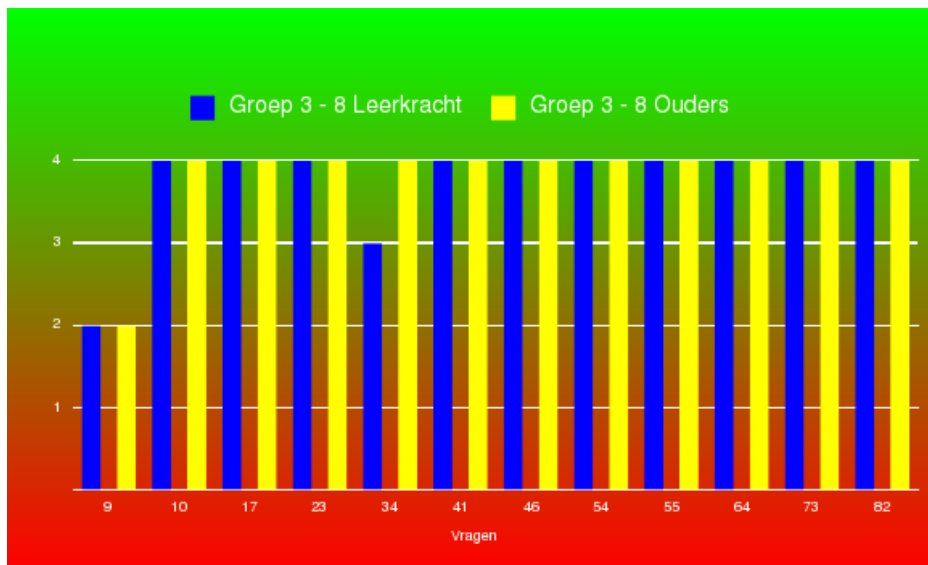
Score ouders: Prestatiemotivatie = 79% (wenselijkheidszone).



Eindmeting

Score leerkracht: Prestatiemotivatie = 88% (wenselijkheidszone).

Score ouders: Prestatiemotivatie = 92% (wenselijkheidszone).

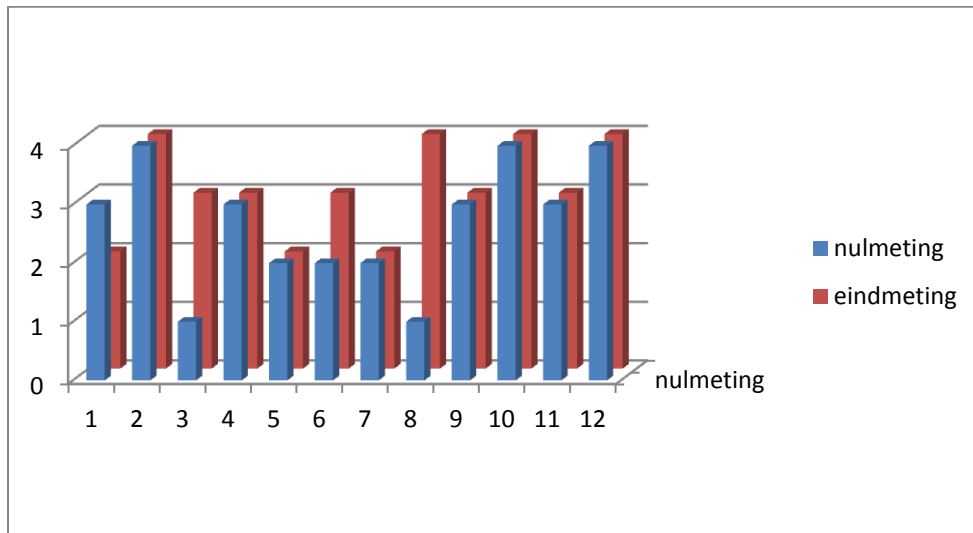


Ook bij leerling 2 is een duidelijke verbetering zichtbaar. De verbetering in prestatiemotivatie, waargenomen door de leerkracht is met een stijging van 55% fors te noemen. De scores van vraag 9 (*“Heeft een hekel aan routinematig werk en automatiseringstaken”*) liggen bij beide leerlingen lager dan de andere scores. Dit is te verklaren vanuit de leer- en persoonlijkheidskenmerken van hoogbegaafde leerlingen (Drent, 2007).

4.4.4 Vragenlijst geschiedenislessen leerling

Met een schaalvragenlijst (bijlage G) voor de leerlingen tracht ik verdieping te bereiken rondom de motivatie voor de in onze school gebruikelijke werkvormen. In de horizontale as staan wederom de vragen genoemd en in de verticale as de scores in een oplopende schaal waarbij 4 de hoogste score is.

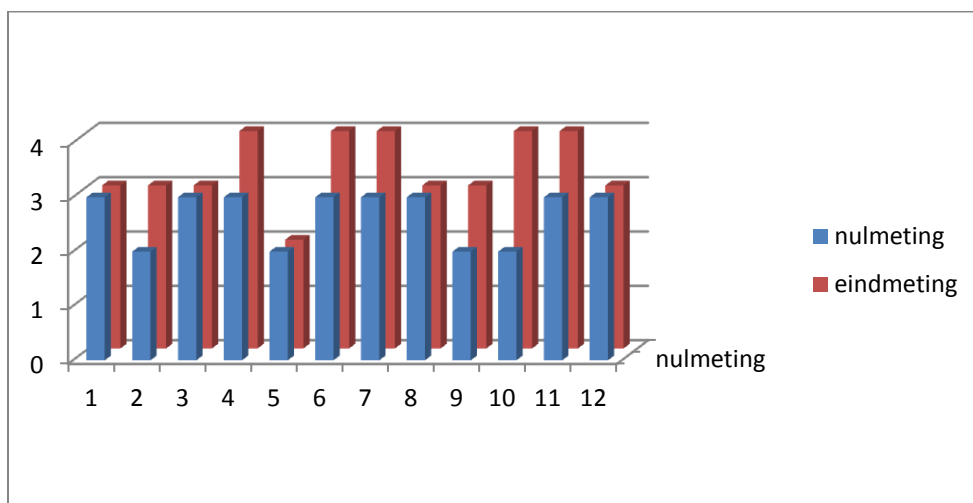
LEERLING 1



Acht scores blijven gelijk. De vragen 3, 6 en 8 laten verbetering zien.

Het enige onderdeel dat bij leerling 1 terugloopt in score is een werkvorm uit de reguliere lesmethode van geschiedenis.

LEERLING 2



Bij leerling 2 zijn 5 scores gelijk gebleven. De vragen 2, 4, 6, 7, 9, 10 en 11 zijn verbeterd. Opmerkelijk is dat onderdeel 10 (grootste verbetering) aanspraak doet op de visueel-ruimtelijke intelligentie: de voorkeursleerstijl van deze leerling.

4.5 Interviews

Middels interviews (*bijlage J*) met de leerlingen, zowel afgenomen bij de nulmeting als bij de effectmeting, heb ik specifieke informatie verzameld om de deelvragen 5 en 6 te kunnen beantwoorden.

Uit de interviews blijkt dat de leerlingen de geschiedenislessen veel leuker vinden. De leerlingen geven aan dat zij bij de aangepaste verrijkingslessen beter opletten en de lesstof veel beter onthouden. Vooral opdrachten waarbij nieuwe media wordt gebruikt, spreken de leerlingen bijzonder aan. Daarnaast geven beide leerlingen aan dat het zelfstandig werken aan de leerstof zeer prettig is.

In onderstaande tabel zijn overeenkomstige uitspraken van de leerlingen weergegeven volgens een “geordend schoenendoosmodel” (Harinck, 2010).

thema	antwoorden nulmeting	antwoorden eindmeting
motivatie voor geschiedenis	• geschiedenis is op zich leuk, maar het lesboek is saai. • soms lang wachten bij het lezen van informatie. • geschiedenis is niet zo leuk omdat het te makkelijk is.	• veel leuker dan de andere lessen. • ik doe nu mijn best om beter op te letten. • heel anders dan eerst en veel leuker. • vertellen met platen is ook leuk.
werkvormen	• altijd dezelfde lessen. • het werkboek is leuker dan het lesboek. • het lezen is erg saai.	• je krijgt meer “zelfopdrachten”. • werken met de computer is heel leuk. • zelf vooruit lezen is veel beter. • heel leuk zijn al die verschillende opdrachten.
leeropbrengst	• de lesstof vergeet ik soms wel. • als ik het echt interessant vind, onthoud ik het wel.	• ik leer meer over geschiedenis omdat ik het zelf opzoek. • nieuwe lessen heb ik beter onthouden dan oude lessen. • als het leuker is, kun je het beter onthouden • ik weet alles van de nieuwe lessen nog goed.
veranderitems	• andere onderwerpen, ik wil echt iets over vroeger leren. • zelf ontdekken van informatie • zelfstandiger verwerken.	• de lessen moeten zó blijven. • niks veranderen: zo is het erg leuk.

In *bijlage K* is een uitgebreid verslag van deze interviews opgenomen.

Hoofdstuk 5

Conclusies en aanbevelingen

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk reflecteer ik op de gepresenteerde data uit hoofdstuk 4 van mijn onderzoek. Na het weergeven van mijn doelstelling en verwachtingen formuleer ik op basis van de resultaten van dit onderzoek antwoorden op mijn deelvragen en doe ik aanbevelingen die mogelijk daaruit voortvloeien. Op basis van de afzonderlijke antwoorden op de deelvragen beantwoord ik vervolgens mijn onderzoeksvraag. De antwoorden worden telkens gekoppeld aan theorie waardoor een relatie tussen theorie en praktijk ontstaat. In hoofdstuk 6 voeg ik mijn persoonlijke ontwikkeling aan deze resultaten toe, waardoor de conclusies van dit onderzoek gerelateerd kunnen worden aan theorie, praktijk en persoon.

5.2 Doelstelling en verwachtingen

De doelstelling van mijn onderzoek is het verbeteren van het verrijkingsaanbod bij het vak geschiedenis door aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften (Drent, 2007) van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep. Mijn verwachting, voorafgaand aan dit onderzoek, was dat door het gebruik van geschikte verrijkingsstof de motivatie (Sternberg, 1999) van de hoogbegaafde leerlingen voor het vak geschiedenis zou verbeteren.

5.2.1 Aanpassing in de interventie

Bij de tussenmeting bleek dat de motivatie niet echt verbeterd was (paragraaf 4.4.1). Door in gesprek te gaan met de leerlingen kwam ik tot de conclusie dat deze leerlingen een sterke behoefte hebben aan autonomie. Doordat zij de inleiding en kern van elke (aangepaste) les mee moesten doen met de groep, kwam ik als leerkracht niet voldoende tegemoet aan deze behoefte. Ik vond het namelijk belangrijk dat de hoogbegaafde leerlingen voldoende kennis aangeboden kregen van mij. Mijn eigen leerstijl, “denker”, heeft deze beslissing gestuurd.

Ik reflecteer hier verder op in hoofdstuk 6.

Ik heb daarna besloten om vanaf les 6 in de interventie de leerlingen meer autonomie in hun leren te bieden.

Na deze aanpassing is de door mij geformuleerde verwachting wel uitgekomen en is de motivatie van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep significant verbeterd, blijkend uit de resultaten van het onderzoek.

5.3 Wat versta ik onder hoogbegaafdheid in de context van dit onderzoek?

(deelvraag 1)

Hoogbegaafdheid kan op verschillende manieren omschreven worden.

In diverse theoretische modellen zoals Renzulli / Mönks (Mönks, 1995), Gagné (2000) en Heller (Ziegler, 2000) zijn er overeenkomsten zichtbaar.

Heller (Ziegler, 2000) omschrijft in zijn multifactorenmodel dat een optimaal samenspel tussen begaafdheidsfactoren, persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren van belang is om te komen tot prestaties op hoogbegaafd niveau (Drent, 2007). Uit mijn onderzoek is gebleken dat leerlingen beschikken over verschillende denkvaardigheden en voorkeursleerstijlen. In de praktijk zie je duidelijk terug dat leerlingen op verschillende manieren begaafd kunnen zijn.

Mijn conclusie, op basis van het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 van dit onderzoek, is dat naast een hoge intelligentie de persoonskenmerken en omgevingsfactoren van grote invloed zijn op het tot uiting komen van hoogbegaafdheid in één of meerdere prestatiegebieden (Drent, 2007).

Iedere leerling heeft zijn individuele talenten en voorkeuren. *“Juist het oog hebben voor individualiteit van elk mens en respect hebben voor de bijzondere geest die elk kind heeft, is belangrijk.”* (Ypenburg, 2012, p. 7).

5.4 Welke specifieke onderwijsbehoeften zijn van belang bij het samenstellen van het verrijkingsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen? (deelvraag 2)

Bij het samenstellen van het verrijkingsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen is het belangrijk om te weten welke leer- en persoonlijkheidseigenschappen horen bij hoogbegaafde kinderen (Drent, 2007).

In mijn onderzoek kwam naar voren dat beide hoogbegaafde leerlingen in mijn groep met name *“behoefte hebben aan een hoge mate van autonomie”* (Drent, 2007, p.12).

Op basis van observatie kon ik in een gesprek met de leerlingen achterhalen welke specifieke onderwijsbehoeften voor deze leerlingen belangrijk waren.

Door als leerkracht tegemoet te komen aan deze onderwijsbehoefte verbeterde de motivatie van de leerlingen voor het vak geschiedenis significant (zie paragraaf 5.2).

Ik concludeer dat het belangrijk is om goed te blijven observeren en in gesprek te blijven met de leerlingen zelf om echt te kunnen aansluiten bij hun onderwijsbehoeften.

“The greatest obstacle to discovery is not ignorance, it is the illusion of knowledge” (Boorstin, n.d.)

5.5 Over welke denkvaardigheden beschikken de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep? (deelvraag 3)

Met behulp van de test “denkprofielen”, gebaseerd op de “Theory of Successful Intelligence” (Sternberg, 1999) is gebleken dat beide leerlingen voor een groot gedeelte beschikken over creatieve denkvaardigheden (respectievelijk 60% en 49%). In de gangbare concepten rondom hoogbegaafdheid (Mönks, 1995; Heller, 2000; Gagne, 2000) neemt het begrip creativiteit een belangrijke positie in. Creativiteit wordt gezien als hoogste orde van het denken (Anderson, 2001), maar komt in ons huidige onderwijs maar weinig aan bod (Robinson, 2011).

Ik concludeer dat het voor deze leerlingen van belang is om aan te sluiten bij creatieve denkvaardigheden.

Mijn aanbeveling is om enerzijds te onderzoeken in welke mate de creatieve denkvaardigheden aan bod komen in deze school en anderzijds te onderzoeken op welke manier leerkrachten aan hun leerlingen mogelijkheden kunnen bieden om creatieve denkvaardigheden te ontwikkelen.

5.6 Wat is de voorkeursleerstijl van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep? (deelvraag 4)

De voorkeursleerstijl van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep is in beeld gebracht met behulp van de “Meervoudige Intelligentie Test” (Houkema, 2012). Beide leerlingen hebben een voorkeur voor de visueel-ruimtelijke intelligentie. Tijdens de interventie zag ik terug dat deze leerlingen meer gemotiveerd waren voor de verrijkingsstof wanneer zij aangesproken werden op deze visueel-ruimtelijke intelligentie. Dit is overeenstemmend met de theorie “Meervoudige Intelligentie” van Howard Gardner (1999).

Mijn conclusie, op basis van observaties en gesprekken in dit onderzoek, is dat de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep beter gemotiveerd zijn wanneer zij aangesproken worden op hun voorkeursleerstijl.

Op basis van dit onderzoek, met enkel twee leerlingen, kan ik mijn conclusie niet algemeen geldend maken. Mijn aanbeveling is derhalve om op grote schaal te onderzoeken of het tegemoetkomen aan voorkeursleerstijl een positieve invloed heeft op de motivatie van hoogbegaafde leerlingen.

5.7 Op welke vlakken sluit de huidige methode (Tijdstip) aan bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep? (deelvraag 5)

Kijkend naar de denkvaardigheden (Sternberg, 1999) blijkt dat beide leerlingen in hoge mate beschikken over creatieve denkvaardigheden. Uit mijn onderzoek blijkt dat de door mij geanalyseerde lessen uit de methode Tijdstip onvoldoende aansluiten bij de denkvaardigheden van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep (zie paragraaf 4.3).

Aan hoogbegaafde leerlingen kan meer uitdaging geboden worden door aan deze leerlingen opdrachten te geven die vallen onder de hogere denkordes (Bloom, 1956; Termeer, 2009). De door mij geanalyseerde lessen zijn echter gericht op de lagere denkordes.

Met betrekking tot voorkeursleerstijl is er wel aansluiting te vinden. Zeven van de acht intelligenties uit de theorie “Meervoudige Intelligentie” (Gardner, 1999) komen in de reguliere methode aan bod.

Concluderend kan ik stellen dat er binnen de door mij geanalyseerde lessen wel mogelijkheden bestaan om aan te sluiten bij de voorkeursleerstijl van de leerlingen, maar dat er weinig tot geen mogelijkheden bestaan om aan te sluiten bij de denkvaardigheden van deze leerlingen.

5.8 Op welke manier kan ik de verrijkingsstof voor het vak geschiedenis aanpassen om deze leerstof te laten aansluiten bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5? (deelvraag 6)

Het is van belang om de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de leerlingen in beeld te brengen (zie hoofdstuk 3).

De reguliere leerstof kan vervolgens verdiept worden door deze leerstof te laten aansluiten op de hogere denkordes (Bloom, 1956).

Een gebalanceerd aanbod van Sternbergs denkvaardigheden uit de “Theory of Successful Intelligence” (Sternberg, 1999) biedt kansen om bij de leerlingen gedragskenmerken te weeg te brengen die kunnen leiden tot zelfactivering en succes (Mönks, 2011).

Door verschillende leerstijlen, zoals genoemd in de theorieën van Gardner (1999) en Kolb (Sharp, 1997), aan bod te laten komen binnen het verrijkingsaanbod kunnen leerlingen aangesproken worden op hun voorkeursleerstijl.

Vanuit de praktijkervaring die ik in dit onderzoek heb opgedaan kan ik concluderen dat de motivatie voor het vak geschiedenis van de leerlingen na bovengenoemde aanpassingen aanzienlijk verbeterd is.

5.9 In hoeverre zijn de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep gemotiveerd voor vak geschiedenis? (deelvraag 7)

Ik heb de motivatie voor het vak geschiedenis van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep op verschillende manieren onderzocht tijdens de nulmeting, tussenmeting en eindmeting.

Uit de resultaten vanuit de nulmeting (paragraaf 4.4) blijkt de motivatie voor geschiedenis bij leerling 1 over het algemeen laag te zijn. De scores bij de vragenlijsten DHH vallen met name op. Hier scoort leerling 1 tweemaal in de “zorgzone” en eenmaal in de “alertheidszone”.

Bij leerling 2 is de motivatie voor geschiedenis weliswaar hoger dan bij leerling 1 maar deze leerling scoort voor de vragenlijst DHH ook eenmaal in de “zorgzone.”

Uit het interview blijkt dat beide kinderen het lesboek geschiedenis “saai” vinden en dat de leerstof over het algemeen “te makkelijk is.”

Concluderend kan ik stellen dat de motivatie voor het vak geschiedenis bij deze leerlingen gemiddeld tot laag is.

Clement (1992) stelt dat de motivatie afhankelijk van de situatie kan veranderen, hetgeen in mijn onderzoek terug te zien is in de volgende paragraaf (5.10).

5.10 Wat gebeurt er met betrekking tot de motivatie voor het vak geschiedenis van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5, indien de verrijkingsstof van dit vak aansluit bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen? (deelvraag 8)

Uit mijn onderzoek blijkt dat in de geanalyseerde lessen van de geschiedenis methode de creatieve denkvaardigheden (Sternberg, 1999) niet aan bod komen. Bij de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep zijn juist deze denkvaardigheden het meest nadrukkelijk aanwezig. Door de leerlingen de mogelijkheid te bieden om het creatief denken in de lessen te gebruiken, is hun motivatie beter geworden. Dit blijkt uit de opmerkingen over zelfregulatie en variatie in lesvormen bij de interviews met de leerlingen (paragraaf 4.5).

Termeer (2009) stelt dat door het verwerken van de Taxonomie van Bloom (1956) en de theorie van “Meervoudige Intelligentie” van Gardner (1999) in de verrijkingsstof “kennis meer betekenis krijgt voor de leerling en dat die kennis daardoor ook eerder als nuttig ervaren zal worden.” (Termeer, 2009, p.98).

Uit het interview (paragraaf 4.5) blijkt dat deze stelling in mijn onderzoek bevestigd wordt.

Mijn conclusie is dat de motivatie van de hoogbegaafde leerlingen inderdaad verbeterd is nadat binnen het verrijkingsaanbod aansluiting is gezocht bij denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van deze leerlingen.

Tussen de nulmeting en eindmeting is er bij alle testonderdelen duidelijk verbetering te zien.

5.11 Antwoord op onderzoeksvraag

Hoe kan ik als leerkracht het verrijkingsaanbod voor het vak geschiedenis laten aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep 5, gebruikmakend van de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen, om de motivatie voor het vak geschiedenis bij deze leerlingen te verbeteren?

Uit mijn onderzoek blijkt dat de motivatie voor het vak geschiedenis bij de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep verbeterd wordt wanneer binnen het verrijkingsaanbod aansluiting gevonden wordt bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van deze leerlingen.

Door gebruik te maken van de “Theory of Successful Intelligence” (Sternberg, 1999) en de “Taxonomie” (Bloom, 1956) kan aansluiting gevonden worden bij specifieke denkvaardigheden van de leerlingen. De theorieën van Gardner (1999) en Kolb (Sharp, 1997) maken aansluiting op de voorkeursleerstijl mogelijk.

Echter, uit het onderzoek is ook gebleken dat niet alleen het aanpassen van verrijkingsstof maar ook het leerkrachtgedrag van duidelijke invloed is geweest op deze resultaten.

Gagné (2000) benoemt in zijn “Differentiatiemodel van Begaafdheid en Talent” de invloed van personen als omgevingsfactor.

Stevens (1997) stelt dat gevoelens van competentie en autonomie door aanpassingen in het leerstofaanbod en door de houding van de leerkracht beïnvloed kunnen worden.

Het effect van mijn onderzoek werd uiteindelijk veel groter na de aanpassing van mijn interventie op het gebied van leerkrachtgedrag (zie paragraaf 5.2).

Het is derhalve aan te bevelen om nader te onderzoek te verrichten naar de invloed van de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van de leerkracht op zijn of haar manier van lesgeven.

5.12 Validering conclusies

Mijn onderzoek is geheel uitgevoerd volgens de in hoofdstuk 3 opgestelde planning. De gehele opzet van het onderzoek, inclusief de conclusies en evaluatie, zijn besproken met critical friends.

Het onderzoek heeft zich voor een aanzienlijk deel gericht op het in beeld brengen van de motivatie van mijn hoogbegaafde leerlingen voor het vak geschiedenis.

Uit de conclusies blijkt dat de lesgevende rol van de leerkracht van groot belang is bij het verbeteren van de verrijkingsstof. Achteraf beschouwd had ik mijn onderzoek kunnen versterken door de lesgevende rol van de leerkracht een plaats te geven binnen dit onderzoek.

Hoofdstuk 6

Evaluatie

Hoofdstuk 6: Evaluatie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk evalueer ik mijn onderzoek. Ik blik terug op de betekenis van dit onderzoek voor mijn professionele ontwikkeling en voor mijn praktijkomgeving.

6.2 Evaluatie praktijkonderzoek

Reeds in het begin van deze opleiding, bijna twee jaar geleden, werd voor mij duidelijk dat ik een bepaalde leerstijl had. Vooraf had ik nooit nagedacht over de manier waarop ik leerde.

Ik heb altijd veel gelezen en ik zocht bij het maken van werkstukken en bij het ontwerpen van lessen altijd veel informatie in boeken.

Binnen het model van Kolb (Sharp, 1997) mag ik dan ook gezien worden als een “denker”.

Deze leerstijl blijkt, reflecterend op mijn praktijkonderzoek, veel invloed te hebben gehad op de manier waarop ik dit onderzoek uitgevoerd heb.

Het begon reeds bij de eerste opzet. Ik kon heel moeilijk een keuze maken voor mijn onderzoeksvraag omdat ik wel vier concrete onderwerpen had die ik wilde onderzoeken. Uiteindelijk zijn mijn critical friends en mijn docente van grote waarde geweest om een haalbare keuze te kunnen maken voor mijn onderzoeksvraag.

Een volgende confrontatie met mijn leerstijl ontstond in hoofdstuk 2.

Dit theoretische hoofdstuk was het gedeelte van het meesterstuk waar ik erg naar uit had gekeken. Voorafgaand aan het schrijven van dit hoofdstuk had ik zoveel literatuur verzameld, dat ik heel moeilijk keuzes kon maken.

Ook hier bleken de overlegmomenten met critical friends en docente van grote waarde om ervoor te zorgen dat ik binnen mijn onderzoek niet teveel ging uitweiden.

Bij het uitvoeren van mijn onderzoek werd ik voor de derde keer geconfronteerd met mijn persoonlijke leerstijl. In mijn interventie op de geschiedenislessen wilde ik ervoor zorgen dat de hoogbegaafde leerlingen, die aangepaste verrijkingslessen kregen, wel voldoende basiskennis meekregen. Mijn persoonlijke leerstijl, gericht op het verzamelen van informatie, liefst via literatuur, heeft deze beslissing onbewust gestuurd.

In de tussenmeting constateerde ik dat de resultaten van de leerlingen achterbleven bij mijn verwachtingen. Ik ben toen in gesprek gegaan met de leerlingen en ben op dat moment tot het besef gekomen dat mijn persoonlijke leerstijl mijn manier van lesgeven heeft beïnvloed. De leerlingen hebben mij “de ogen geopend”.

Ik heb hierop mijn interventie aangepast om beter aan te sluiten bij de leerstijl van mijn leerlingen. Daar ging het tenslotte toch om in dit onderzoek?

De onderzoeksresultaten werden meteen significant beter en mijn verwachtingen werden alsnog volledig waargemaakt.

Dit alles is een voorbeeld van “Reflection in Action” (Schön, 1983).

Ik kan deze belangrijke ontwikkeling op de volgende manier weergeven in het reflectiemodel van Bateson (Dilts, 1990):

	voor het gesprek	na het gesprek
omgeving	De verrijkingstof sluit onvoldoende aan bij de voorkeursleerstijl van de hoogbegaafde leerlingen.	De verrijkingstof sluit onvoldoende aan bij de voorkeursleerstijl van de hoogbegaafde leerlingen.
gedrag	Ik (leerkracht) pas de verrijkingstof aan om tegemoet te komen aan de voorkeursleerstijl van mijn leerlingen.	Ik evalueer na enkele lessen in een gesprek met de leerlingen of ik voldoende tegemoet gekomen ben aan hun voorkeursleerstijl.
vaardigheden	Ik ben op basis van mijn opleiding MSEN in staat om de verrijkingstof aan te passen.	Ik ben in staat om mijn interventie, op basis van het gesprek, waar nodig te wijzigen.
waarden/overtuigingen	Ik vind het belangrijk dat mijn leerlingen voldoende theoretische kennis aangeboden krijgen.	Ik ben ervan overtuigd dat de hoogbegaafde leerlingen via een zelfsturende leerstijl voldoende kennis opdoen.
identiteit	Mijn drijfveer is dat het belangrijk is om een goede theoretische basis ten grondslag te leggen aan het leren.	Mijn drijfveer is dat de verrijkingstof voldoende aansluit op de voorkeursleerstijl van de hoogbegaafde leerlingen.
doel/missie	Mijn doel is dat de hoogbegaafde leerlingen verdieping bereiken bij het vak geschiedenis.	Mijn doel is dat de hoogbegaafde leerlingen verdieping bereiken bij het vak geschiedenis.

Op basis van deze reflectie is mijn eye-opener voor dit onderzoek dat het gesprek met de leerlingen van cruciaal belang is geweest.

In dit onderzoek is namelijk gebleken dat het veranderen de verrijkingstof alleen niet voldoende was, maar dat mijn rol als leerkracht van grote invloed is geweest op het resultaat van dit onderzoek. Voor mij als leerkracht bleek het belangrijk te zijn om te kunnen reflecteren op de invloed die mijn persoonlijke leerstijl op mijn handelen heeft. Het gesprek met mijn leerlingen heeft deze reflectie mogelijk gemaakt.

In het vervolg zal ik bij het ontwerpen en uitvoeren van lessen rekening houden met de invloed die mijn persoonlijke leerstijl op mijn lesgeven heeft.

Mijn leerstijl, de denker, is sterk gericht op het verzamelen van kennis. Mijn manier van lesgeven is daarom gericht op het overbrengen van kennis. Deze leerstijl past echter niet bij iedere leerling. Wanneer ik wil aansluiten bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van mijn leerlingen, zal ik bewust moeten omgaan met mijn persoonlijke leerstijl en zal ik variatie moeten aanbrengen in mijn manier van lesgeven. Het blijft hierbij van belang dat er in mijn omgeving personen zijn waarmee ik kan reflecteren op mijn handelen. Bij het opzetten en uitvoeren van mijn onderzoek hebben medestudenten en collega's aanvankelijk deze rol vervuld.

Echter, zoals gebleken is in mijn onderzoek kunnen ook leerlingen deze rol heel goed vervullen. Ik vind het daarom van cruciaal belang dat gesprekken met leerlingen een vast onderdeel gaan uitmaken van mijn taak, als leerkracht maar ook als specialist hoogbegaafdheid. Het is aan mij als professional om ervoor te zorgen dat ik voorwaarden schep, binnen mijn praktijkomgeving, om deze gesprekken met leerlingen en collega's te voeren.

6.3 Betekenis voor praktijkomgeving en onderzoeksdomein

In mijn praktijkomgeving, de basisschool waar ik werk, bestaat handelingsverlegenheid rondom het zoeken naar verrijkingstof bij zaakvakken. Dit onderzoek geeft duidelijke handreikingen om bestaande leerstof te laten aansluiten bij de voorkeursleerstijl en denkvaardigheden van hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast heeft dit onderzoek ervoor gezorgd dat het belang van het voeren van gesprekken met leerlingen benadrukt werd. Op onze school zijn individuele gesprekken met alle leerlingen, mede naar aanleiding van mijn bevindingen in dit onderzoek, inmiddels vast ingepland door alle leerkrachten.

In relatie tot mijn onderzoeksdomein is gebleken dat het van belang is om na te gaan of de leerstof goed aansluit bij de denkvaardigheden en voorkeursleerstijl van hoogbegaafde leerlingen. Hoogbegaafde leerlingen zijn geen homogene groep op het gebied van leerstijl (Freeman, 1998).

Eyre (1997) noemt het belang van de reflectief onderzoeksmatige houding van de leerkracht om relevante aanpassingen in het leerstofaanbod te kunnen doen.

Het voeren van gesprekken met de leerlingen blijkt hierbij van grote waarde te zijn om te kunnen aansluiten bij educatieve behoeften van de leerlingen.

Het verdient mijn aanbeveling om dergelijke gesprekken een vaste plaats te geven binnen ons onderwijs.

6.4 Reflectie op professionele ontwikkeling

Ik heb geconstateerd dat mijn persoonlijk leerstijl in het model van Kolb (Sharp, 1997) het best past bij de “denker” en ik heb ervaren dat deze leerstijl van invloed kan zijn op mijn handelen als leerkracht.

Buiten dit belangrijke leerpunt heeft dit onderzoek mij ook op andere vlakken gesterkt in mijn professionele ontwikkeling.

Ik heb mogen ervaren dat het samenwerken met critical friends van grote meerwaarde is voor mij.

Vanuit ieders persoonlijke benadering, vaak gestuurd door leerstijl en denkvaardigheden, worden taken of projecten op een bepaalde manier gerealiseerd. Ik ben van mening dat de beste critical friends diegenen zijn die het meest verschillen in leerstijl en taakpak omdat deze personen met hun afwijkende visie of aanpak dwingen tot reflectie. Deze reflectie en het samen bouwen aan kennis, ook wel constructivisme genoemd (Eyre, 1997), zijn van cruciaal belang om een optimaal resultaat te kunnen behalen.

Voor mij als professional betekent dit dat ik bij taken en projecten ervoor zal zorgen dat ik een groep “afwijkende” critical friends om mij heen verzamel.

Tenslotte heeft dit onderzoek mij, als specialist hoogbegaafdheid, duidelijk gemaakt dat de “echte” specialisten de hoogbegaafde leerlingen zelf zijn.

Het belang van het gesprek met de leerlingen is dit onderzoek heel duidelijk naar voren gekomen. Zowel in mijn rol als leerkracht als in mijn rol als specialist hoogbegaafdheid zal ik grote aandacht schenken aan het voeren van gesprekken met de leerlingen. Het is mij namelijk duidelijk geworden dat relatie, autonomie en competentie (Stevens, 1997) in evenredigheid van belang zijn voor mijn leerlingen. Pameijer (2007) geeft aan dat het van belang is om de leerling te betrekken in zijn eigen leerproces. De grondhouding van een leerkracht is van cruciaal belang bij het tot stand brengen van een goede communicatie met de leerling (Baart, 2001).

Wanneer ik als leerkracht aan leerlingen het gevoel kan geven dat ik aandacht voor hen heb, zullen deze leerlingen zich gekend voelen en kan een goede relatie met de leerling opgebouwd worden.

Een bijkomende conclusie is dat ik door dit onderzoek een betere band (relatie) heb ontwikkeld met de betrokken leerlingen, blijkend uit gesprekken met de leerlingen en hun ouders.

In hoofdstuk 2 beschreef ik reeds het belang van competentie en autonomie (Deci, 2000) in het kader van de intrinsieke motivatie.

In mijn onderzoek heb ik mij gericht op het beïnvloeden van de intrinsieke motivatie van de hoogbegaafde leerling door aanpassingen te doen in het verrijkingsaanbod.

Relatie (Deci, 2000) speelt een cruciale rol bij extrinsieke motivatie.

Door te zorgen voor een goede relatie met de leerling, kan ik tegemoet komen aan de drie basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie (Deci, 2000; Stevens, 2002).

Het is kenmerkend dat mijn onderzoek echt succesvol werd vanaf het moment dat ik daadwerkelijk tegemoet kwam aan alle basisbehoeften (Deci, 2000; Stevens, 1997; Stevens, 2002).

Nawoord

Ter afsluiting van dit meesterstuk wil ik de mensen bedanken die mij geholpen hebben tijdens mijn studie en tijdens dit onderzoek.

Allereerst wil ik mijn begeleidster, mevrouw Annemieke Weterings, hartelijk bedanken. Door haar vakkundige en inspirerende begeleiding heb ik geleerd om vanuit reflectie op eigen handelen mijn onderwijspraktijk te verbeteren, gebruikmakend van relevante theorie.

Dit bleek binnen mijn onderzoek van cruciaal belang te zijn om te komen tot succes. Ik waardeer de grote inzet en betrokkenheid die zij heeft voor haar studenten en ik wil haar enorm bedanken voor al haar hulp bij mijn onderzoek.

Een woord van dank is ook op zijn plaats voor alle docenten van Fontys OSO, die in de afgelopen twee jaar de lessen voor deze masteropleiding verzorgd hebben.

In het bijzonder wil ik de heer Pierre Wolters bedanken, omdat hij mij bij dit meesterstuk geholpen heeft met het verwerken van de Leer Motivatie Test.

Ook wil ik mijn critical friends bedanken. In de drukke periode rondom meesterstuk en modules hebben zij telkens tijd vrijgemaakt om mijn werk te voorzien van onmisbare feedback.

Zoals reeds gezegd in het meesterstuk hebben deze critical friends mij aangezet tot reflectie en hebben zij mij geholpen op het moment dat mijn leerstijl zorgde voor twijfel of vertraging in mijn onderzoek.

Verder wil ik alle betrokkenen op mijn basisschool bedanken. Zonder de hulp van directie, collega's, ouders en kinderen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Ik wil vooral mijn collega's bedanken die mij geholpen hebben met het afnemen van de observaties. Ook de ouders van de betrokken leerlingen wil ik bijzonder bedanken, omdat zij mij de mogelijkheid gegeven hebben om hun kinderen te betrekken in dit onderzoek.

Een speciaal woord van dank wil ik natuurlijk uitspreken aan de leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Deze leerlingen hebben vele vragenlijsten ingevuld, gesprekken met mij gevoerd en zijn uiteindelijk belangrijke critical friends gebleken. Dankzij de inzet en positieve instelling van deze leerlingen is het onderzoek niet alleen goed verlopen, maar was het onderzoek vooral ook erg leuk.

Tenslotte wil ik mijn belangrijkste critical friends bedanken: mijn vrouw Rigette en mijn dochtertje Julia.

Zij hebben mij veel moeten missen in de afgelopen twee jaar, maar zijn mij altijd blijven steunen. Zonder deze steun was het voor mij onmogelijk geweest om deze opleiding te kunnen volgen.

Jack Munnecom, mei 2012

Literatuurlijst

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Baart, A. (2001). *Een theorie van presentie*. Den Haag: Lemma.

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald 20 maart 2012 van http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-.pdf (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek* Fontys OSO.pdf

Bloom, B. (red.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*, Vol. 1, Harlow: Longman.

Boorstin, D.J. (n.d.). Binnengehaald op 5 mei 2012 van http://www.brainyquote.com/quotes/authors/d/daniel_j_boorstin.html

Clement, M. & Laga, E. (1992). *Steekkaarten Doceerpraktijk*. Apeldoorn: Garant.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 66-78.

Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.

Drent, S., & Gerven, E. van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Eyre, D. (1997). *Able Children in Ordinary Schools*. Abingdon: David Fulton Publishers.

Freeman, J. (1998). *Educating the very able. Current international research*. London: The Stationery Office.

Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (tweede druk). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Gallagher, J.J. (1985). *Teaching the Gifted Child*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed – Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Gerven, E. van & Drent, S. (2007). *Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (tweede druk)*. Assen: Van Gorcum.

Gerven, E. van (2009). *Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid*. In E. van Gerven (red.). *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 7-21). Assen: van Gorcum.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Arnhem: Garant.

Höffe, O. (2006). *Aristoteles*. München: Beck.

Hoop, F. de, & Janson, D.J. (1993). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen: een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin*. Baarn: HB uitgevers.

Houkema, D. (2012). *Hoogbegaafdheid In-Zicht*. Binnengehaald 16 januari 2012 van <http://www.hoogbegaafdheid-in-zicht.nl/index.php/>

Kallenberg, T., Koster, B., Onschenk, J. & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is. (zesde bijdruk)*. Tielt: Lannoo.

Lommen, A. (2010). *Motivatatie, je hebt het zelf in de hand*. Binnengehaald 20 april, 2012 van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=6414>

Mönks, F.J., & Ypenburg, I. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school* (tweede druk). Alphen a/d Rijn: Samsom.

Mönks, F.J., & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen: eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2007) . *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven / Voorburg: Acco.

Renzulli, J.S. (1985). The three ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (53-92). New York: Cambridge University Press.

Robinson, K. (2011). *Het Element*. Antwerpen: Spectrum.

Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner*. New York: Basic Books

Schrover, E. (2010). *Het Grote Vooruitwerklabboek*. Nijmegen: CBO.

Sharp, J.E. (1997). Applying Kolb Learning Style Theory in the Communication Classroom. *Business Communication Quarterly*, juni 1997, 129-134.

SLO (2011). *Sternberg*. Binnengehaald 23 november 2011 van <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/sternberg/>

Sousa, D.A. (2009). *How the Gifted Brain Learns* (second edition). Thousand Oaks: Corwin.

Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.

Sternberg, R.J. (2002). Zelfactivering tegenover zelfsabotage. In: Sternberg, R.J. *Succesvolle intelligentie*. (pp 251-269). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.

Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In: E. van Gerven (e.a.) *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 86-101). Assen: van Gorcum.

Unesco (1994). *The Salamanca Statement*.

Vos, T. de (2010). *LeerMotivatie Test*. Binnengehaald 28 mei 2011 van <http://www.boomtestuitgevers.nl/producten/onderwijs/lmt/?id=1>

Wolters, P. (2008). *Wat kunnen wij onze hoogbegaafde leerlingen bieden?* Binnengehaald 2 oktober 2010 van http://www.bureau-wolters.nl/cms/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_download&gid=3&Itemid=59

Wolters, P. (2009). Werken met protocollen. In: E. van Gerven (e.a.) *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 22-36). Assen: van Gorcum.

Ypenburg, I. & Mönks, F. (2012). Respect voor individualiteit. *Talent*, 14 (2), 5-7.

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