



Culturele- en kunstzinnige vorming in het Praktijkonderwijs



Student: Aukelien Visser
Begeleider: A. van der Kamp
Master SEN – CDD2
Studentnummer: 2153649
Mei 2012

‘Hoe kan CKV bijdragen aan het leerrendement en het plezier in leren
van een leerling in het praktijkonderwijs?’ |

*Ieder mens die je kent
Heeft zijn eigen talent
Ieder mens is weer anders*

*Jij met je handen en jij met je hart
Jij met je hoofd, zo heeft ieder apart
Wel wat goeds voor elkaar
Dat is werkelijk waar*

*Ben je jong of ben je oud
Ben je lief of ben je stout
Altijd is er wel wat goeds in jouw
Jouw talent, dus kom maar gauw*

*Ben je rijk of ben je arm
Ben je koud of ben je warm
Ieder heeft wel een goede eigenschap
Ieder is wel ergens knap*

*Ben je sterk of ben je slap
Langzaam of juist reuze rap
Jij bent jij en als je dat aanvaardt
Is elk mens de moeite waard*

*Jij met je handen en jij met je hart
Jij met je hoofd, zo is ieder apart
Jij bent jij en als je dat aanvaardt
Is elk mens de moeite waard*

(www.dekastanjelaar.nl)

Voorwoord

Voor u ligt het praktijkonderzoek dat een afsluiting is voor de Master 'Special Education Needs' (SEN) bij Fontys Hogescholen. Via deze weg wil ik een aantal mensen bedanken die mij hebben geholpen bij de totstandkoming van dit onderzoek. Allereerst wil ik mijn onderzoeksbegeleider, Mw. A. van der Kamp, bedanken voor haar steun en begeleiding tijdens het onderzoek. Ook de leerlingen uit de onderzoeksgroep en controlegroep zijn voor de totstandkoming van mijn onderzoek van grote waarde geweest. Daarnaast wil ik mijn collega's op school X en mijn medestudenten uit de onderzoeksgroep bedanken voor het meedenken en hun betrokkenheid bij het onderzoek. Tot slot wil ik mijn collega A.B. en mijn moeder in het bijzonder bedanken als critical friends.

Aukelien Visser

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en Probleemstelling.....	7
1.1 Context	7
1.2 Aanleiding.....	7
1.3 Onderzoeksvragen.....	7
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing.....	9
2.1 Meervoudige intelligentie	9
2.1.1 Definities van intelligentie	9
2.1.2 De acht intelligenties volgens Gardner	10
2.2 Manieren van leren	12
2.2.1 Koppeling leren en meervoudige intelligentie.....	12
2.2.2 Coöperatief leren, adaptief onderwijs en meervoudige intelligentie	14
2.3 Kunst- en cultuureducatie, het hoe en waarom.....	15
2.3.1 Waarom kunst- en cultuureducatie?	16
2.3.2 Creativiteit	17
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	18
3.2 Onderzoeksdesign en dataverzameling 3.2.1 Toelichting Fase 1.....	19
3.2.2 Toelichting Fase 2 en Fase 4 – testafname en MindMaps.....	19
3.2.3 Toelichting Fase 3 en 4	20
3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	21
3.4 Ethische aspecten.....	22
Hoofdstuk 4: Presentatie van resultaten en data-analyse	23
4.1 Resultaten Fase 2: Eerste NPV-J, MindMap en meervoudige intelligentietest	23
4.1.1 Resultaten NPV-J, eerste meting.....	23
4.1.2 Schaal: Inadequatie (IN)	24
4.1.3 Schaal: Volharding (VO).....	26
4.1.4 Schaal: Sociale Inadequatie (SI).....	28
4.1.5 Schaal: Recalcitrantie (RE).....	31
4.1.6 Schaal: Dominantie (DO).....	33
4.1.7 Korte algemene conclusie n.a.v. NPV-J.....	36
4.2 Resultaten eerste MindMap controlegroep en onderzoeksgroep	36
4.3 Eerste Meervoudige intelligentietest	38
4.4 Resultaten Fase 3: Lessencyclus Kunstvlucht + Evaluatie CKV/Lessencyclus.....	39

4.5 Resultaten Fase 4: herhaling fase 2 – NPV-J, MindMap en meervoudige intelligentietest	41
4.5.1 Resultaten NPV-J, tweede meting	41
4.5.2 Schaal: Inadequatie (IN)	41
4.5.3 Schaal Volharding (VO)	44
4.5.4 Schaal: Sociale Inadequatie (SI).....	46
4.5.5 Schaal: Recalcitrantie (RE).....	49
4.5.6 Schaal: Dominantie (DO).....	51
4.6 Resultaten tweede MindMap controlegroep en onderzoeksgroep.....	54
4.7 Tweede Meervoudige intelligentietest.....	56
4.8 Korte conclusie.....	58
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag	58
5.1 Deelvraag 1: Hoe kan CKV bijdragen aan kennis m.b.t. kunst en cultuur en de creativiteit van een leerling in het Praktijkonderwijs?	58
5.2 Deelvraag 2: Waarom zouden we CKV tot een vaste waarde moeten maken binnen ons praktijkonderwijs?	58
5.3 Deelvraag 3: Wat kan de methode ‘Kunstvlucht’ betekenen in onze vraag naar verdieping van CKV binnen onze school?	59
5.4 Deelvraag 4: Hoe draagt CKV bij aan het zelfbeeld van een leerling in het praktijkonderwijs?.....	59
5.5 Onderzoeksvraag: ‘Hoe kan CKV bijdragen aan het leerrendement en het plezier in leren van een leerling in het praktijkonderwijs?’	60
Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen	62
6.1 Algemene conclusie	62
6.2 Aanbevelingen voor de praktijksituatie op school X	62
6.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	63
Hoofdstuk 7: Evaluatie.....	65
Literatuurlijst.....	67
Bijlagen	70
Bijlage 1 NPV-J Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst.....	70
Bijlage 2 Toelichting Nederlands Persoonlijkheids Vragenlijst – Junior (NPV-J).....	76
Bijlage 3 Lessencyclus Kunstvlucht	77
Bijlage 4 Meervoudige intelligentietest	81
Bijlage 5 Voorbeeld uitslag Meervoudige intelligentietest	84

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de inzet van lessen culturele- en kunstzinnige vorming in het praktijkonderwijs om op die manier bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van een leerling. Ieder mens beschikt volgens Gardner (1983) over meerdere intelligenties. Gardner (1983) beschrijft acht verschillende intelligenties en Kagan (2000) geeft aan dat iedereen een of meerdere voorkeursintelligenties heeft. Vanuit deze voorkeursintelligentie is ontwikkeling van de overige intelligenties mogelijk.

Leerlingen hebben behoefte aan het gevoel van relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2002). Ze willen omgaan met anderen, ergens goed in zijn en willen iets wat van henzelf is. Door aan te sluiten bij de voorkeursintelligentie van een leerling krijgt hij het gevoel competent te zijn. Binnen het vak CKV is samenwerken belangrijk, bijvoorbeeld bij dramalessen. Op die manier bouwt de leerling een relatie op met anderen en leert sociale vaardigheden die nodig zijn voor de toekomst. Kunst- en cultuureducatie vraagt tevens om een vorm van creativiteit. Volgens Nijman en de Bode (2009) is ieder mens creatief, weliswaar op zijn eigen manier, maar zij geven aan dat creatieve opdrachten erop gericht zijn om op een nieuwe manier te leren kijken, meer te ervaren en beter te voelen. Door creatieve aspecten te ontwikkelen leren de leerlingen op een andere manier naar de wereld om hen heen te kijken en leren zij creatieve oplossingen bedenken.

In dit praktijkonderzoek wordt gekeken op welke manier CKV bij kan dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen in het praktijkonderwijs. Tijdens het praktijkgedeelte van het onderzoek staan leerlingen uit het eerste jaar centraal. Ik maak gebruik van een onderzoeksgroep, welke bestaat uit veertien leerlingen en een controlegroep, welke ook uit veertien leerlingen bestaat. Dit onderzoek bestaat uit diverse testen en een lessencyclus waarin lessen CKV worden gegeven. Deze lessencyclus is alleen door de onderzoeksgroep gevolgd. De lessen zijn gegeven aan de hand van de methode Kunstvlucht (Drabbe & Ufkes, 2011), een methode voor culturele kunstzinnige vorming, speciaal ontwikkeld voor het praktijkonderwijs.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en Probleemstelling

1.1 Context

Dit onderzoek naar CKV in het Praktijkonderwijs zal plaatsvinden op school X. School X is een school voor praktijkonderwijs met ca. 220 leerlingen. Een leerling in het praktijkonderwijs heeft moeite met leren en een gemiddeld IQ tussen 60 en 80 (Schoolgids, 2010-2011). Op school X ben ik werkzaam als groepsleerkracht in de 1e fase. Deze fase bestaat uit leerlingen afkomstig uit groep zeven of acht van het basisonderwijs of de eindgroepen van het Speciaal Basisonderwijs en zijn voor het eerste jaar bij ons op school. Ze zijn gemiddeld 12/13 jaar oud. Als groepsleerkracht ben ik naast de verantwoordelijkheid voor de leerlingen in mijn groep ook aanspreekpunt voor ouders en andere betrokkenen.

1.2 Aanleiding

Het doel van dit onderzoek is om CKV, culturele kunstzinnige vorming (Leraar24, 2009), te integreren in onze lespraktijk. Op dit moment is CKV geïmplementeerd binnen de leerlijn 'Cultuur en Maatschappij'. Vanuit directie is het vooral de bedoeling een beschrijving en uitbouw van de activiteiten en mogelijkheden te ontdekken en hoe dat geïntegreerd kan worden in het schoolplan als verantwoording achteraf. Op dit moment bestaat CKV uit af en toe een culturele activiteit, bijvoorbeeld een workshop of een voorstelling, zo'n drie keer per jaar. Ik wil de mogelijkheden voor het implementeren binnen onze lespraktijk onderzoeken door een pilot te draaien a.d.h.v. de methode 'Kunstvlucht' (Ufkes & Drabbe, 2011); een methode voor CKV, speciaal ontwikkeld voor het Praktijkonderwijs. 'Het doel in mijn onderzoek is leerlingen op een andere manier leren kijken naar de buitenwereld, ik wil ze bewust maken van hun, misschien nog wel onontdekte, talenten. Ik wil de leerlingen laten doen, durven en ervaren wat kunsteducatie voor hen kan betekenen. Hierbij richt ik mij onder andere op meervoudige intelligentie, de theorie van Gardner (Gardner, 2002) die aangeeft dat iedereen over acht verschillende intelligenties beschikt en vanuit deze theorie is voor het onderwijs niet de vraag hoe slim een kind is, maar hoe een kind slim is. Dit is ook de reden waarom ik dit onderwerp heb gekozen. Ik heb in mijn middelbare schooltijd CKV als zeer waardevol ervaren, omdat ik daar mijn talent en interesse in kwijt kon. Ook wil ik ontdekken wat de methode 'Kunstvlucht' voor ons als school kan betekenen, kan het functioneren als kapstok en moet je speciaal als vakleerkracht CKV aan het werk gaan, of kan iedere groepsleerkracht met zijn eigen groep aan het werk met CKV?

1.3 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt:

‘Hoe kan CKV bijdragen aan het leerrendement en het plezier in leren van een leerling in het praktijkonderwijs?’

De bijbehorende deelvragen luiden:

1. Hoe kan CKV bijdragen aan kennis m.b.t. kunst en cultuur en creativiteit van een leerling in het Praktijkonderwijs?
2. Waarom zouden we CKV tot een vaste waarde moeten maken binnen ons praktijkonderwijs?
3. Wat kan de methode ‘Kunstvlucht’ betekenen in onze vraag naar verdieping van CKV binnen onze school?
4. Hoe draagt CKV bij aan het zelfbeeld van een leerling in het praktijkonderwijs?

CKV is bedoeld als kennismaking met allerlei kunst- en cultuurvormen en tevens om de jeugd bekend te maken met kunst en cultuur. Ik richt me in dit onderzoek op meervoudige intelligentie (Gardner, 2002), manieren van leren en daarbij de bijdrage van kunsteducatie aan de ontwikkeling van kinderen. Deze domeinen beschrijf ik in hoofdstuk 2.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit literatuuronderzoek komen inzichten en theorieën aan bod over de verschillende domeinen die aansluiten bij dit praktijkonderzoek over de waarde van Culturele Kunstzinnige Vorming¹ in het praktijkonderwijs om de sociale ontwikkeling te stimuleren. In de eerste paragraaf bespreek ik meervoudige intelligentie. In paragraaf twee beschrijf ik verschillende manieren van leren en in paragraaf drie komt het nut van kunsteducatie ter sprake.

2.1 Meervoudige intelligentie

‘Het gaat er niet om hoe intelligent je bent, maar om hoe je intelligent bent’

(Gardner, 2002)

Gardners theorie (2002) over meervoudige intelligentie gaat ervan uit dat iedereen talenten heeft die niet zijn te benoemen met enkel de termen 'meer of minder intelligent'. De een is verbaal heel sterk en leert door gebruik te maken van taal. Een ander ziet snel verbanden of logische gevolgen en een derde blinkt uit in ruimtelijk inzicht of maakt gebruik van klanken en ritmes. Binnen mijn eigen context ben ik mij bewust van de aanwezigheid van de meervoudige intelligentie bij leerlingen, er liggen echter mogelijkheden om dit verder te ontwikkelen.

Howard Gardner werd in 1979 (Wielenga, 2006) gevraagd deel te nemen aan een breed onderzoek naar het ‘menselijk potentieel’. De onderzoeksgroep betrof een groep deskundigen vanuit verschillende disciplines. Volgens Wielenga (2006) ontstond Gardner’s bijdrage vanuit zijn werkgebied: het bestuderen van de mogelijkheden van mensen, gezien vanuit een ontwikkelingspsychologische/neuropsychologische invalshoek. Vanuit dit onderzoek kwam het boek *‘Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences’* (Gardner, 1983) voort. Gardner (2002) beschrijft in dit boek dat ieder mens acht intelligentiegebieden bezit (zie 2.1.2), en dat die gebieden bovendien verder te ontwikkelen zijn.

2.1.1 Definities van intelligentie

Kohnstamm (2002) beschrijft in haar boek dat het woord intelligentie is afgeleid van het oude Latijnse werkwoord *intellegere*, dat is samengesteld uit de woorden *inter*, wat tussen of onder betekent en *legere*, wat lezen betekent (Woordentrainer.nl). Letterlijk betekent dit

¹ Culturele en Kunstzinnige Vorming zal verder in dit onderzoeksverslag afgekort worden tot CKV.

volgens Kohnstamm (2002): 'uit een hoeveelheid gegevens er tussenuit lezen wat een nieuwe eenheid, een nieuw begrip vormt'. De eerste opvatting over intelligentie is echter beschreven door de Fransman Binet (Wielenga, 2006). Alfred Binet ontwierp een intelligentietest waarmee de Franse overheid vast kon stellen wie er geschikt waren voor het gewone onderwijs en wie er meer begeleiding nodig hadden. Intelligentie werd door Binet (Wielenga, 2006) omschreven als een geheel van mogelijkheden, capaciteiten waarmee je geboren werd en die zich binnen bepaalde omstandigheden tot een bepaald niveau konden ontwikkelen. Piaget (1950) betoogt dat intelligentie het resultaat is van een ontwikkelingsproces waarbij verschillende fasen zijn te onderscheiden. Piaget heeft met deze opvatting een grote rol gespeeld in de verschuiving van de aandacht rond het begrip intelligentie van het resultaat/de opbrengst naar het proces, oftewel de wijze waarop het resultaat tot stand komt. Resing en Drenth (2001) beschrijven intelligentie in een zeer ruime definitie, namelijk: '(...) een samenstel van verstandelijke vermogens, processen en vaardigheden, zoals o.a.: abstract, logisch en consistent kunnen redeneren, relaties kunnen ontdekken, (...) en in staat zijn leervermogen te tonen zonder directe instructie'. Volgens bovenstaande wetenschappers bestaat er slechts één intelligentie. Sternberg, Goleman en Gardner (Kohnstamm, 2002) zijn het daar echter niet mee eens. Sternberg (1988) beschrijft een drievoudige theorie over intelligentie. Hij beschrijft drie kanten van intelligentie, namelijk: de contextuele kant, de ervaringskant en de componentenkant. Een individu bezit niet slechts een van de typen intelligentie, er is altijd sprake van een combinatie van deze drie. Gardner (2002) onderscheidt acht verschillende soorten intelligentie, welke in paragraaf twee zullen worden beschreven. Goleman (Kohnstamm, 2002) rekent net als zijn voorgangers af met een te beperkte opvatting van het begrip intelligentie. Goleman richt zich met name op de sociale en emotionele intelligentie.

2.1.2 De acht intelligenties volgens Gardner

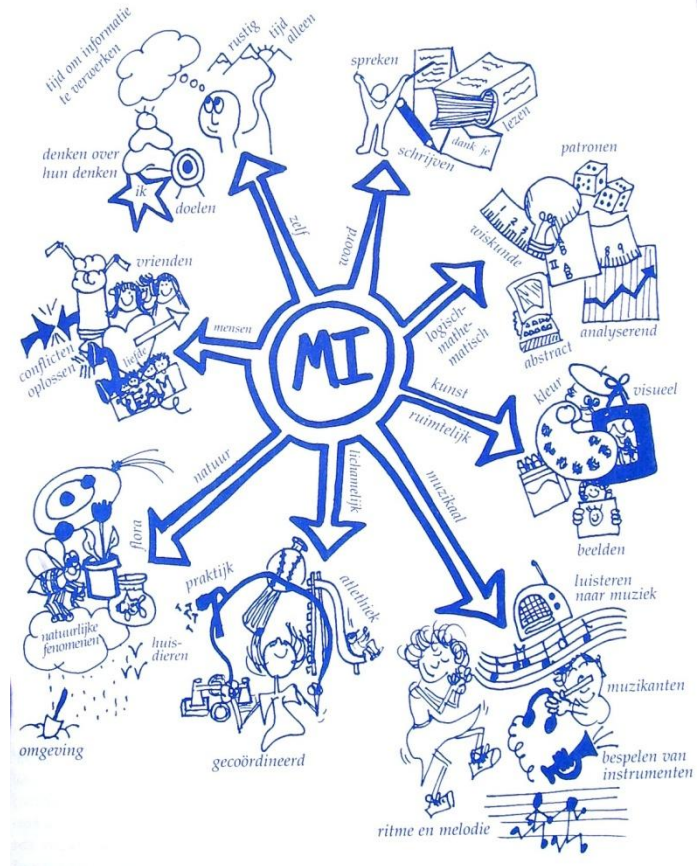
Gardner (2002) ziet intelligentie als de wijze waarop we greep krijgen op de wereld om ons heen, de wijze waarop we de wereld begrijpen.

Gardner (2002) beschrijft de linguïstische intelligentie, waarbij taal gebruikt wordt als middel; gesproken, geschreven of gedrukt. De logisch-wiskundige intelligentie kenmerkt zich door ordening, structuur en logica. Het omvat de capaciteit om problemen logisch te analyseren, wiskundige opgaven te maken en wetenschappelijke onderzoeken te doen. Volgens Gardner (2002) beschikken veel academici en psychologen over linguïstische en logisch-wiskundige intelligentie. Deze intelligenties worden bij ons op school het meest aangesproken,

bijvoorbeeld bij de vakken rekenen, spelling en begrijpend lezen, maar ook bij het oefenen van sociale vaardigheden en gespreksvaardigheden.

De volgende drie intelligenties spelen vooral in de kunsten een grote rol. Als eerste de muzikaal-ritmische intelligentie, welke zich kenmerkt door muzikaliteit, gevoel voor maat en ritme, patroonherkenning en melodie. De lichamelijke-kinestetische intelligentie (Gardner, 2002), ook wel tactiel-motorische intelligentie (Wielenga, 2006), is de intelligentie waarbij bewegen en handelen de

belangrijkste bron is. Het gaat om het vermogen om met je hele lichaam of een deel daarvan problemen op te lossen en producten te maken. Mensen met een hoge lichamelijke-bewegingsintelligentie zijn bijvoorbeeld sporters en acteurs, maar ook handwerklieden en andere technische vakmensen. De visueel-ruimtelijke intelligentie maakt gebruik van het beeldend en voorstellend vermogen. Iemand met een hoge naturalistische intelligentie, voelt zich sterk aangetrokken tot planten, dieren, landschappen en natuurlijke fenomenen zoals weer, klimaat,



Bron: Dukdalf Leiden

stenen e.d. Aan deze intelligentie is ook het vermogen verbonden snel overeenkomsten en verschillen waar te nemen en te classificeren. Om bovenstaande intelligenties te ontwikkelen en te prikkelen is het nodig hier op in te spelen binnen ons onderwijs. Er zijn diverse mogelijkheden om dit in te zetten, waaronder door middel van CKV.

Als laatste twee 'persoonlijke intelligenties', namelijk de interpersoonlijke intelligentie en de intrapersonlijke intelligentie. De interpersoonlijke intelligentie bestaat uit het vermogen om bedoelingen, motieven en gevoelens van andere personen te begrijpen: het werken met, zorgen voor en leren met anderen (RPCZ). De intrapersonlijke intelligentie gaat over het vermogen tot zelfinzicht, het bezit van een effectief zelfbeeld, zelfreflectie en het organiseren van je eigen leven. Deze intelligenties worden in de huidige situatie geoefend tijdens de

lessen sociale vaardigheden en tijdens het samenwerken binnen de lessen. CKV zou o.a. bij kunnen dragen door drama. Je kunt leerlingen d.m.v. drama inzicht geven in hun kwaliteiten wat betreft sociale vaardigheden met als doel dat zij deze gaan gebruiken in het dagelijks leven (Koenegras, 2010).

Gardner beschrijft dat een mens beschikt over alle acht intelligenties, maar dat het niet gelijkmatig verdeeld is over mensen en over de intelligenties zelf. Sternberg (Kohnstamm, 2002) is overigens van mening dat Gardners intelligentiesoorten in feite talenten zijn en hij vindt dat er meer dan acht te onderscheiden zijn. In Gardners visie (Gardner, 2002) is er sprake van verschil in aanleg, welke een rol speelt in de verdere ontwikkeling. Dit is ook de reden waarom ik onderzoek wil doen naar de bijdrage van kunsteducatie, dus het prikkelen van de 'kunstige intelligenties' en de rol die dit kan spelen bij de sociale ontwikkeling van een leerling in het praktijkonderwijs. Behalve het verschil in aanleg speelt naast de verschillende intelligenties, ook de manier van leren een rol. Kagan (2000) beweert dat leerlingen leerstof beter opnemen als die wordt aangeboden op een manier die past bij hun beter ontwikkelde intelligenties. Onderwijspedagoog Kagan (2000) gebruikte de theorie van Gardner en ontwikkelde een praktische toepassing van MI. Hij schreef hierover het boek 'Structureel Coöperatief Leren' (Kagan, 2003). In de volgende paragraaf ga ik hier verder op in.

2.2 Manieren van leren

Intelligentie en leerstijl zijn twee termen die in het dagelijks gebruik vaak door elkaar worden gebruikt. Een intelligentie is echter een capaciteit (Wielenga, 2006), een vaardigheid, waarlangs een mens zich informatie probeert eigen te maken. Een leerstijl is een aanpak, een benadering die iemand kan toepassen op een willekeurig probleem.

2.2.1 Koppeling leren en meervoudige intelligentie

Mensen die beschikken over een hoge bekwaamheid binnen de talige intelligentie zijn verbaal zeer vaardig. Ze beschikken vaak over een rijke fantasie binnen het talige gebied en drukken zichzelf nauwkeurig uit. Vaak kunnen deze mensen goed samenvatten of weergeven wat ze hebben gelezen en kunnen ze spelen met taal. Deze mensen leren door toepassing van taal, zowel schriftelijk als mondeling (Wielenga, 2006). Logisch-wiskundig intelligente personen zijn dol op cijfers, formules en berekeningen, alles wat met een logische structuur te maken heeft (Wielenga, 2006). Zij leren door denken en abstraheren en maken gebruik van hun intelligentie om o.a. abstracte relaties te doorzien, met rekenregels om te gaan, etc. (Rijst & Kok, 2006). Leerlingen binnen het praktijkonderwijs hebben vaak moeite met deze beide intelligenties. Leerlingen worden bij ons op school o.a. toegelaten

wanneer ze een achterstand hebben op deze gebieden. Deze gegevens zijn terug te vinden in het leerlingvolgsysteem van de school en krijgen wij in het onderwijskundig rapport van de basisscholen.

Visueel-ruimtelijke mensen denken in plaatjes, in beelden, die ze soms eerst zelf construeren om iets te onthouden. Zij leren door dingen voor zich te zien, door te visualiseren (Rijst & Kok, 2006). Uit ervaring in het praktijkonderwijs is gebleken dat zaken a.d.h.v. plaatjes beter beklijven. Wanneer handelingen door middel van foto's zijn vastgelegd, heeft de leerling hier een handvat aan om zijn taak uit te voeren. Ook het vasthouden, de beweging ergens van ervaren of iets demonteren om het na bestudering weer in elkaar te zetten, het leren via aanraking hoort bij mensen met een hoge bekwaamheid in de tactiel-motorische intelligentie (Wielenga, 2006). Ook dit past bij onze leerlingen op school X. Leerlingen in het praktijkonderwijs zijn vaak sterk in het werken met hun handen.

Mensen met vaardigheden op het gebied van muzikale intelligentie leren met muziek of door het inwendig horen van muziek (Rijst & Kok, 2006). Bij het geven van informatie zie je dat deze mensen een harmonisch samenhangend geheel aan kunnen bieden, bij het opdoen van informatie zie je die behoefte om te zoeken naar samenhang, ritme en vergelijkbare structuren weer terug (Wielenga, 2006). Iemand met een hoge naturalistische intelligentie heeft het vermogen om samenhang te zien in de wereld om ons heen. Leren van groot naar klein, vanuit het totaal de onderdelen en de werking van die onderdelen begrijpen (Rijst & Kok, 2006). De natuur is hun aangrijpingspunt en daarbinnen zie je de voorkeur om te ordenen, te verzamelen, samen te vatten en verbanden te leggen (Wielenga, 2006). Deze intelligenties worden op dit moment niet of nauwelijks geprikkeld bij ons op school. Om de intelligenties op te rekken, te 'stretchen' (Kagan, 2000) is het van belang om alle intelligenties aan te bieden. Je begint met 'matchen', het aansluiten bij de voorkeursintelligentie van de leerling, daarna ga je 'stretchen': uitdagen om verder te kijken vanuit andere intelligenties, de sterke maar ook de zwakkere intelligenties (Kagan, 2000). Onze school gaat nu uit van de talige en mathematische intelligentie. Om aan te sluiten bij de voorkeursintelligentie van de leerlingen is het van belang om hier meer aandacht aan te besteden in de vorm van lessen welke aansluiten bij de meervoudige intelligentie. Dit wil ik bereiken met lessen CKV.

Een mens met een sterk ontwikkelde interpersoonlijke intelligentie heeft het vermogen om andermans gedrag en gevoelens aan te voelen en te begrijpen. Deze personen leren door samenwerken, ze leren van en met elkaar en zijn vaak in staat om verschillende

invalshoeken te beoordelen op juistheid of waarde (Rijst & Kok, 2006). Zo werkt het bij ons op school X ook, leerlingen werken samen en helpen elkaar. Ook hierin zie je duidelijke verschillen, kinderen met een vorm van autisme vinden het bijvoorbeeld moeilijk om gevoelens aan te voelen, etc. (Groot & Leget, 2006). Deze leerlingen worden ondersteund door medeleerlingen en leerkrachten. Personen met een sterk ontwikkelde intrapersonlijke intelligentie leren door zelfreflectie en leren door in afzondering dingen de doordenken (Rijst & Kok, 2006). Ook hierbij worden de leerlingen op school X ondersteund. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld een verslag over de gevolgde lessen.

2.2.2 Coöperatief leren, adaptief onderwijs en meervoudige intelligentie

Er is een relatie met een groot aantal leertheorieën, omdat meervoudige intelligenties daar gemakkelijk bij aansluiten. Coöperatief leren is een werkvorm waarbij leerlingen leren om samen te werken en te overleggen. Ook hun inlevingsvermogen, hun sociale vaardigheden en emotionele intelligentie kunnen hierdoor toenemen (Bongaards & Sas, 2003). Bij coöperatief leren zijn leeractiviteiten zo georganiseerd dat leerlingen op een positieve manier van elkaar afhankelijk zijn en elkaar versterken door ieders talenten. Hoewel leerlingen bij coöperatief leren veel moeten samenwerken, zijn ze daar niet expliciet allemaal toe in staat. Er is bij coöperatief leren dan ook veel aandacht nodig voor sociale vaardigheden en het groepsproces (Geerdink, Volman, & Wardekker, 2008). Dit is een vaardigheid die ook voor veel van onze leerlingen een uitdaging is, hier moet ook rekening mee gehouden worden wanneer deze vorm van leren ingezet zal worden.

Onderwijspedagoog Kagan (2000) gebruikte de theorie van Gardner over meervoudige intelligentie en de theorie over coöperatief leren en ontwikkelde een praktische toepassing van meervoudige intelligentie. Hij noemt dit structureel coöperatief leren (Kagan, 2003). Er wordt gebruik gemaakt van didactische structuren, dit is een werkvorm waarbij meerdere intelligenties binnen één activiteit worden aangesproken en het vraagt actieve betrokkenheid van iedere leerling (Buter, 2004). De didactische structuren kunnen gebruikt worden om van iedere les een 'MI-les' te maken. Door gebruik te maken van de methode Kunstvlucht (Ufkes & Drabbe, 2011) wil ik proberen om verschillende intelligenties aan te spreken binnen een les. Bij het werken met didactische structuren gaat het om een variatie in werkvormen, waarbij bij dezelfde leerstof een beroep wordt gedaan op de verschillende intelligenties van de kinderen. Hierdoor wordt leerstof gekoppeld met sterke intelligenties van bepaalde leerlingen, waardoor ze makkelijker leren en beter presteren. Tegelijkertijd worden ook de zwakke kanten van andere leerlingen verder ontwikkeld.

Naast coöperatief leren is ook adaptief onderwijs (Stevens, 2002) een vorm van onderwijs welke nauw aansluit bij meervoudige intelligenties. De basistermen behorende bij adaptief onderwijs zijn relatie, autonomie en competentie. Leren wordt betekenisvoller voor een leerling als deze invloed heeft op wat er wordt geleerd en hoe er wordt geleerd, waardoor zijn gevoel van competentie toeneemt. Hoe een leerling het prettigst leert is afhankelijk van zijn leerstijl en van de meervoudige intelligenties. Adaptief onderwijs en de theorie van de meervoudige intelligentie gaat uit van de intelligenties, die kinderen gebruiken om te leren, te spelen, de wereld zich eigen te maken. Daarnaast gaat het om de persoonlijkheid van kinderen, over hoe ze zich voelen, wat ze belangrijk vinden, waardoor ze gemotiveerd raken en het op kindniveau inspelen om op die manier de kerndoelen waar te maken en kwaliteit te leveren (Stevens, 2002). Kinderen streven ernaar te laten zien wat ze in huis hebben, wat ze kunnen en dat willen ze doen op hun eigen manier, de autonomie (Stevens, 2002). Lessen volgens de principes van meervoudige intelligentie geven kinderen de gelegenheid te laten zien wat ze in huis hebben, op hun eigen manier, de manier van werken die het beste bij ze past. Binnen dit onderzoek wil ik de leerlingen kennis laten maken met de intelligenties die passen bij het kunstonderwijs, zodat de leerlingen ook daadwerkelijk kunnen ontdekken wat het beste bij ze past.

2.3 Kunst- en cultuureducatie, het hoe en waarom...

Cultuureducatie laat mensen kennismaken met kunst- en cultuuruitingen en verdiept het inzicht daarin. De ruimste omschrijving van cultuureducatie is: alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet. Via kunsteducatie ontwikkelen leerlingen kunstzinnige talenten en competenties, zowel door zelf aan de slag te gaan als door kunst te bekijken en te ervaren (Education, 2012). Het gaat daarbij om alle kunstvormen (o.a. muziek, dans, theater, beeldende kunst, etc.) en niet alleen om traditionele maar ook om moderne vormen als popmuziek, creatieve nieuwe media, mode, design, enz. Kunstbeoefening, kunstbezoek en het verbinden daarvan, ook wel de actieve, receptieve en reflectieve vormen van kunsteducatie, leveren in combinatie de effectiefste vorm van kunsteducatie op. Naast de formele kerndoelen en de eisen van de examenprogramma's zijn er de doelen die de docenten voor de kunstvakken nastreven. Deze hebben bijvoorbeeld betrekking op het plezier hebben in de kunstvakken, het leren samenwerken en het krijgen van meer zelfvertrouwen (Oberon & Sardes, 2009).

Bij kunsteducatie wordt onderscheid gemaakt in leerprocessen waarbij je zélf iets maakt (kunstbeoefening) dan wel kijkt/luistert naar kunst (kunstbezoek). Dit wordt ook vaak

aangeduid als actieve (of productieve) kunsteducatie tegenover receptieve kunsteducatie. In beide gevallen is reflectie en evaluatie een essentieel onderdeel van het leerproces. Op deze manier is de intrapersonlijke intelligentie (Gardner, 2002) te prikkelen, zelfreflectie vinden wij op school X een belangrijke vaardigheid die wij leerlingen willen leren (Schoolgids, 2010-2011). Bovendien blijken kunstbeoefening en kunstbezoek elkaar te versterken: je leert beter te schilderen door goed naar schilderijen te kijken; je krijgt beter inzicht in theater als je ook zelf ervaring hebt met acteren, het leren door doen. Leerlingen in het praktijkonderwijs leren ook door te doen (Mathijssen & e.a., 2005), het schilderen, toneelspelen, kortom: het doen sluit dus goed aan bij mijn doelgroep.

2.3.1 Waarom kunst- en cultuureducatie?

Kunsteducatie stimuleert het vergroten van de kunstzinnige en creatieve vermogens. Cultuur is overal: antieke gebouwen en monumenten tonen ons dagelijks cultureel erfgoed (Cultuurplein.nl). Ook beeldende kunst, muziek, graffiti, literatuur en andere kunstuitingen zijn dagelijks om ons heen en geven ons onwillekeurig een besef van cultuur van alle tijden. Dit alles raakt en vermaakt ons en zet aan tot denken. Kohnstamm (2002) schrijft dat kennismaking, met name in de schoolleeftijd, met zowel kunst als erfgoed van blijvende betekenis is. Kinderen die door ouders of leerkrachten worden meegenomen naar kunstevenementen, zullen dat later als volwassenen vaker doen dan wie dat niet van huis uit heeft meegekregen. Vroege kennismaking met kunst is de beste basis voor een culturele levensloop. Er ontstaat veel ruimte voor zelf ontdekken en zelf ervaren, door ervaringsleren doen kinderen kennis op van zichtbare en tastbare sporen uit het heden en het verleden (Kohnstamm, 2002). Binnen mijn praktijk zou cultuureducatie ingezet kunnen worden als middel tot expressie, tot persoonlijke ontplooiing, tot maatschappelijke betrokkenheid en tot een leerklimaat met betekenis. Jongeren kunnen door middel van cultuureducatie leren samenwerken en creatief leren denken. Terwijl een kind tekent, leert het direct kijken. Wanneer een kind met muziek bezig is, leert het ook luisteren (Kunstgebouw, 2012). Zingen en musiceren ondersteunt volgens Mieras (2011) de ontwikkeling van sleutelvaardigheden als luisteren en lezen en stimuleert de emotionele intelligentie. Volgens Mark Mieras (Kunstgebouw, 2012) is een van de belangrijkste dingen van kunsteducatie dat het leerlingen leert experimenteren, kunst inspireert kinderen om hun creatieve capaciteiten te ontwikkelen waardoor ze op een andere manier naar de wereld om hen heen leren te kijken en creatieve oplossingen leren bedenken.

Cultuureducatie draagt bij aan maatschappelijke doelstellingen zoals versterking van burgerschap en sociale binding (Cultuurplein.nl). Er zijn in onze multiculturele samenleving

veel verschillen in cultuur, maar tegelijk kan cultuur verschillen tussen mensen overbruggen, omdat zij net als sport, verbreedert (Zuid-Holland, 2008).

Kunsteducatie is vastgelegd in de kerndoelen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en in de kunstvakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Op dit moment heeft kunsteducatie een kleine rol binnen ons onderwijs, in de vorm van workshopdagen, filmbezoek en theatervoorstellingen op school. De theorie over meervoudige intelligentie (Gardner, 2002), over de zin van cultuureducatie en creativiteit zetten mij er toe om te ontdekken wat kunsteducatie voor mijn leerlingen kan betekenen.

2.3.2 Creativiteit

‘Enthousiasme is de motor achter de ontwikkeling van goede hersenen’

(Kunstgebouw, 2012)

Creativiteit wordt door velen anders beschreven. Gardner (2002) beschrijft creativiteit bijvoorbeeld als volgt: ‘Mensen zijn creatief wanneer ze problemen kunnen oplossen, producten kunnen maken of onderwerpen kunnen aansnijden in een domein op een manier die aanvankelijk nieuw is, maar uiteindelijk in een of meer culturele situaties wordt geaccepteerd. Iemand is niet wel of niet creatief in het algemeen, iemand is creatief in een specifiek domein, vak of ambacht (Gardner, 2002). Volgens Nijman en de Bode (2009) is ieder mens creatief. Zij zijn er van overtuigd dat ieder mens met wat aanmoediging en stimulans zijn creatieve capaciteiten kan benutten en er bovenal heel erg van kan genieten. Nijman en de Bode (2009) geven aan dat creatieve opdrachten erop gericht zijn om op een nieuwe manier te leren kijken, meer te ervaren, beter te voelen en om daar expressief uitdrukking aan te geven. Een doel van mijn onderzoek is leerlingen laten ervaren dat creatieve lessen een soort vrijheid geven, het gevoel geven dat niets fout is en dat ze leren om creatieve oplossingen te bedenken. Eigenschappen die nodig zijn om creatief te zijn, zijn volgens Mieras (Kunstgebouw, 2012) experimenteren en loslaten, welke naar zijn mening niet voldoende geoefend worden in het onderwijs. Dit herken ik bij ons op school ook, opdrachten liggen vast. Leerlingen hebben nauwelijks inspraak in de vorm van het te maken werkstuk. Om de creativiteit te stimuleren zou er meer vrijheid in de uitwerking van opdrachten moeten zijn om op die manier tevens aan te sluiten bij de meervoudige intelligentie (Gardner, 2002) van de leerling.

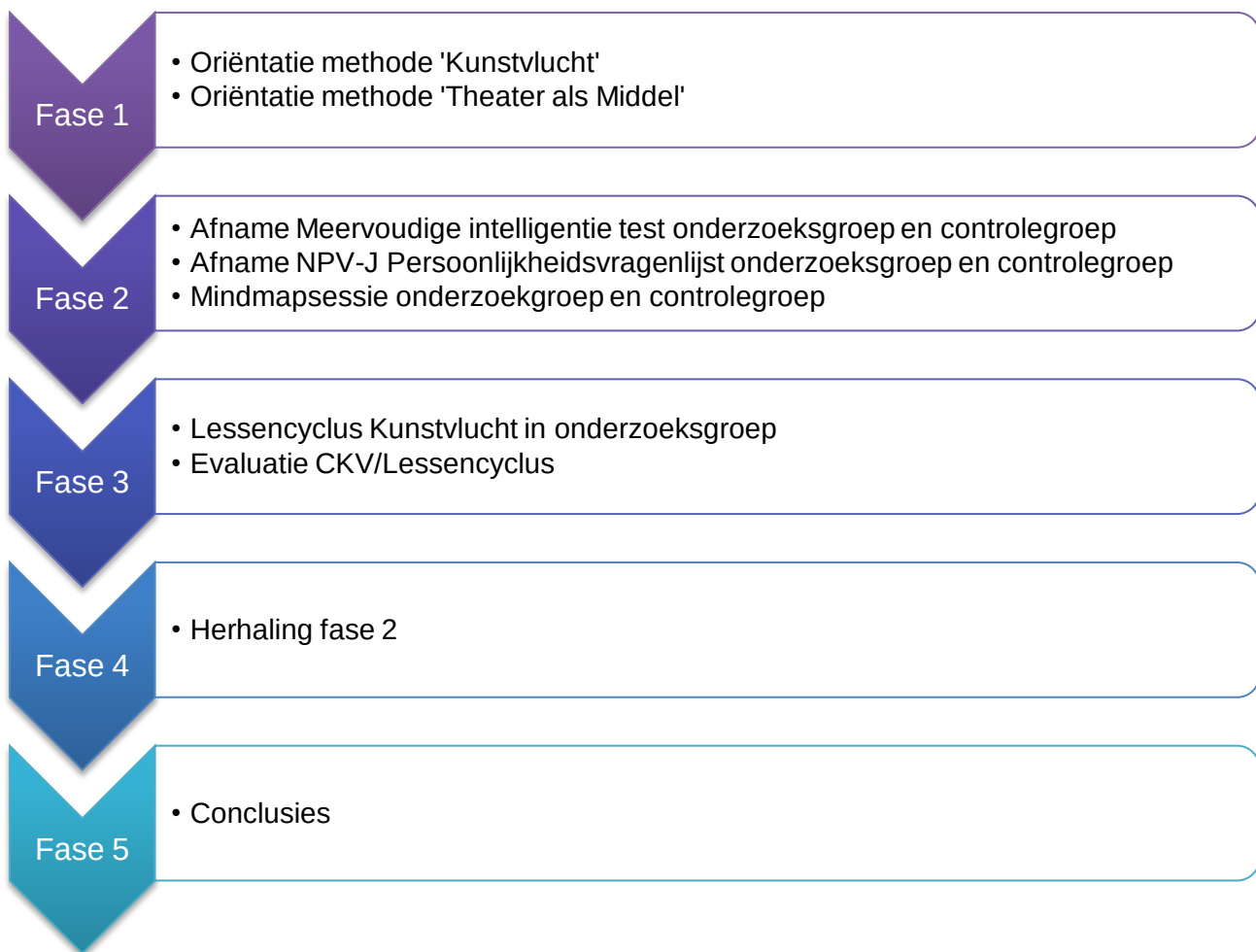
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksstrategie

Binnen dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om een actieonderzoek (Ponte, 2010) te doen. Actieonderzoek wordt gedaan om inzicht te krijgen in het huidige handelen en de gegevens vervolgens te gebruiken met het oog op het toekomstig handelen (Ponte, 2010). Door middel van actieonderzoek kun je als docent het huidige handelen kritisch tegen het licht houden en je afvragen wat bijvoorbeeld wenselijk is en hoe je het graag anders wil zien. Dit wordt reflectief-onderzoeksmatig handelen genoemd (Ponte, 2010). Actieonderzoek is echter pas actieonderzoek als er tijdens en na het onderzoeksproces ook daadwerkelijk acties worden ondernomen om het wenselijke handelen en het huidige handelen meer met elkaar in overeenstemming te brengen. Op dit moment wordt er bij ons op school niet bewust lesgegeven in kunsteducatie. Met dit actieonderzoek wil ik bereiken dat CKV een plaats in ons lesprogramma krijgt en dat leerlingen beleven en ervaren wat CKV voor hen kan betekenen.

Een kenmerk van actieonderzoek is dat het bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Het onderzoeksdeel (Lange, Schuman, & Montessori, 2011) bestaat uit het bestuderen van relevante literatuur, het maken van een onderzoeksontwerp, het verzamelen van data en het analyseren en evalueren van deze data. Het handelingsdeel (Lange, Schuman, & Montessori, 2011) bestaat uit de activiteiten binnen de onderzoeksfasen die ik onderneem om CKV binnen ons onderwijs te implementeren. In de volgende paragraaf worden het onderzoeks- en handelingsdeel van mijn onderzoek besproken.

3.2 Onderzoeksdesign en dataverzameling



3.2.1 Toelichting Fase 1

Het hele plan voor dit onderzoek is ontstaan door een uitnodiging voor de lancering van de methode 'Kunstvlucht' (Ufkes & Drabbe, 2011). Kunstvlucht is ontstaan naar aanleiding van een vraag van Ufkes en Drabbe. Zij zijn beide werkzaam als leerkracht Art binnen het praktijkonderwijs en misten een methode voor kunst- en cultuureducatie voor hun leerlingen. Kunstvlucht (Ufkes & Drabbe, 2011) is een methode voor CKV, speciaal ontwikkeld voor het praktijkonderwijs. Dat maakt deze methode geschikt als methodisch uitgangspunt voor dit onderzoek.

3.2.2 Toelichting Fase 2 en Fase 4 – testafname en MindMaps

Om te kunnen ontdekken wat CKV kan betekenen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen heb ik ervoor gekozen om met mijn klas als onderzoeksgroep te werken en

daarnaast een andere eerstejaars groep als controlegroep te gebruiken. Deze leerlingen vormen mijn onderzoekspopulatie (Donk & Lanen, 2009). Met beide groepen zal ik in week 9 van 2012 een nulmeting doen om te onderzoeken hoe het zelfbeeld van de leerlingen nu is. Dit wil ik weten omdat kunsteducatie een positief effect heeft op het zelfbeeld (Kunstgebouw, 2012). Het zelfbeeld van de leerlingen test ik aan de hand van de NPV-J, de Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005) (Bijlage 1 NPV-J Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst). De NPV-J (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005) is een persoonlijkheidstest voor jongeren tussen de 9 en 15 jaar (Bijlage 1 NPV-J Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst). De NPV-J kent vijf subschalen, namelijk: 1. Inadequatie: de mate waarin kinderen zichzelf zien als angstig en gevoelens van onzekerheid; 2. Volharding: de mate waarin kinderen zichzelf zien als rustig en taakgericht; 3. Sociale Inadequatie: hoe ze zelf vinden dat ze met anderen omgaan; 4. Recalcitrantie: de mate waarin kinderen zich afzetten tegen anderen en veel kritiek hebben; 5. Dominantie: de mate van grip willen hebben op de omgeving en het willen sturen van anderen (

NPV-J

(Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst)

Op de volgende bladzijden staan een heleboel zinnen. Het is de bedoeling dat je daar een antwoord op geeft. Dat gaat zo:

Bijvoorbeeld: "Ik ben graag alleen"

ja ? nee

Als jij die zin leest en je denkt: "ja, dat is echt iets voor mij, zo ben ik wel", dan zet je een kringetje om "ja", dus zo:

"Ik ben graag alleen"

☒ ja ? nee

Maar als je denkt: "nee, dat is niks voor mij, zo ben ik niet" dan zet je een kringetje om "nee", dus zo:

"Ik ben graag alleen"

ja ? ☒ nee

Het kan ook zijn dat je denkt: "dit weet ik beslist niet; dit kan ik echt niet met 'ja' of 'nee' beantwoorden". Zet dan een kringetje om "?", dus zo:

"Ik ben graag alleen"

ja ☒ ? nee

Achter iedere zin komt maar één kringetje te staan.

Denk niet te lang over het antwoord na en sla geen zinnen over.

Heb je nog vragen?

Sla deze bladzijde niet om voordat het gezegd wordt.

	ja	?	nee
1. Ik moet soms zomaar huilen.	ja	?	nee
2. Ik vind het erg naar als mensen er stellig uitzien.	ja	?	nee
3. Ik word gauw boos als iemand het niet met mij eens is.	ja	?	nee
4. Als ik me druk maak, krijg ik gauw hoofdpijn.	ja	?	nee
5. Ik vertrouw alleen iemand, die ik goed ken.	ja	?	nee
6. Ik heb vaak een slechte bui zonder dat ik weet waarom.	ja	?	nee
7. Ik houd ervan tegen anderen te zeggen wat ze moeten doen.	ja	?	nee
8. Ik denk vaak dat ik niks waard ben.	ja	?	nee
9. Er zijn een heleboel dingen die ik beter doe dan anderen.	ja	?	nee
10. Ik ben meestal blij.	ja	?	nee
11. Als iemand problemen heeft, moet hij ze zelf maar oplossen.	ja	?	nee
12. Ik doe wat de mensen van mij verwachten.	ja	?	nee
13. Ik ben bang in het donker.	ja	?	nee
14. Ik denk dat andere jongens en meisjes gelukkiger zijn dan ik.	ja	?	nee
15. Anderen mogen best met hun problemen bij me komen.	ja	?	nee
16. Ook zonder vrienden of vriendinnen kan ik gelukkig zijn.	ja	?	nee
17. Ik werk graag snel.	ja	?	nee
18. Anderen vergeten gauw wat je voor ze gedaan hebt.	ja	?	nee
19. Als ik erg opgewonden ben, begint mijn stem vaak raar te doen.	ja	?	nee
20. Ik kan mijn problemen zelf wel aan.	ja	?	nee
21. Ook als ik bij onbekende mensen ben, voel ik me fijn.	ja	?	nee
22. Als ik in spanning zit, kan ik moeilijk praten.	ja	?	nee
23. Ik vind het moeilaik naar vreemde mensen toe te gaan.	ja	?	nee
24. Ik vraag alleen iemand om hulp wanneer het niet anders kan.	ja	?	nee
25. Als mensen naar mij kijken, word ik verlegen.	ja	?	nee
26. Ik vind het vervelend met onbekenden te praten.	ja	?	nee
27. Ik praat graag mee over iets belangrijks.	ja	?	nee
28. Ik heb vaak een hekel aan mezelf.	ja	?	nee
29. Er zijn maar weinig jongens en meisjes van wie ik iets nieuws kan leren.	ja	?	nee
30. Je moet altijd de waarheid spreken.	ja	?	nee
31. Als ik iets verkeerd gedaan heb, vind ik dat heel erg.	ja	?	nee
32. Ik maak me vaak zorgen over hoe ik eruit zie.	ja	?	nee

2

33. Ik houd ervan dat thuis alleen nog een vaste plaats ligt.	ja	?	nee
34. Ik ben vaak moe.	ja	?	nee
35. Ik vind het vervelend als anderen me moeten helpen.	ja	?	nee
36. Er zijn maar weinig mensen die mij begrijpen.	ja	?	nee
37. Ik denk dat mensen vaak liegen.	ja	?	nee
38. Ik denk vaak dat niemand van me houdt.	ja	?	nee
39. Ik doe bijna altijd mijn best.	ja	?	nee
40. Ik vind het onbelangrijk als anderen wettende dingen over me zeggen.	ja	?	nee
41. Als iemand iets doet wat niet mag, moet hij gestraft worden.	ja	?	nee
42. Ik werk liever alleen dan met anderen samen.	ja	?	nee
43. Ik ga graag naar school.	ja	?	nee
44. Ik eet het liefst wat ik wil.	ja	?	nee
45. Ik wil over veel dingen graag iets weten.	ja	?	nee
46. Ik vind het vervelend, dat anderen me zeggen wat ik moet doen.	ja	?	nee
47. Ik vind dat iedereen voor zichzelf moet zorgen.	ja	?	nee
48. Ik droom vaak over dingen, die ik liever niemand vertel.	ja	?	nee
49. Veel jongens en meisjes vergeten toch wat ze je beloofd hebben.	ja	?	nee
50. Ik zit vaak te piekeren.	ja	?	nee
51. Ik durf meestal te zeggen wat ik denk.	ja	?	nee
52. Als ik ergens mee bezig ben, denk ik vaak aan iets anders.	ja	?	nee
53. Ik gebruik mijn tijd goed.	ja	?	nee
54. Ik ben vaak erg verdrietig.	ja	?	nee
55. Je kunt maar het beste op jezelf vertrouwen.	ja	?	nee
56. Ik kan liegen zonder dat iemand iets merkt.	ja	?	nee
57. Ik ben vaak zenuwachtig.	ja	?	nee
58. Ik praat meestal met luide stem.	ja	?	nee
59. Als er iets mis gaat, krijg ik altijd de schuld.	ja	?	nee
60. Anderen doen vaak wat ik zeg.	ja	?	nee
61. Plannen maak ik het liefst alleen.	ja	?	nee
62. Bij onbekende mensen ben ik verlegen.	ja	?	nee
63. Ik probeer met iedereen goede vrienden te blijven.	ja	?	nee

2

IK	VO	SI	RE	DO

3

64. Wat ik wil, gebeurt ook.	ja	?	nee
65. Als ik iets voor wat ander doe, moet ik daar wat voor krijgen.	ja	?	nee
66. Vaak denk ik: wat ik maar met geboren.	ja	?	nee
67. Ik kan de mensen goed aan het lachen maken.	ja	?	nee
68. Ik vind dat iedereen erg zijn best moet doen.	ja	?	nee
69. Ik doe de meeste dingen met plezier.	ja	?	nee
70. Ik geloof dat anderen vaak stiekem over mij praten.	ja	?	nee
71. Ik kan met bijna iedereen goed opschieten.	ja	?	nee
72. Ik word 's nachts vaak wakker.	ja	?	nee
73. Ik kan lang achter elkaar doorwerken.	ja	?	nee
74. Ik geloof dat veel mensen je proberen te bedriegen.	ja	?	nee
75. Ik droom vaak over dode dingen.	ja	?	nee
76. Ik heb een hekel aan jongens en meisjes die nooit weten wat ze willen.	ja	?	nee
77. Ik vind dat je altijd je ouders moet gehoorzamen.	ja	?	nee
78. Ik vind een spel alleen maar leuk, als iedereen zich precies aan de spelregels houdt.	ja	?	nee
79. Als ik ergens heen moet waar veel mensen zijn, word ik zenuwachtig.	ja	?	nee
80. Ik doe het liefst aan spelletjes mee die ik al ken.	ja	?	nee
81. In een groep zeg ik meestal wat we gaan doen.	ja	?	nee
82. Een heleboel mensen denken weinig na bij wat ze doen.	ja	?	nee
83. Als je je vrienden echt nodig hebt, laten ze je vaak in de steek.	ja	?	nee
84. Ik vind dat je altijd op de afgesproken tijd thuis moet zijn.	ja	?	nee
85. Ik vind het vervelend iets te moeten zeggen tegen een groep jongens en meisjes die ik niet ken.	ja	?	nee
86. Ik vind dat anderen zich te veel met mij bemoeien.	ja	?	nee
87. Ik vind het onbelangrijk hoe de mensen over mij denken.	ja	?	nee
88. Op mij kun je altijd rekenen.	ja	?	nee
89. Ik voel me alleen prettig bij mensen die ik goed ken.	ja	?	nee
90. Ik vind het leuk om de baas te spelen.	ja	?	nee
91. Als ik aan moeilijk huiswerk denk, begin ik al te zweten.	ja	?	nee
92. Ik vermaak me het liefst alleen.	ja	?	nee
93. Ik heb vaak het gevoel dat alles me mislukt.	ja	?	nee

3

IN	VO	SI	RE	DO

					4
94.	Als ik ergens mee begin, maak ik het ook af.	ja	?	nee	
95.	Ik werk het liefst heel precies.	ja	?	nee	
96.	Ik heb vaak het gevoel dat er iets ergs gaat gebeuren.	ja	?	nee	
97.	Ik laat graag anderen iets voor mij doen.	ja	?	nee	
98.	Als iets mislukt waarvoor ik mijn best gedaan heb, voel ik me erg verdrietig.	ja	?	nee	
99.	Ik kan in korte tijd veel werk doen.	ja	?	nee	
100.	Af en toe heb ik zijn slechte bui, dat niemand iets goeds kan doen.	ja	?	nee	
101.	Voordat ik iets leuk ga doen, wil ik eerst mijn werk af hebben.	ja	?	nee	
102.	Ik heb nogal eens het gevoel dat anderen het vervelend vinden als ik erbij ben.	ja	?	nee	
103.	Ik ben meestal ergens mee bezig.	ja	?	nee	
104.	Ik houd mijn spullen graag netjes in orde.	ja	?	nee	
105.	Ik maak moeilijk nieuwe vrienden.	ja	?	nee	
					4

IN	VO	SI	RE	DO

Bijlage 2 Toelichting Nederlands Persoonlijke Vragenlijst – Junior (NPV-J)). Deze test mag ik afnemen onder hoofdverantwoordelijkheid van onze orthopedagoge, Drs. A.A. Santbulte.

Ook wil ik bekijken of de leerlingen zich bewust zijn van de meervoudige intelligentie (Gardner, 2002) waarover zij beschikken. Ik zal dit doen aan de hand van een Meervoudige intelligentietest (Kagan, 2000). Deze test bied ik in twee vormen aan, één schriftelijke versie (Kagan, 2000) en één digitale versie (MI Gent). Ik heb hiervoor gekozen om leerlingen op twee manieren aan te spreken.

Naast deze twee tests zal ik met beide groepen een MindMapsessie doen. MindMapping is een associatieve techniek die ontwikkeld is door Tony Buzan (2003). Een MindMap (Buzan, 2003) is een concrete schematische weergave van de kennis en beelden die je hebt rondom een bepaald onderwerp (Donk & Lanen, 2009). Een MindMap geeft daarmee een beeld van de eigen voorkennis. Ik kies voor deze methode om te ontdekken wat leerlingen voorafgaand aan de lessencyclus al weten over kunst en de diverse vormen daarvan.

Deze drie vormen van dataverzameling zal ik in fase 4 nogmaals doorlopen om op die manier, door middel van een eindmeting, te ontdekken wat het verschil is tussen de leerlingen die wel lessen CKV hebben gevolgd aan de hand van Kunstvlucht (Ufkes & Drabbe, 2011) en de leerlingen die dat niet hebben gedaan.

3.2.3 Toelichting Fase 3 en 4

In fase 3 van dit onderzoek gaat de onderzoeksgroep aan de slag met lessen uit de methode Kunstvlucht (Ufkes & Drabbe, 2011). Kunstvlucht (Ufkes & Drabbe, 2011) is een methode welke bestaat uit vier op zichzelf staande boeken die los van elkaar en in verschillende volgordes kunnen worden gebruikt. Wij zullen aan de slag gaan met Kunstvlucht 1 Vele gezichten (Drabbe & Ufkes, 2011) welke bestaat uit drie hoofdstukken, namelijk: emoties, portretten en fantasiegezichten. In de periode van week 10 t/m week 17 van 2012 zullen de lessen plaatsvinden (Bijlage 3 Lessencyclus Kunstvlucht). Met deze lessen wil ik diverse werkvormen aanbieden welke de meervoudige intelligentie van leerlingen aanspreekt en waarin creatief denken als belangrijk element benoemd wordt. Door middel van de diverse werkvormen en de diverse vormen van expressie wil ik de persoonlijkheid van de leerlingen versterken. Of dit daadwerkelijk zo is, zal in fase 4 getest worden (zie paragraaf 3.2.2). Tevens evalueer ik de lessencyclus d.m.v. een kleine enquête.

3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

De triangulatie (Donk & Lanen, 2009) binnen mijn onderzoek is gewaarborgd omdat ik vanuit o.a. verschillende bronnen data heb verzameld. Dit betekent dat er sprake is van brontriangulatie (Donk & Lanen, 2009). Ik heb daarvoor gebruik gemaakt van literatuur en leerlingen hebben een MindMap (Buzan, 2003) gemaakt en vragenlijsten ingevuld. Ik heb hiervoor verschillende methoden gebruikt, namelijk: MindMap (Buzan, 2003), vragenlijst en de lessencyclus (Bijlage 3 Lessencyclus Kunstvlucht), wat betekent dat er sprake is van methodische triangulatie.

De primaire gerichtheid van praktijkonderzoek is de verbetering van de praktijk (Donk & Lanen, 2009). Om ervoor te zorgen dat er iets gebeurt met de onderzoeksresultaten is het belangrijk om collega's bij het onderzoek te betrekken. Dit is ook de reden waarom ik iedere maand de voortgang van mijn onderzoek bespreek tijdens het overleg met mijn collega's uit de eerste fase. Op deze manier waarborg ik de dialogische validiteit (Donk & Lanen, 2009).

Door het gebruik van een controlegroep naast mijn onderzoeksgroep wordt de validiteit (Donk & Lanen, 2009) van mijn onderzoek gewaarborgd, de nul- en eindmeting dragen hier aan bij. Door de controlegroep wordt de reikwijdte van mijn onderzoek de eerste fase op school X.

De betrouwbaarheid van mijn onderzoek wordt met name gewaarborgd door gebruik te maken van bestaande, gerenommeerde testen, namelijk de NPV-J (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005) en de Meervoudige intelligentietest (Kagan, 2000). Onze orthopedagoge, Drs. A.A. Santbulte helpt mij tijdens een gesprek, vanuit haar expertise, met de analyse van de NPV-J (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005), wat de uitkomsten betrouwbaar maakt.

3.4 Ethische aspecten

In dit onderzoek is er sprake van ethisch handelen. Boerman (2008) benoemt vijf principes die het kader van ethische reflectie op praktijkonderwijs omvat. Door mijn onderzoeksverslag regelmatig te bespreken en te laten lezen voorkom ik (zelf)bedrog en slordigheid. Door gebruik te maken van een zorgvuldige bronvermelding volgens de APA-normen (Renkema, 2005) zorg ik dat andermans werk op de juiste manier genoemd wordt. Ik heb ervoor gezorgd dat directie op de hoogte is van mijn onderzoek en ontwikkelingen worden nauwgezet besproken. Voorafgaand aan mijn onderzoek heb ik tijdens de teamvergadering mijn collega's op de hoogte gebracht van mijn onderzoek. Middels een brief heb ik de ouders van mijn onderzoeks- en controlegroep om toestemming gevraagd voor deelname aan mijn

onderzoek. In deze brief heb ik tevens benoemd dat het onderzoek volledig geanonimiseerd is, dat de namen van deelnemende personen niet in het verslag terug zullen komen. Door middel van afspraken over o.a. inleverdata met mijn critical friends en studiebegeleider voorkom ik slordigheid en nalatigheid. Ik draag zorg voor een valide onderzoek en zal daarbij alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek een rol laten spelen bij de uitkomst van mijn onderzoek, ook wanneer de resultaten anders zijn dan ik me had voorgesteld.

Hoofdstuk 4: Presentatie van resultaten en data-analyse

In dit hoofdstuk beschrijf ik de datapresentatie en -analyse. De analyse van de Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst Junior (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005), NPV-J, is een analyse van voor gestructureerde data, de analyse van de MindMap (Buzan, 2003) en de analyse van de lessen is een analyse van minder gestructureerde data (Donk & Lanen, 2009).

4.1 Resultaten Fase 2: Eerste NPV-J, MindMap en meervoudige intelligentietest

4.1.1 Resultaten NPV-J, eerste meting

Met de persoonlijkheidsvragenlijst heb ik het zelfbeeld van de leerlingen onderzocht. Omdat ik wil kijken naar hoe CKV kan bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van een leerling, was een nulmeting van het zelfbeeld nodig welke ik heb verkregen door deze test.

Bijlage A. Normtabel Algemeen								
	IN (j)	IN (m)	VO	SI	RE (j)	Re (m)	Do(j)	Do (m)
Zeet hoog	31-	39-	46-	21-	31-	29-	23-	20-
Hoog	19-30	26-38	42-45	16-20	25-30	23-28	18-22	15-19
Boven gemiddeld	16-18	21-25	39-41	15	24	21-22	16-17	14
Gemiddeld	10-15	14-20	30-38	9-14	16-23	14-20	11-15	9-13
Beneden gemiddeld	5-9	8-13	28-29	5-8	13-18	11-13	9-10	8
Laag	2-4	3-7	21-27	2-4	9-12	6-10	6-8	5-7
Zeet laag	-1	-2	-20	-1	-8	-5	-5	-4
Range	0-56	0-56	0-50	0-26	0-48	0-48	0-30	0-30
M	12.0	16.6	34.7	10.6	19.3	16.3	12.6	10.4
SD	8.8	10.9	7.6	5.8	7.0	6.9	4.9	4.4
Kurtosis	1.6	0.2	-0.1	-0.6	0.0	0.1	-0.1	0.7
Skewness	1.2	0.9	-0.4	0.3	0.2	0.5	0.3	0.7
Smf	2.9	3.6	3.5	3.0	3.5	3.5	2.6	2.4
Ssf	2.8	3.4	3.1	2.5	3.0	3.0	2.2	2.0
N	1546	1648	3194	3194	1546	1648	1546	1648

Noot: j = jongens, m = meisjes

Smf staat voor standaardmeetfout, Ssf voor standaardschattingsfout. Deze worden beide berekend op basis van de standaarddeviatie en de betrouwbaarheid. De respectievelijke formules zijn:

$$\text{Standaardmeetfout} = S_{xx}\sqrt{(1-r_{xx})}$$

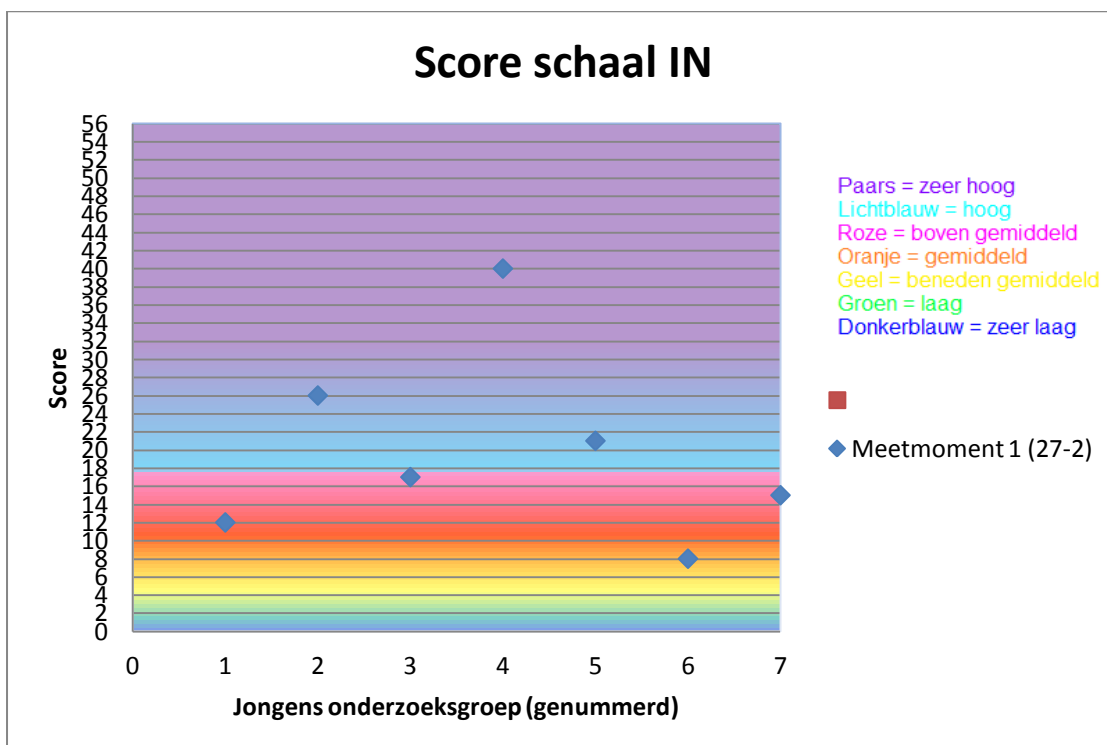
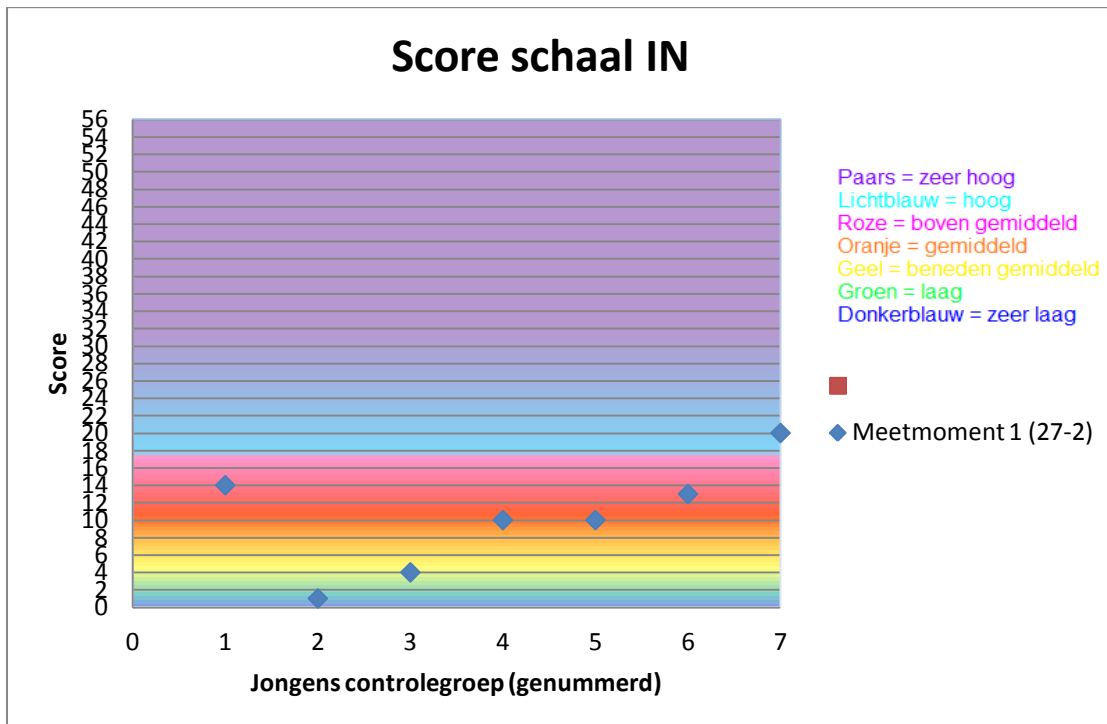
$$\text{Standaardschattingsfout} = S_{xx}\sqrt{r_{xx}(1-r_{xx})}$$

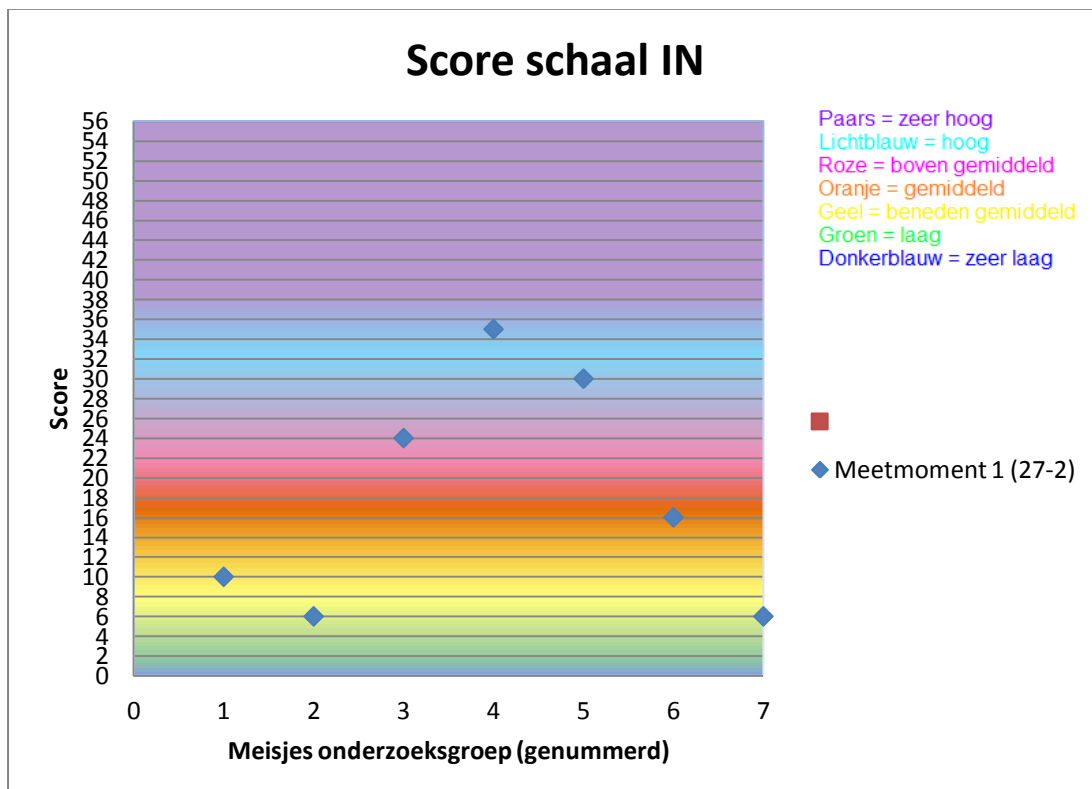
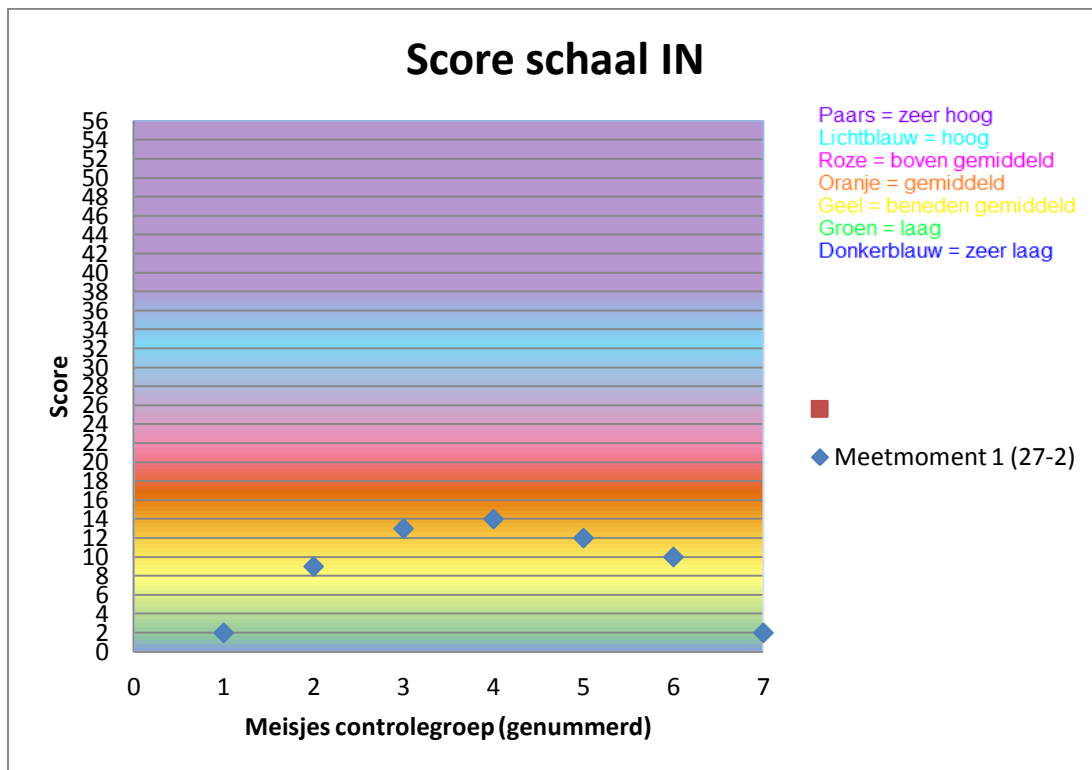
Figuur 1 Normtabel Algemeen NPV-J

Hieronder volgen per subschaal en per groep, gesplitst in jongens/meisjes, de resultaten van de NPV-J, welke bij de leerlingen uit de onderzoeks- en controlegroep is afgenomen. De splitsing jongens/meisjes heb ik gemaakt omdat scores in de normtabel (figuur 1) ook op dergelijke wijze gesplitst worden. In de normtabel is af te lezen wat de score per subschaal betekent en of een leerling op dat gebied scoort tussen zeer laag en zeer hoog. Wat deze subschalen en verdeling inhouden wordt nader beschreven in bijlage 2.

4.1.2 Schaal: Inadequatie (IN)

De score op de schaal inadequatie is de mate waarin jongeren zichzelf zien als angstig of denken niet veel te kunnen.





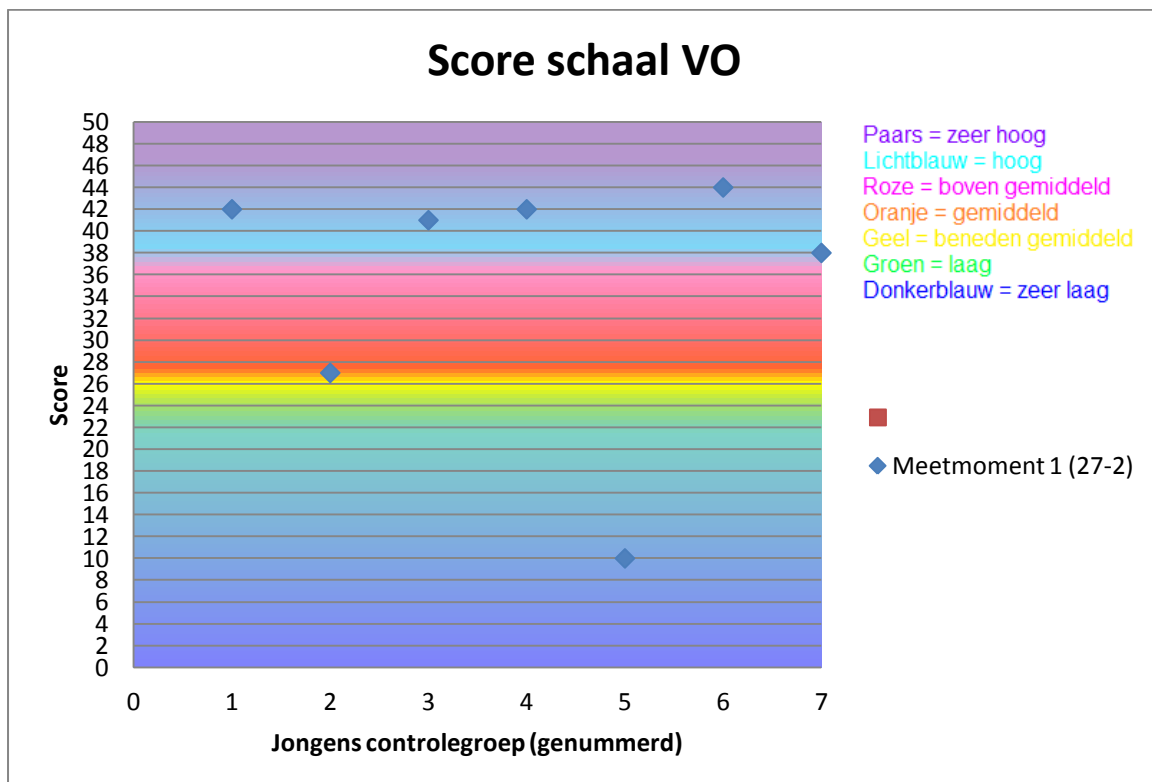
4.1.2.1 Korte conclusie:

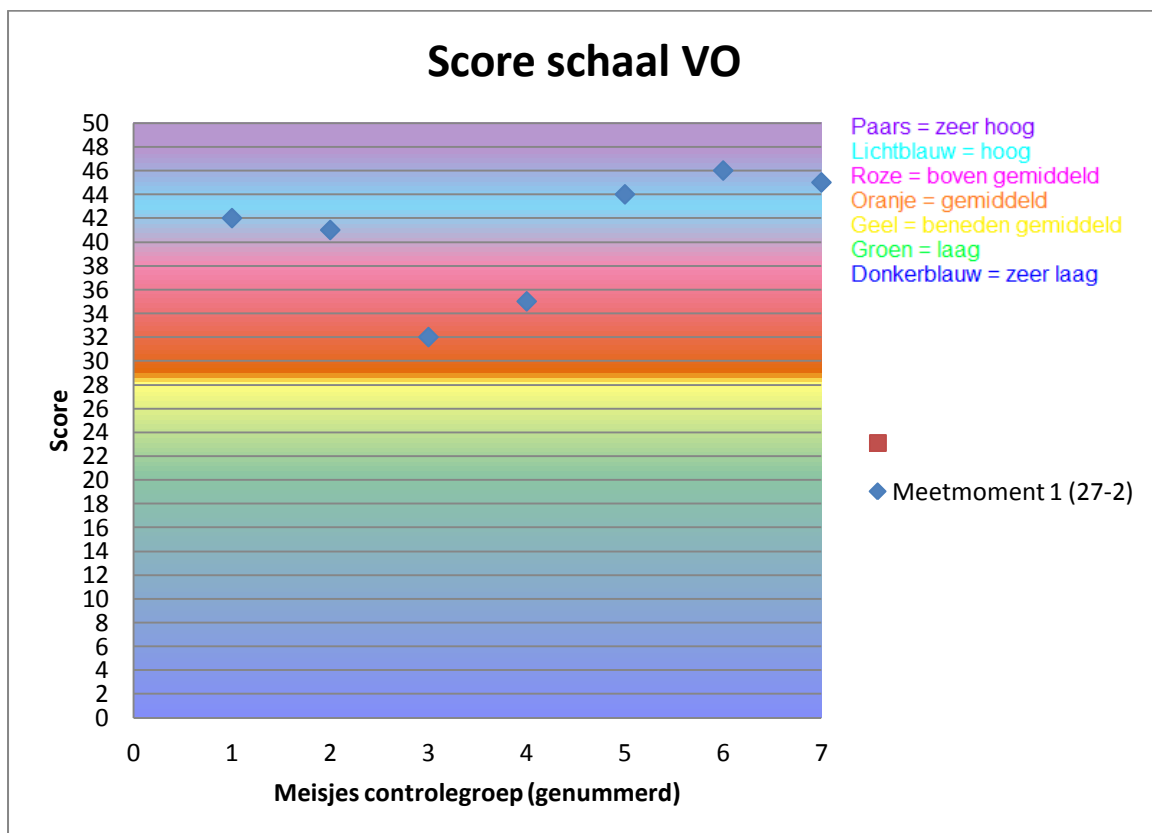
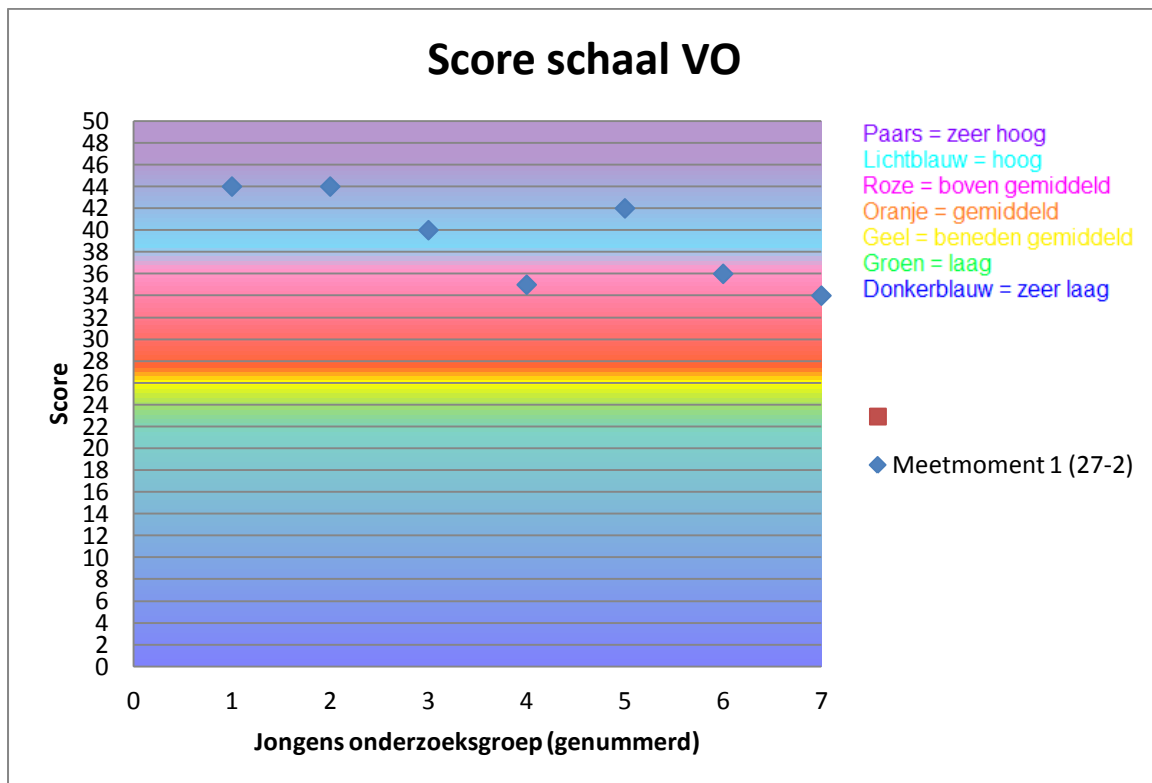
De leerlingen in de controlegroep scoren op de subschaal inadequatie over het algemeen gemiddeld of net iets daaronder. De scores van leerlingen in de onderzoeksgroep zijn zeer uiteenlopend. Er zijn twee leerlingen uit de onderzoeksgroep die hoog tot zeer hoog scoren,

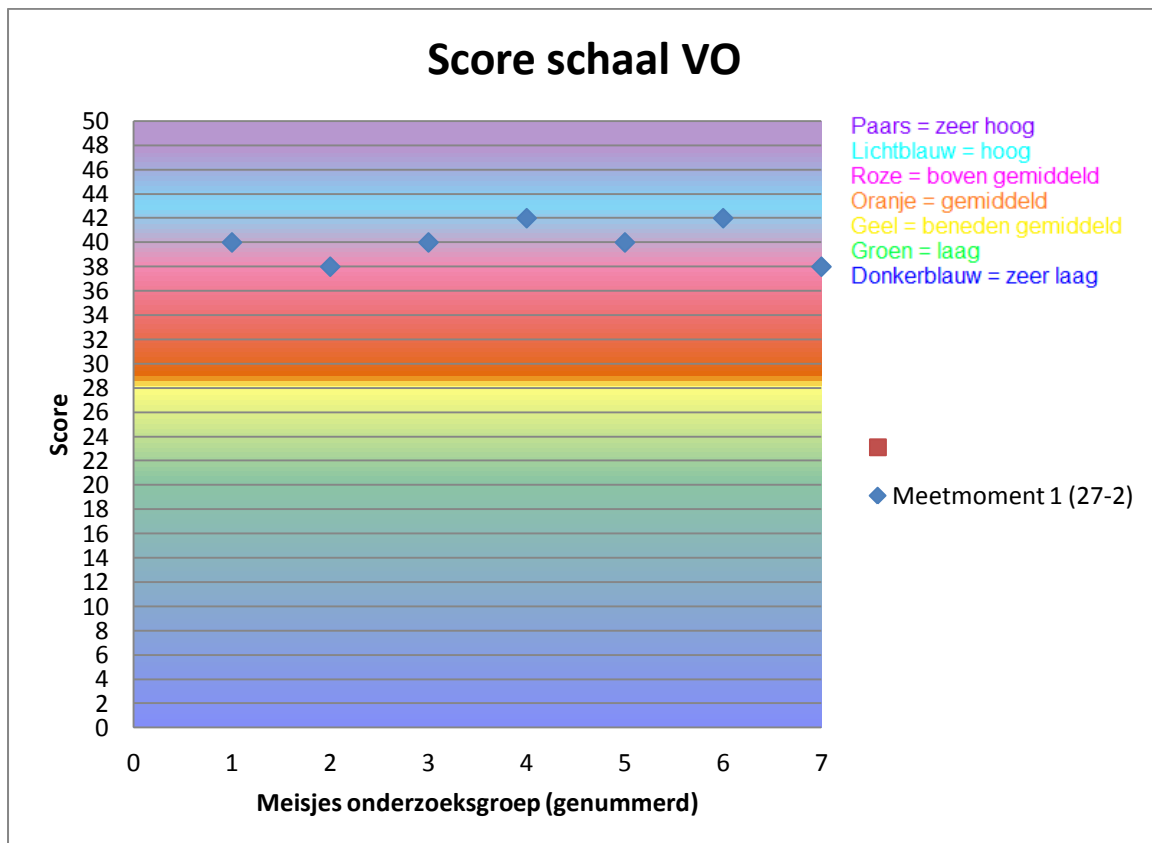
wat betekent dat deze leerlingen aangeven zich gespannen, (faal)angstig of somber voelen. Ook gaan hier gevoelens van onzekerheid mee gepaard (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005).

4.1.3 Schaal: Volharding (VO)

De score op de schaal volharding is de mate waarin kinderen zichzelf zien als rustig en serieus te kunnen doorzetten.





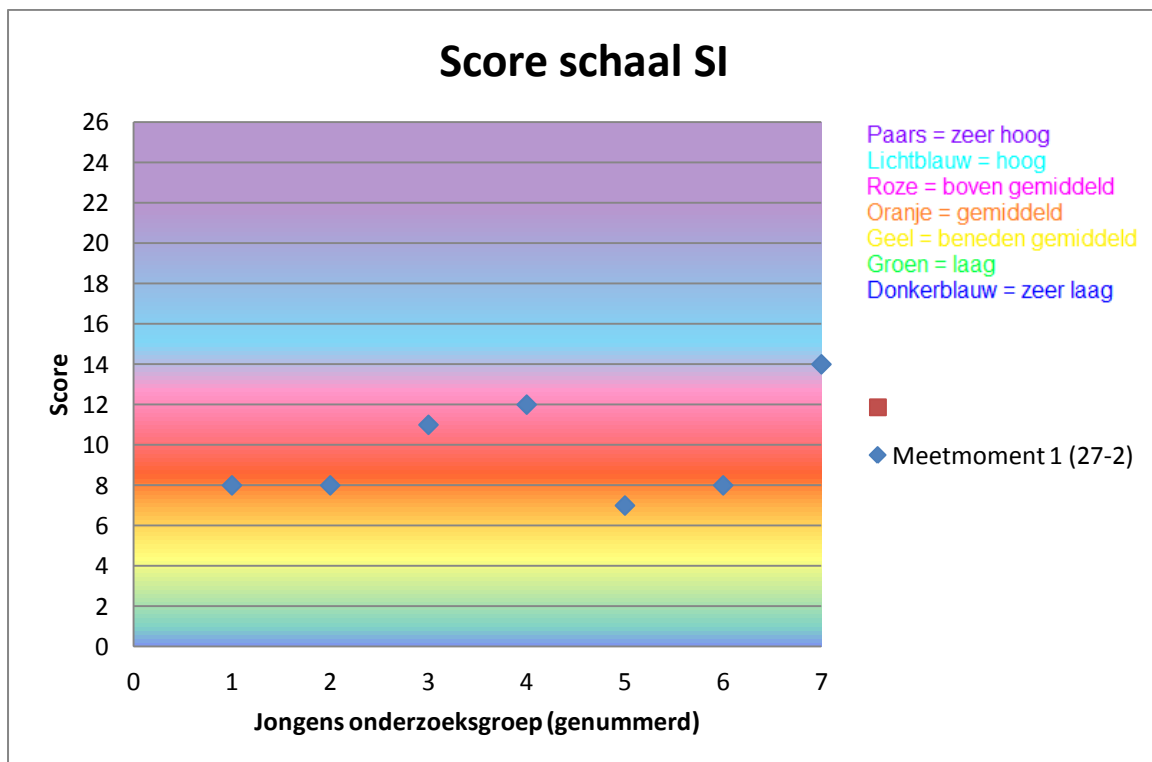
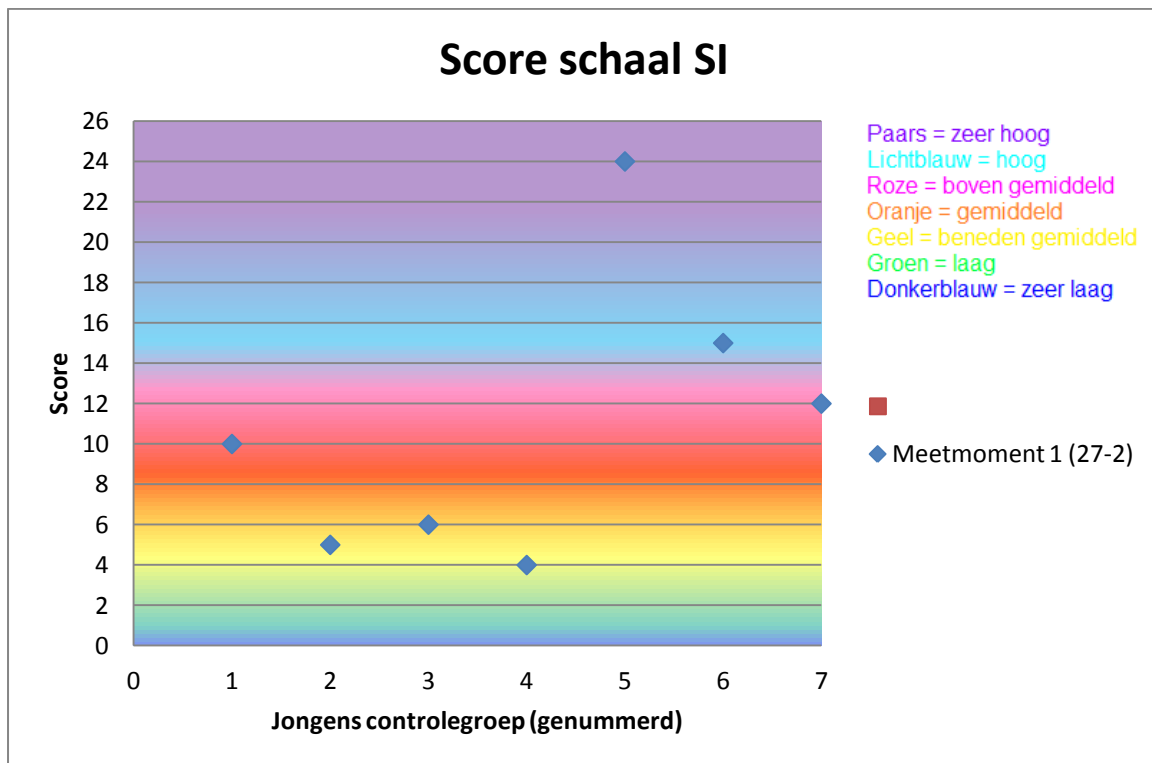


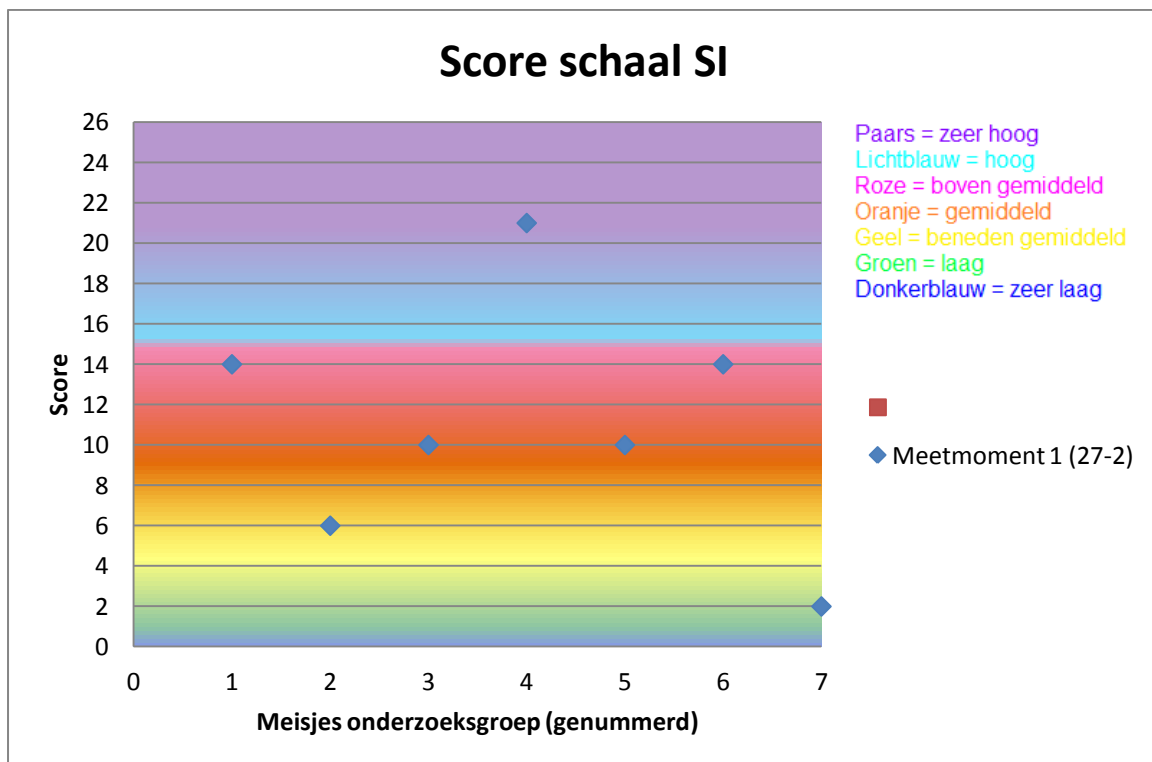
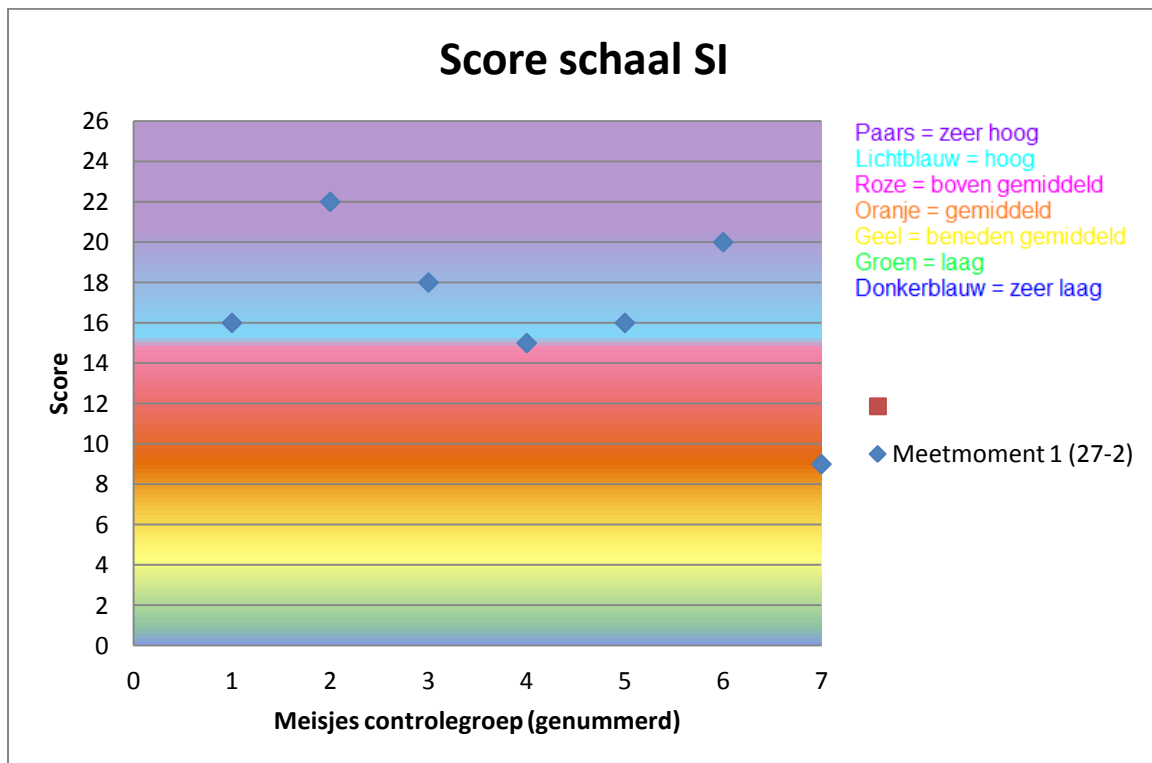
4.1.3.1 Korte conclusie:

Opvallend aan bovenstaande scoregrafieken is dat iedereen tijdens deze eerste meting gemiddeld of hoger scoort op de schaal volharding. Dit betekent dat de leerlingen prestatiegericht zijn en een gemiddelde tot zeer hoge taakopvatting hebben voor school- en huiswerk (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005). Bij de jongens uit de controlegroep is er één die zeer laag scoort op de schaal volharding, wat betekent dat hij zich moeilijk kan concentreren, impulsief is, zeer wisselende prestaties levert en slordig werkt aan zijn school- en huiswerk.

4.1.4 Schaal: Sociale Inadequatie (SI)

Deze score laat zien hoe de kinderen zichzelf acht in staat te zijn met anderen om te gaan.





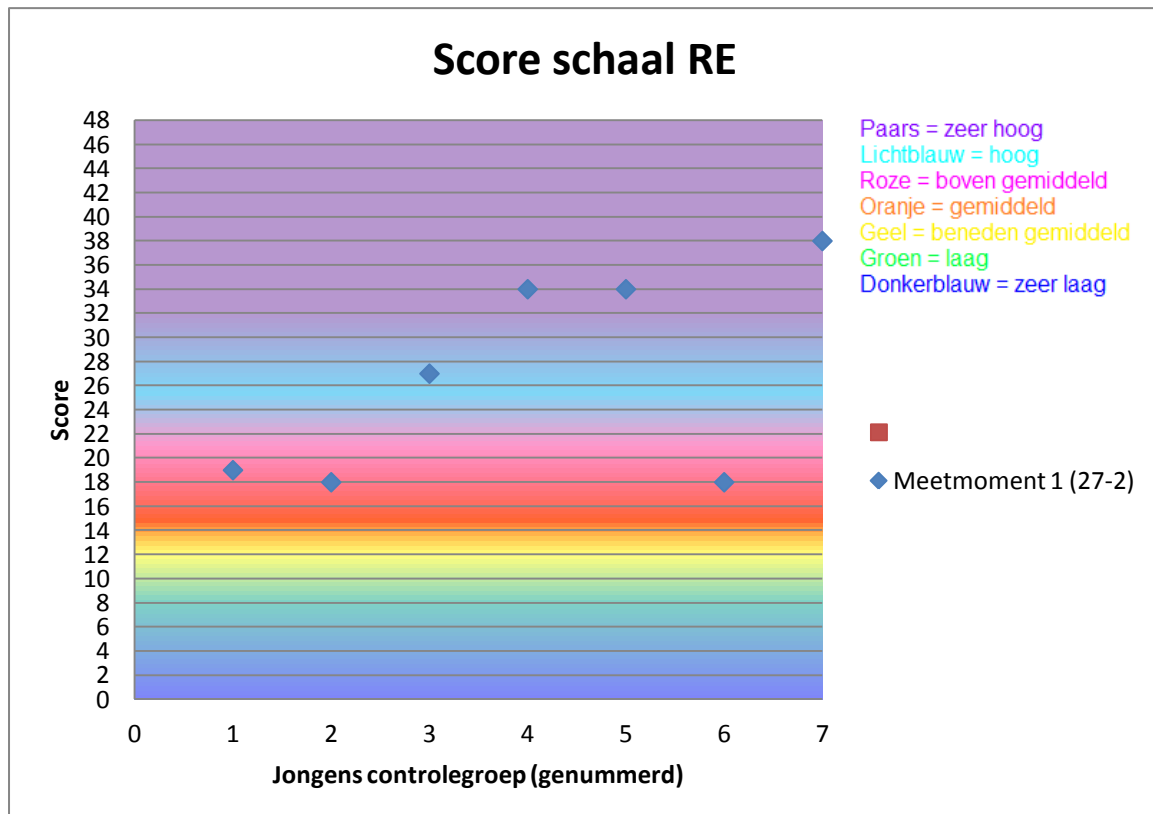
4.1.4.1 Korte conclusie:

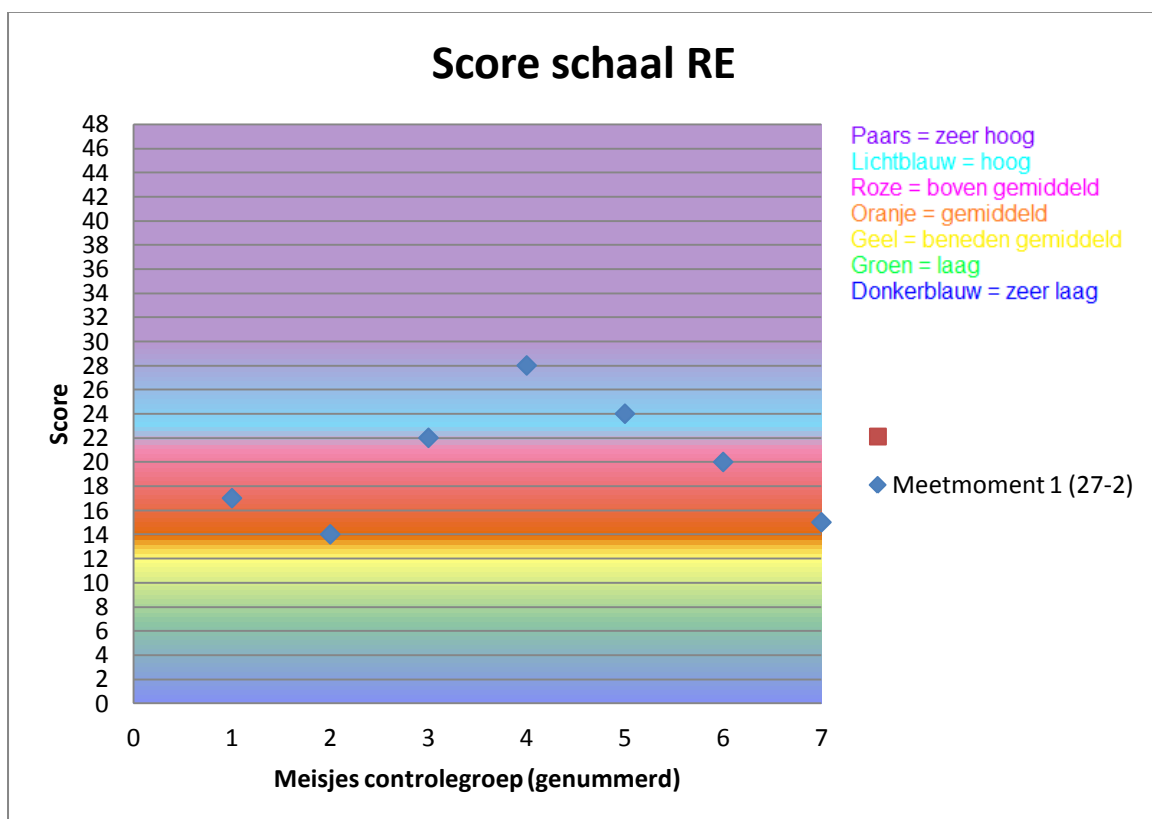
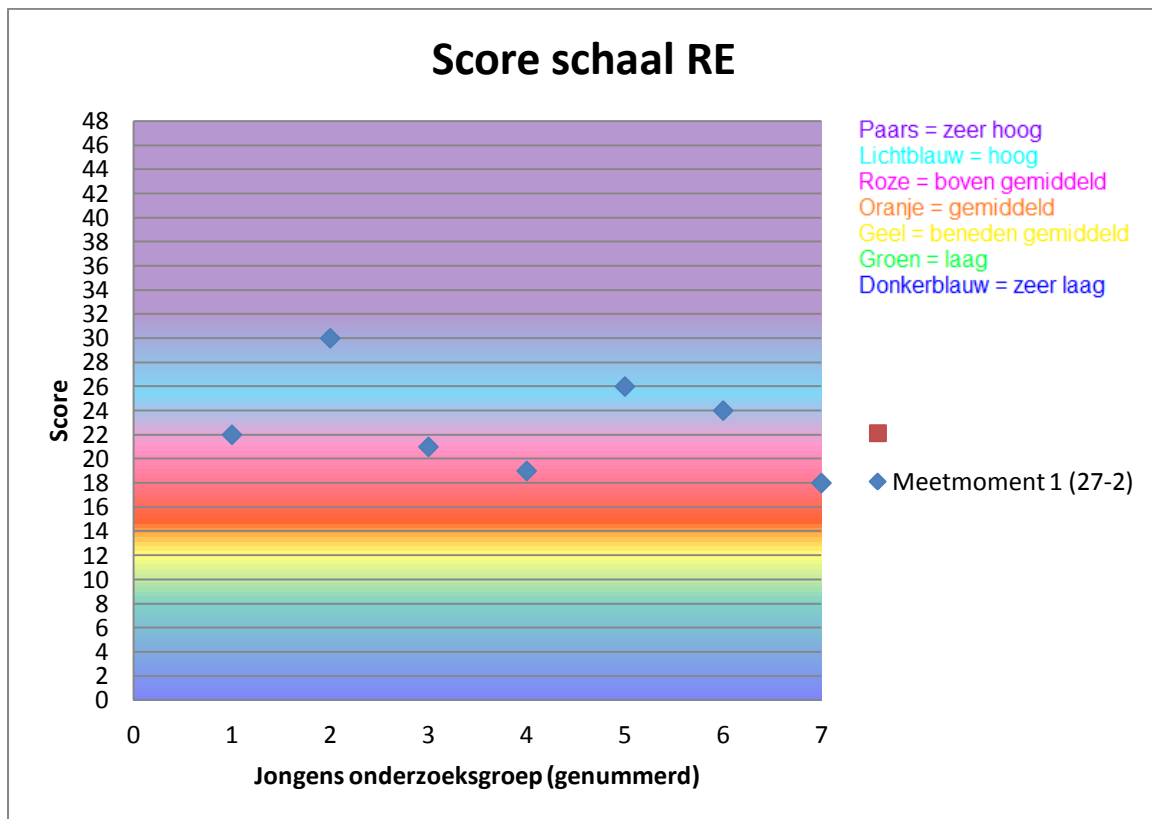
De scores van de meisjes in de controlegroep zijn in deze eerste meting allemaal gemiddeld of hoger op de schaal Sociale Inadequatie. Dit betekent dat deze meisjes in meer of mindere mate moeite hebben met het maken van sociale contacten, zich geremd, gesloten of

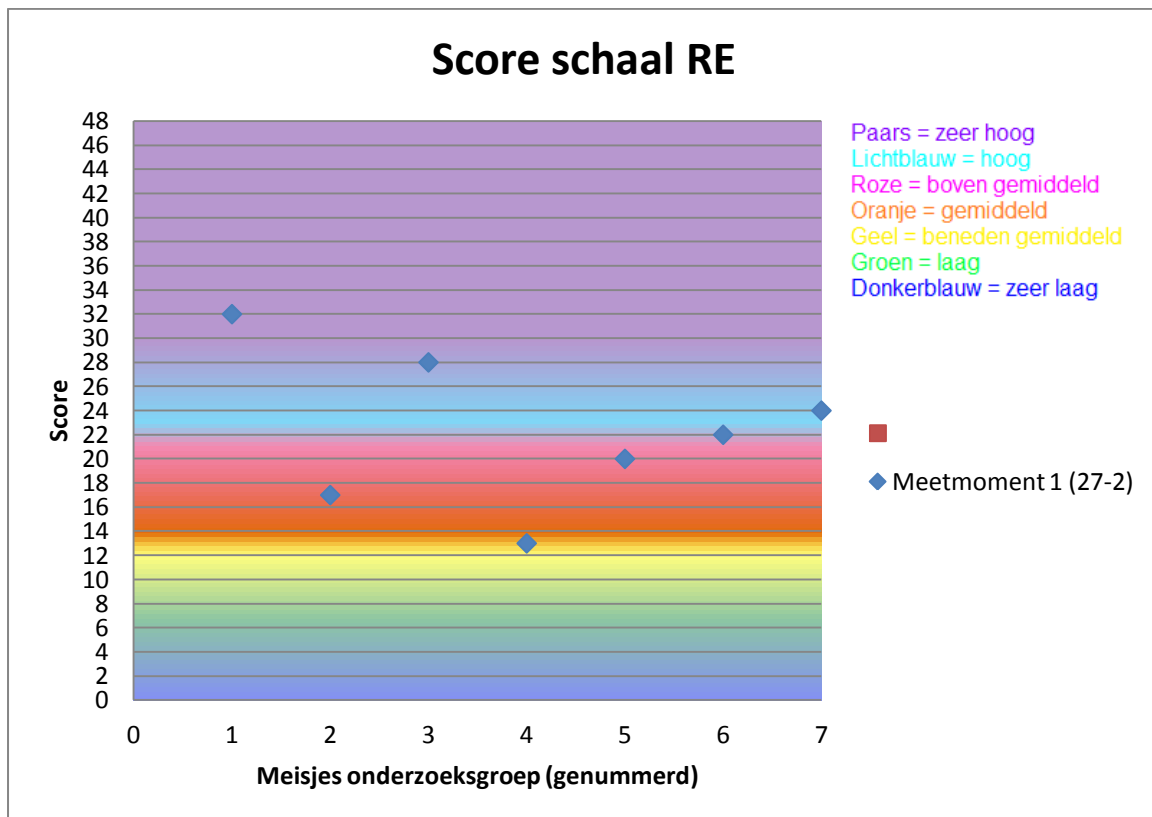
eenzaam kunnen voelen en (faal)angstig en onhandig kunnen zijn in sociale situaties (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005).

4.1.5 Schaal: Recalcitrantie (RE)

De scores op deze schaal geven de mate aan waarin kinderen zich afzetten tegen anderen en veel kritiek hebben.





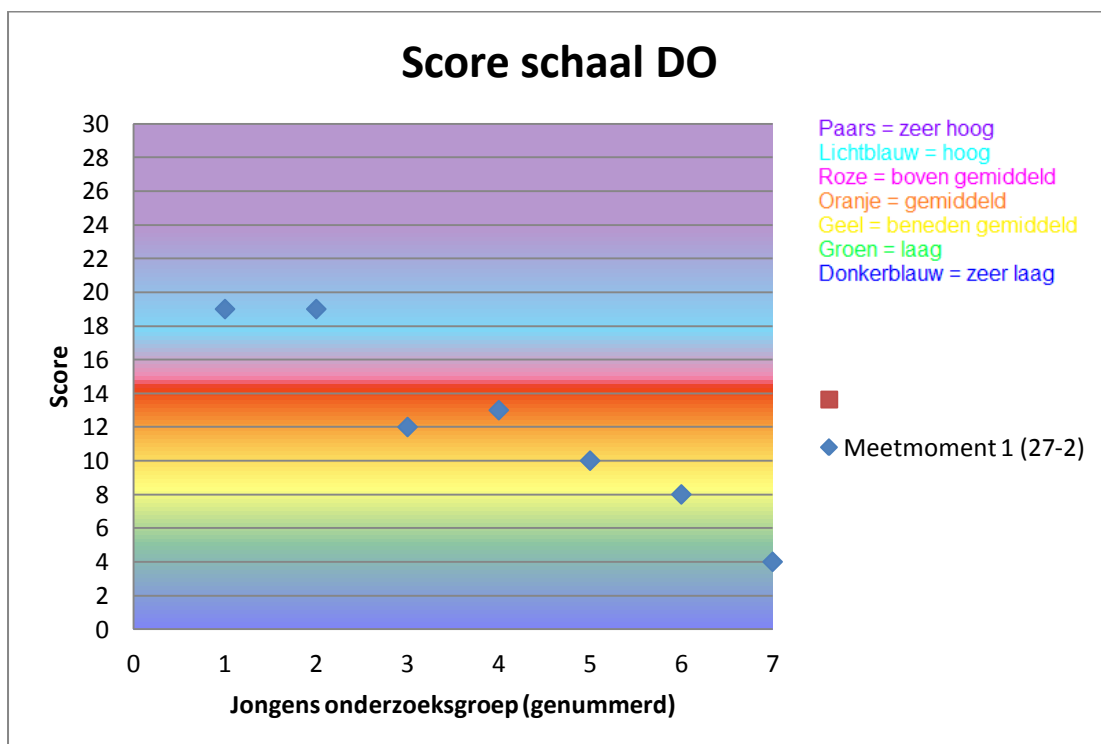
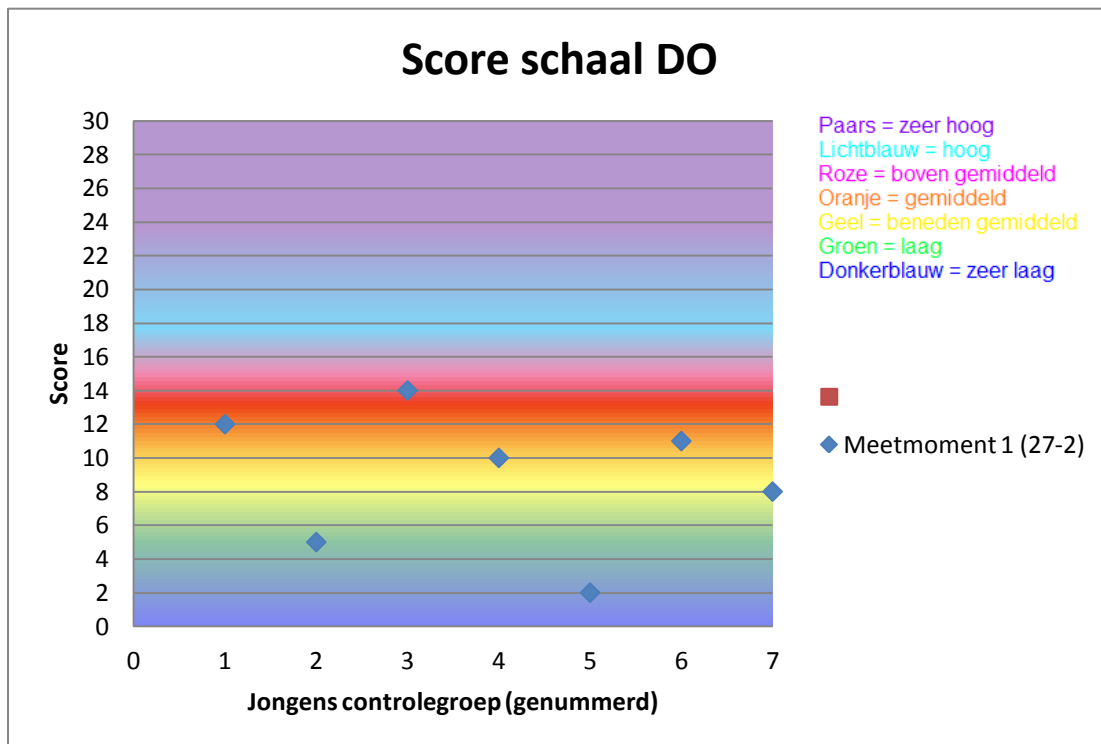


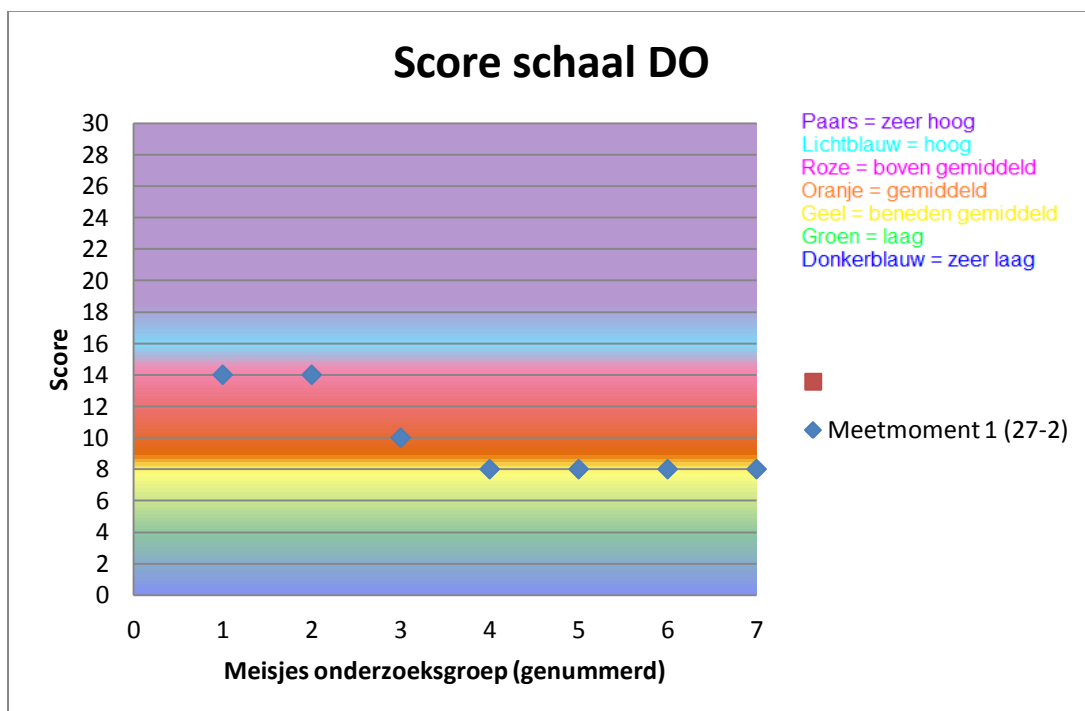
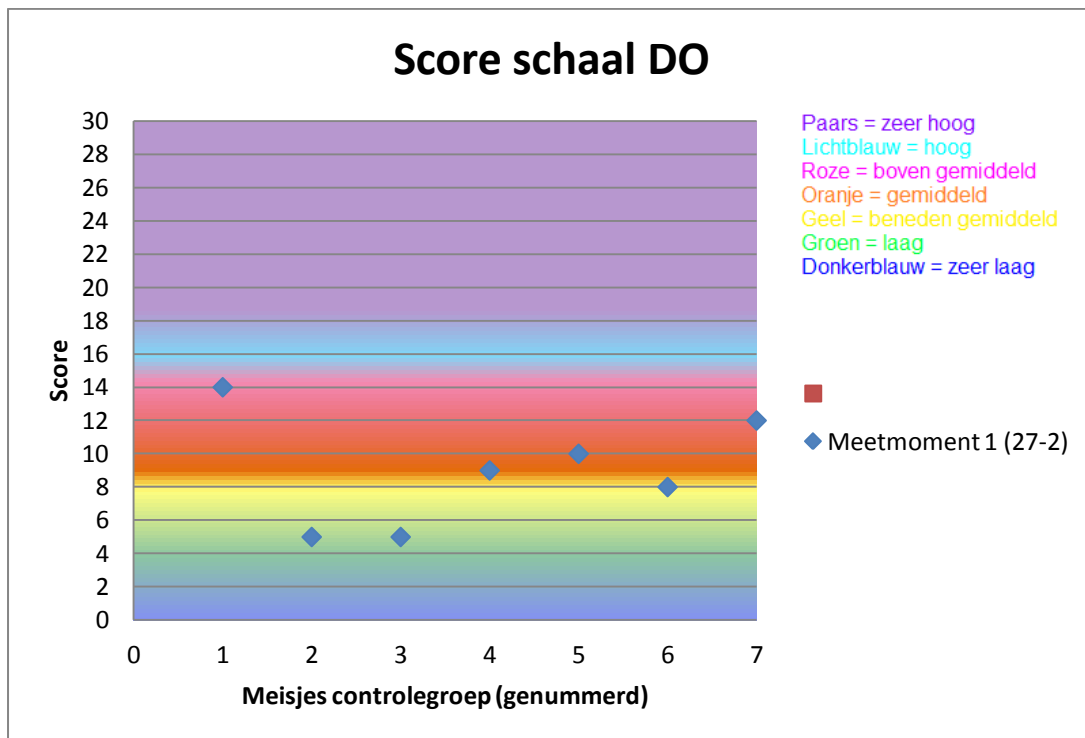
4.1.5.1 Korte conclusie:

De scores op deze schaal zijn gemiddeld of hoger. Dit betekent dat leerlingen zich wisselend gedragen ten opzichte van anderen. Soms gedragen ze zich egoïstisch of vijandig, maar ook hebben ze vertrouwen in anderen en willen zich voor anderen inzetten (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005).

4.1.6 Schaal: Dominantie (DO)

De scores op de schaal dominantie laten de mate van grip willen hebben op de omgeving en het willen sturen van anderen zien.





4.1.6.1 Korte conclusie:

Uit bovenstaande grafieken blijkt dat er bij de jongens in de onderzoeksgroep twee uitschieters zijn. Beiden scoren hoog op de schaal dominantie. Dit betekent dat zij in hogere mate onafhankelijk, zelfverzekerd en weinig beïnvloedbaar zijn. Deze leerlingen nemen de leiding in een groep (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005). Ook is het opvallend hoeveel leerlingen

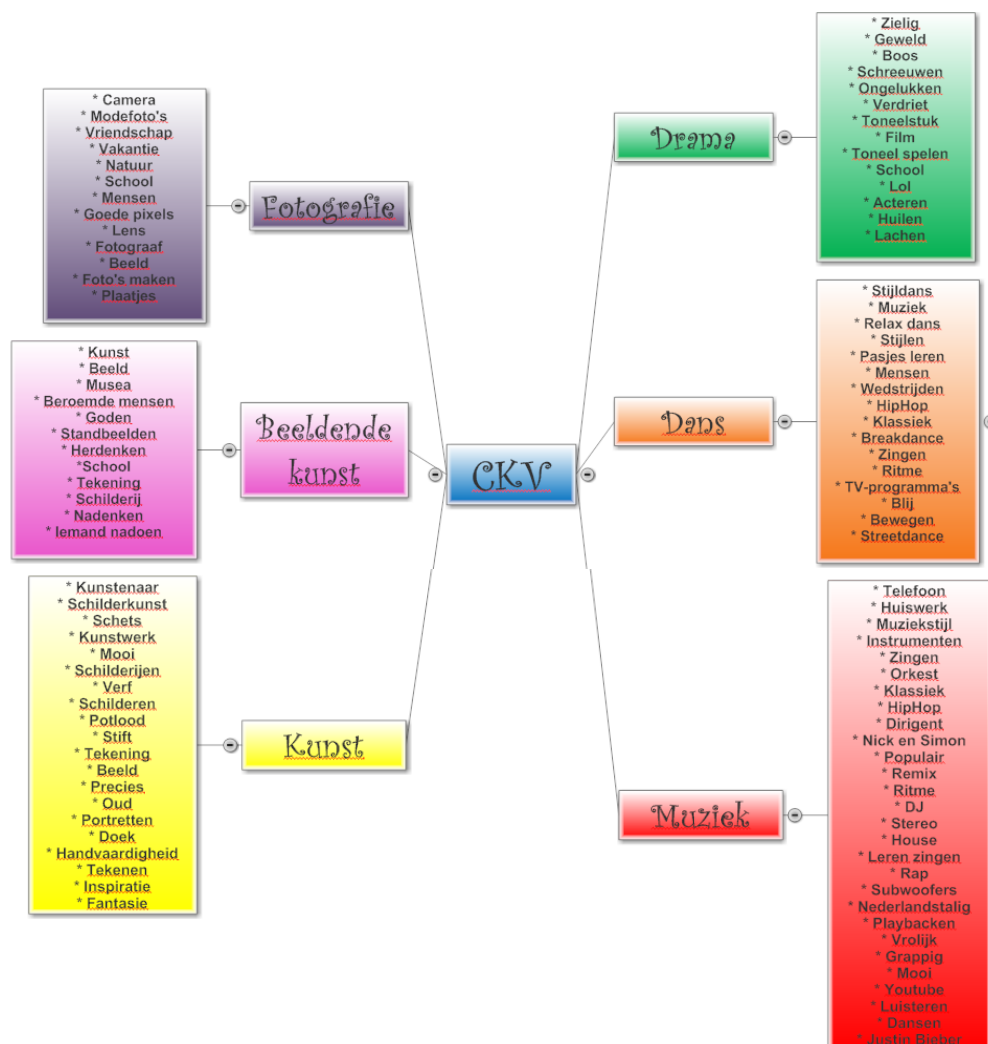
er onder het gemiddelde scoren, zij voelen zich meer onzeker in een groep, stellen zich afhankelijk op tegenover anderen en hebben de neiging zich passief te gedragen (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005).

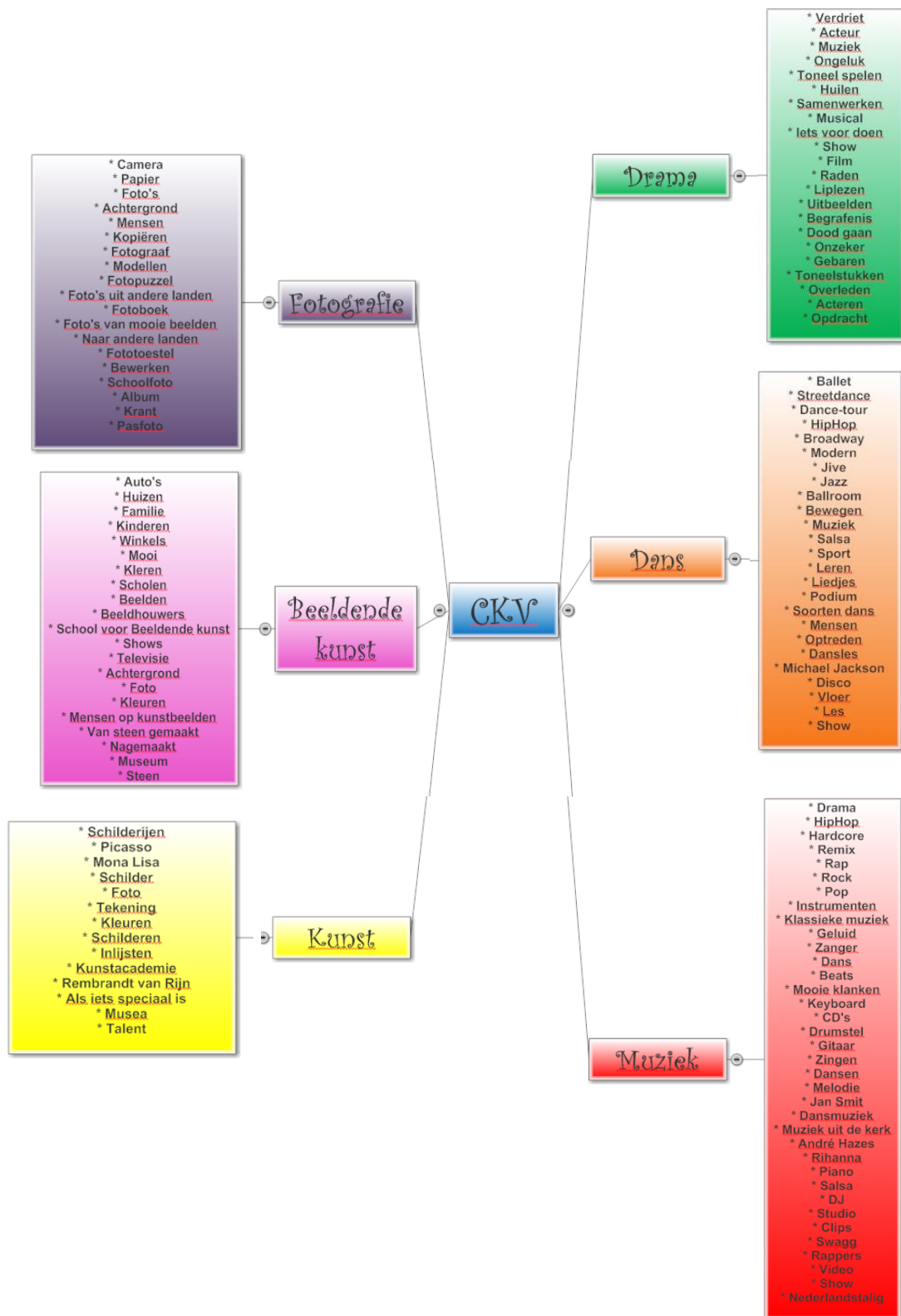
4.1.7 Korte algemene conclusie n.a.v. NPV-J

Deze test draagt bij aan het inzicht van een docent in zijn/haar leerlingen. Met deze gegevens kan een docent beter aansluiten bij de belevingswereld van een leerling en krijgt hij zicht op wat er in de leerling omgaat.

4.2 Resultaten eerste MindMap controlegroep en onderzoeksgroep

De MindMap (Buzan, 2003) die de veertien leerlingen uit de onderzoeksgroep en de veertien leerlingen uit de controlegroep hebben gemaakt over CKV bestond uit 6 domeinen, 5 daarvan behorend tot CKV en één algemene: kunst. De vragen die ik daarbij gesteld heb zijn: 'Wat weet jij over...' of 'Wat hoort er volgens jou bij...'. Alle woorden die door de leerlingen zijn opgeschreven, zijn in de volgende figuren verwerkt.





Figuur 3 Eerste MindMap (Buzan, 2003) Onderzoeksgroep Februari 2012

4.2.1 Korte conclusie

Uit figuur 2 en 3 blijkt dat de onderzoeksgroep over het algemeen meer associaties heeft m.b.t. CKV in vergelijking met de controlegroep. Enkel bij de vraag 'Wat is kunst' heeft de controlegroep meer associaties dan de onderzoeksgroep.

4.3 Eerste Meervoudige intelligentietest

Beide groepen hebben een digitale (MI Gent) meervoudige intelligentietest gedaan (Bijlage 4 Meervoudige intelligentietest) waarmee ik wilde aantonen dat leerlingen allemaal op een eigen manier het prettigst leren, allemaal op een andere manier intelligent zijn. Uit deze test komt er per individu een grafiek, met daarin de scores per intelligentie (

Bijlage 5 Voorbeeld uitslag Meervoudige intelligentietest). Hierbij betekent hoe hoger de score, hoe meer interesse de leerling hier in heeft.

Onderzoeksgroep (score uit 10)

Leerling	Taal – 02-12	Taal – 04-12	Getal – 02-12	Getal – 04-12	Beeld – 02-12	Beeld – 04-12	Muziek – 02-12	Muziek – 04-12	Lichaam – 02-12	Lichaam – 04-12	Natuur – 02-12	Natuur – 04-12	Zelf – 02-12	Zelf – 04-12	Mensen – 02-12	Mensen – 04-12
1.	2		5		5		4		8		2		8		7	
2.	5		5		8		7		8		1		9		6	
3.	6		6		4		7		4		2		5		7	
4.	X		X		X		X		X		X		X		X	
5.	3		4		6		5		7		3		6		7	
6.	1		4		3		5		4		2		8		8	
7.	4		2		5		7		3		4		4		8	
8.	7		6		1		4		3		1		6		8	
9.	6		6		7		8		7		7		8		7	
10.	7		5		7		4		3		4		7		9	
11.	2		2		8		4		4		2		2		8	
12.	4		4		5		2		4		0		7		6	
13.	5		4		8		8		6		5		6		8	
14.	3		10		5		5		5		2		8		8	
Gemiddelde*	4		5		6		5		5		3		6		7	

* Afgerond op rond getal

Controlegroep (score uit 10)

Leerling	Taal – 02-12	Taal – 04-12	Getal – 02-12	Getal – 04-12	Beeld – 02-12	Beeld – 04-12	Muziek – 02-12	Muziek – 04-12	Lichaam – 02-12	Lichaam – 04-12	Natuur – 02-12	Natuur – 04-12	Zelf – 02-12	Zelf – 04-12	Mensen – 02-12	Mensen – 04-12
1.	9		9		7		2		5		4		8		9	
2.	3		5		5		1		5		2		6		7	
3.	0		7		10		5		1		1		10		0	
4.	4		6		2		6		5		2		7		7	
5.	4		4		7		6		5		3		6		8	
6.	2		4		3		2		7		1		5		8	
7.	3		5		6		6		7		2		7		8	
8.	9		5		6		6		3		5		6		8	
9.	7		5		7		5		4		9		9		7	
10.	7		4		8		5		8		6		8		4	
11.	2		4		0		0		4		0		8		4	
12.	9		9		7		2		5		4		8		9	
13.	6		7		7		7		8		6		5		9	
14.	6		5		7		6		9		7		4		10	
Gemiddelde*	5		6		6		4		5		4		7		7	

* Afgerond op rond getal

Uit bovenstaande scores blijkt dat ieder individu anders is en blijkt ook dat de interesses van leerlingen zeer verschillend zijn. De scores geven in een schaal van 0 tot 10 aan in welke

mate de leerling geïnteresseerd is in een bepaald domein, gekoppeld aan de intelligenties volgens Gardner (2002). Wanneer beide groepen vergeleken worden blijkt dat leerlingen in de controlegroep gemiddeld hoger scoren op de intelligenties talig, getal, natuur en zelf. De gemiddelde scores zijn hetzelfde op de intelligenties beeld, lichaam en mensen. De onderzoeksgroep scoort gemiddeld hoger op de intelligentie muziek.

4.4 Resultaten Fase 3: Lessencyclus Kunstvlucht + Evaluatie CKV/Lessencyclus

De lessen van de methode Kunstvlucht (Bijlage 3 Lessencyclus Kunstvlucht) werden door de onderzoeksgroep enthousiast gevolgd. De leerlingen waren geïnteresseerd, wat ik zag aan de concentratie tijdens de les en aan hun inzet. Iedere dinsdag gaf ik twee uur CKV, maar ik kreeg geregeld de vraag wanneer we weer gingen 'KCV'en'. In de korte enquête over wat de leerlingen van de lessen vonden gaven zij aan hier na afronding van mijn onderzoek mee door te willen gaan. Deze resultaten zijn te zien in onderstaande tabel. Vanuit de andere twee eerstejaars groepen klonken jaloerse geluiden: onze klas deed alleen maar leuke dingen en zij deden dat nooit.

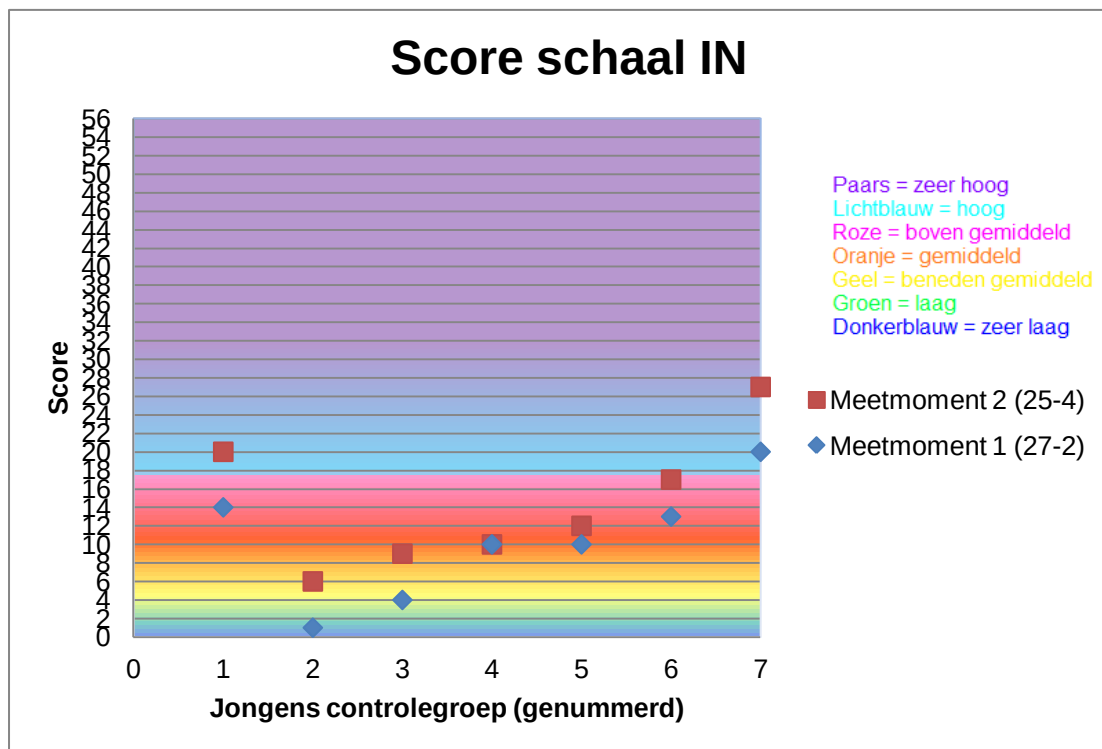
Datum	Je hebt ongeveer 10 weken CKV-lesse gevolgd, wat vond je hiervan?	Als je nu mocht kiezen, zou je dan doorgaan met CKV?	We hebben nu elke week twee lesuren CKV gehad, dit vond jij...	Wat vond jij het leukst tijdens de CKV-lesse?	Wat vond jij het minst leuk tijdens de CKV-lesse?	Wat zou jij graag willen doen/leren bij CKV?	Zou je volgend jaar weer CKV willen hebben?
16 mei 2012	Heel leuk	Ja	Te weinig	Maskers maken	Uit de tijdschriften knippen	Maskers	Ja
16 mei 2012	Soms leuk, soms niet leuk	Weet ik niet	Te weinig	De gipsmaskers	Op papier met die gezichten	Schilderijen zien	Weet ik niet
16 mei 2012	Leuk	Ja	Te weinig	Maskers maken	Portretten tekenen	Toneelstuk maken	Ja
16 mei 2012	Soms leuk, soms niet leuk	Ja	Te weinig	Informatie over kunst	Klassieke muziek	Muziek maken	Ja
16 mei 2012	Leuk	Ja	Te weinig	Toneel spelen	Over instrumenten	Schilderijen in het echt zien	Ja
16 mei 2012	Soms leuk, soms niet leuk	Ja	Te weinig	Gezichten maken	Maskers maken	Zingen	Ja
16 mei 2012	Heel leuk	Ja	Te weinig	Maskers maken	Klassieke muziek	Verschillende dansen	Ja
16 mei 2012	Leuk	Weet ik niet	Precies goed	Maskers maken	Knippen en plakken	Gezichten tekenen	Weet ik niet
16 mei 2012	Heel leuk	Ja	Precies goed	Gezichten uitknippen	Gezichten natekenen	Andere maskers maken	Ja
16 mei 2012	Leuk	Weet ik niet	Precies goed	Muziek	Alles was leuk	Over schilderijen	Weet ik niet
16 mei 2012	Leuk	Ja	Precies goed	Gipsmaskers maken	Dat lichaam knippen	Van alles	Ja
16 mei 2012	Heel leuk	Ja	Precies goed	De opdrachtjes	Niks	Theater	Ja
16 mei 2012	Heel leuk	Ja	Precies goed	Masker maken	Iemand anders natekenen	Een oud schilderij maken	Ja
16 mei 2012	Heel leuk	Ja	Precies goed	Toen we het masker maakten	Het vieze gips in mijn gezicht	Een standbeeld maken	Ja

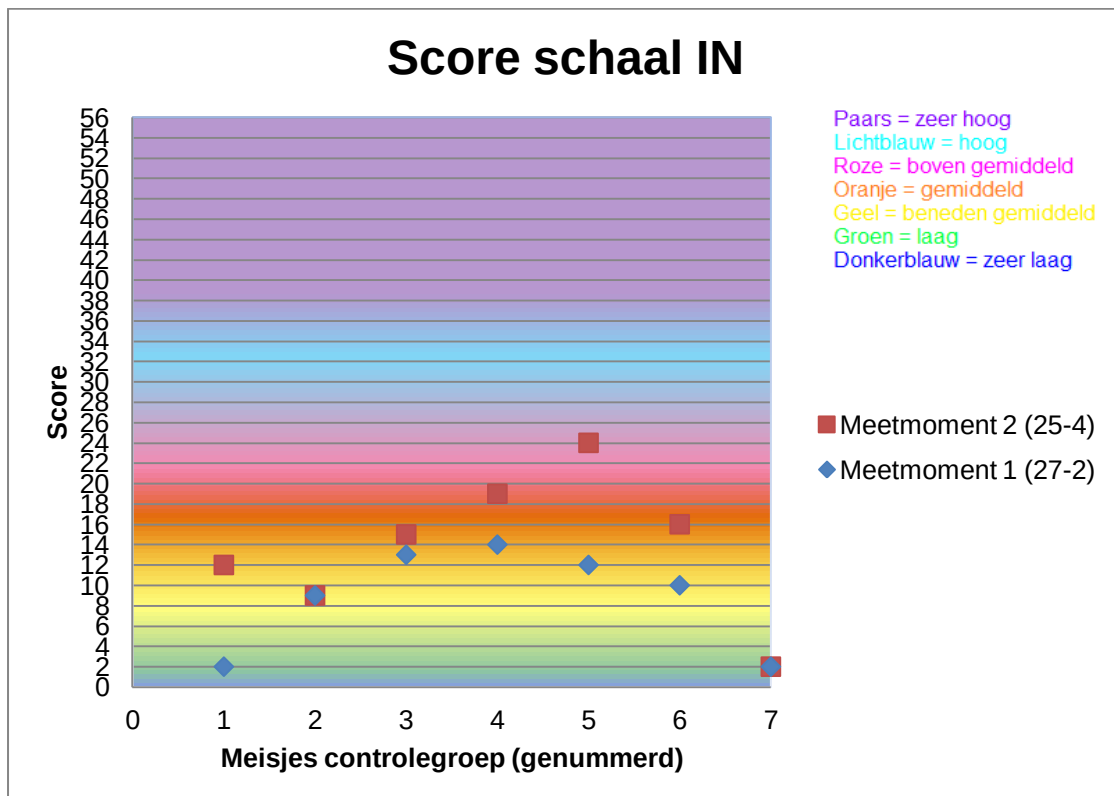
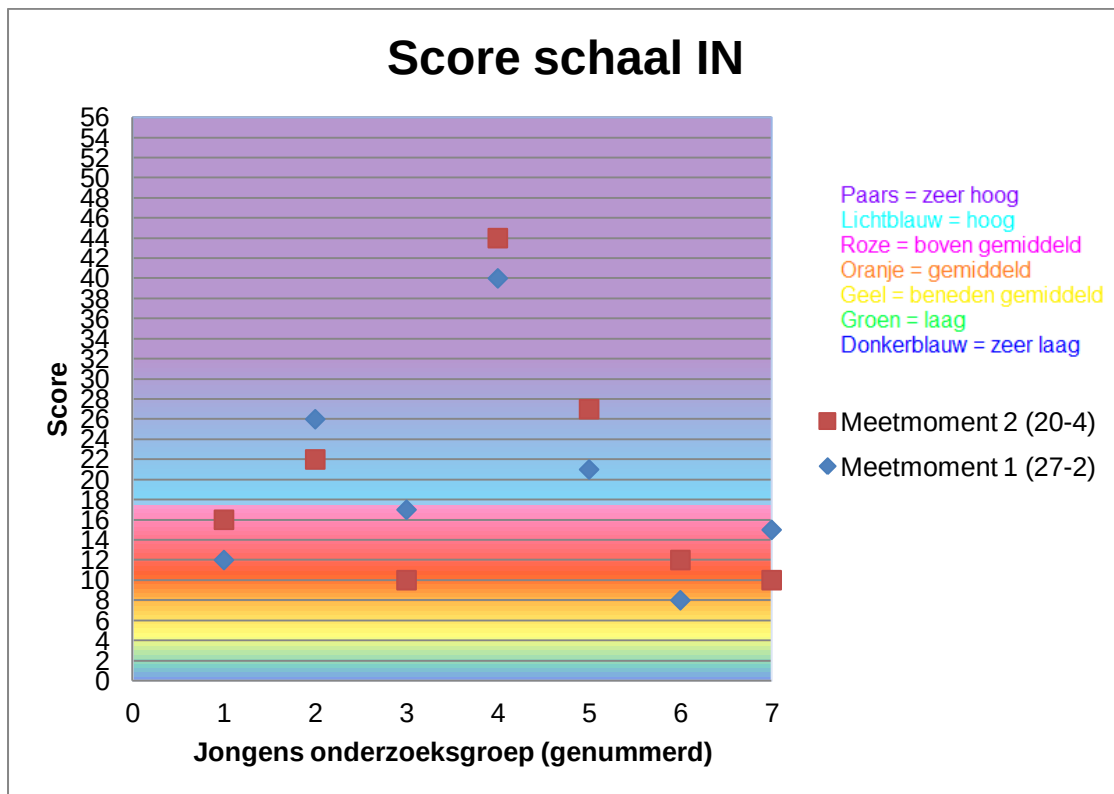
4.5 Resultaten Fase 4: herhaling fase 2 – NPV-J, MindMap en meervoudige intelligentietest

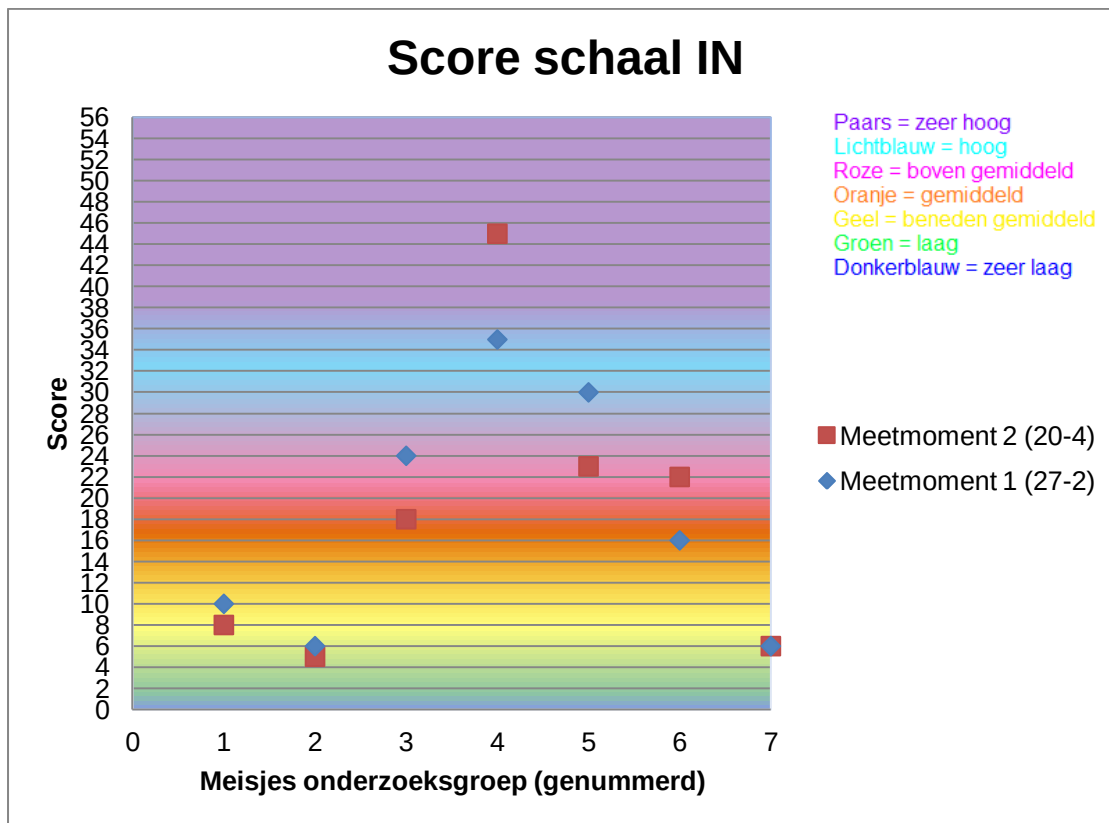
4.5.1 Resultaten NPV-J, tweede meting

Na de lessenserie hebben de leerlingen uit de controlegroep en de onderzoeksgroep nogmaals de NPV-J (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005) ingevuld. In onderstaande grafieken worden de scores uit de eerste meting en tweede meting met elkaar vergeleken.

4.5.2 Schaal: Inadequatie (IN)



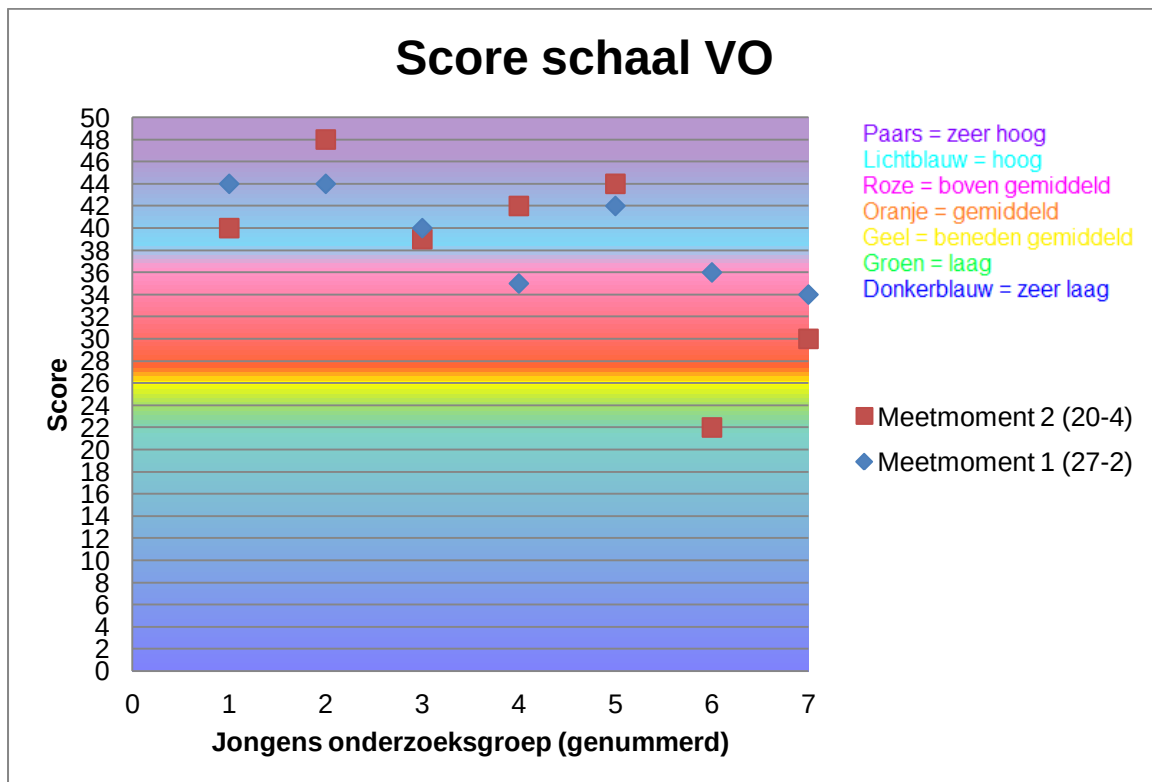
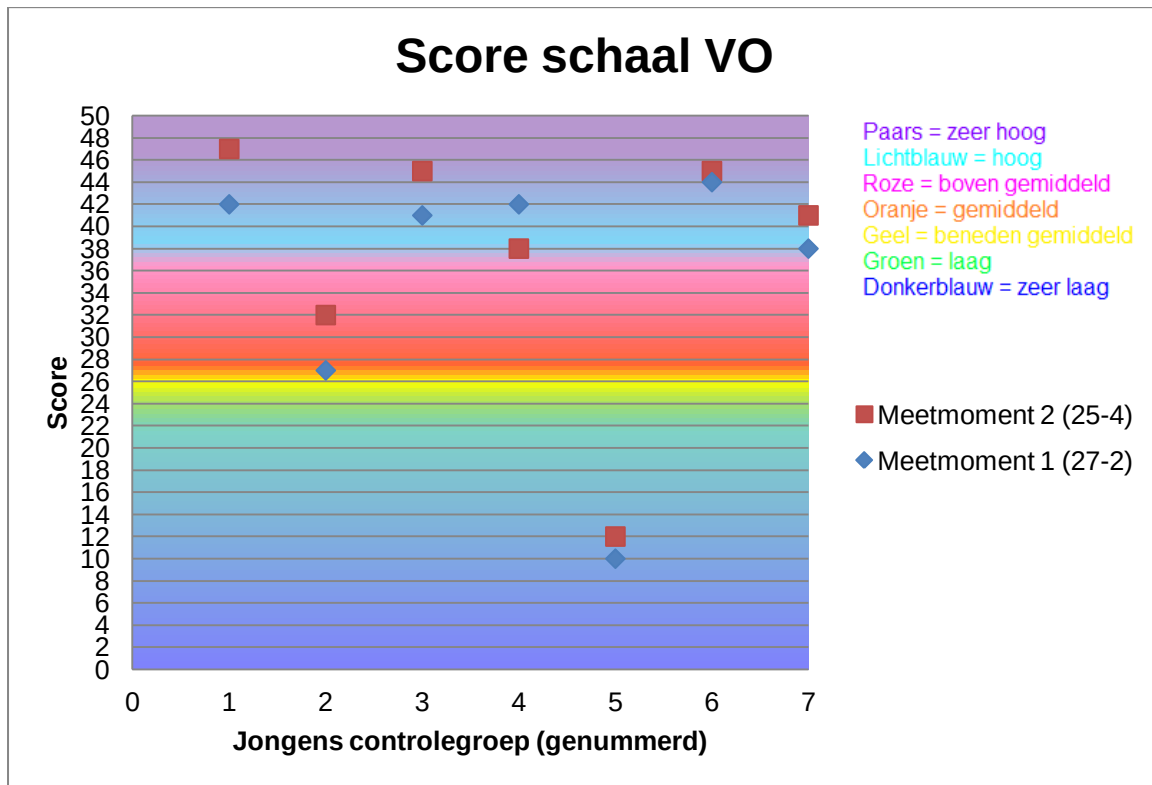


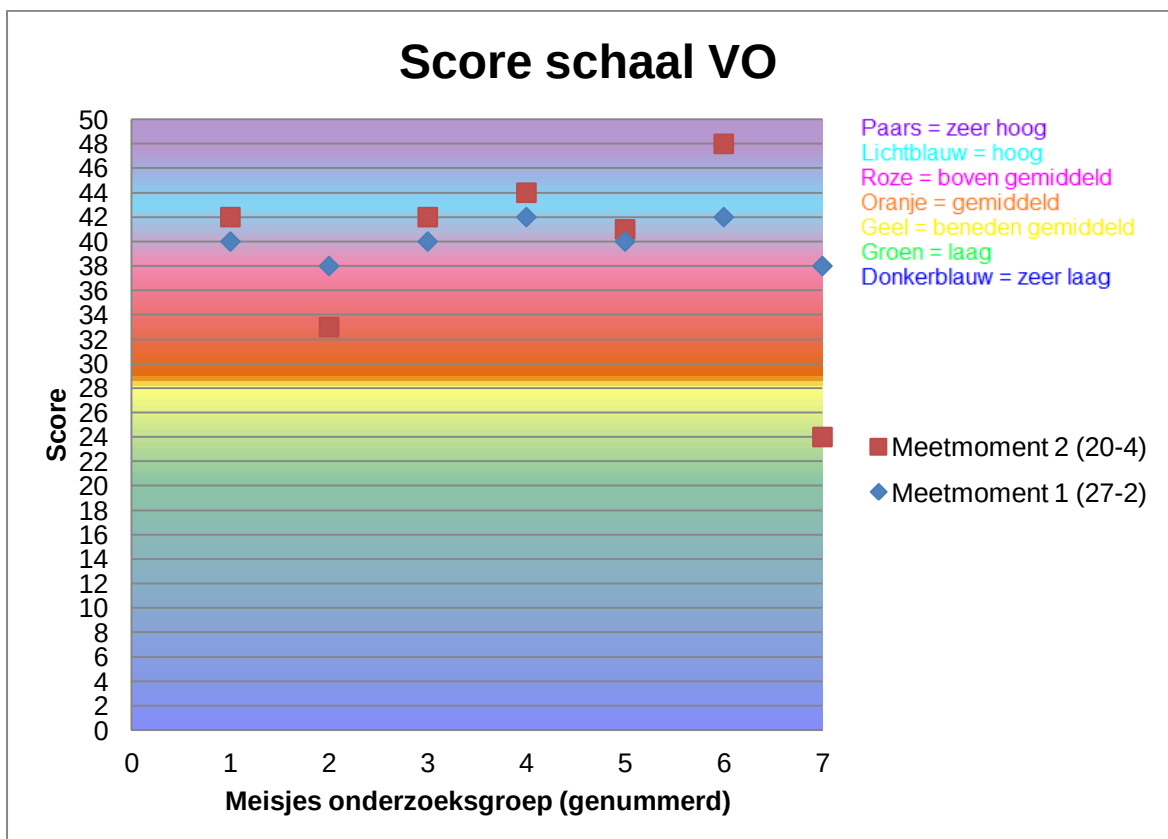
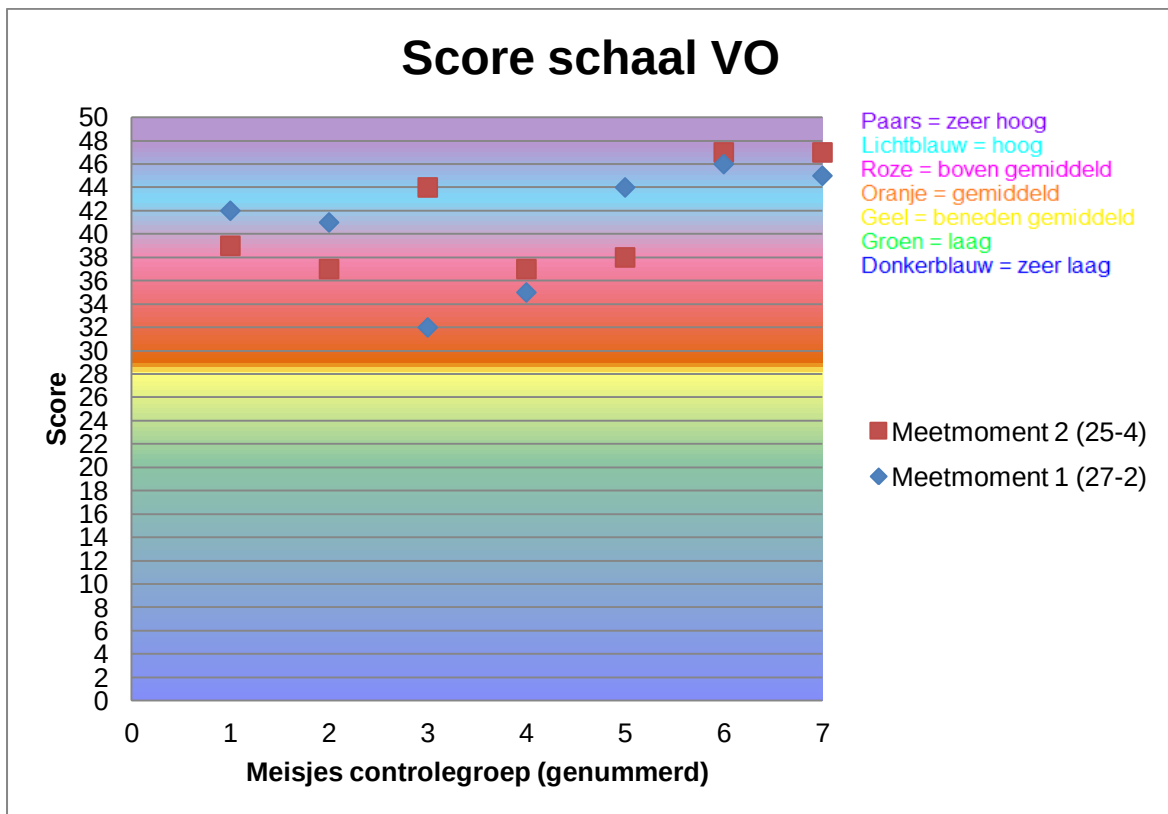


4.5.2.1 Korte conclusie

Uit bovenstaande grafieken blijkt dat de scores in de controlegroep gelijk gebleven zijn of zijn gestegen. Hiermee geven leerlingen aan meer spanning en angst te ervaren dan voorheen. In de onderzoeksgroep wordt er wisselend hoger, gelijk of lager gescoord dan in de eerste test. Dit kan verschillende oorzaken hebben, waaronder: gevoel van de dag, motivatie, gesteldheid, etc. (drs. A.A. Santbulte, orthopedagoog).

4.5.3 Schaal Volharding (VO)

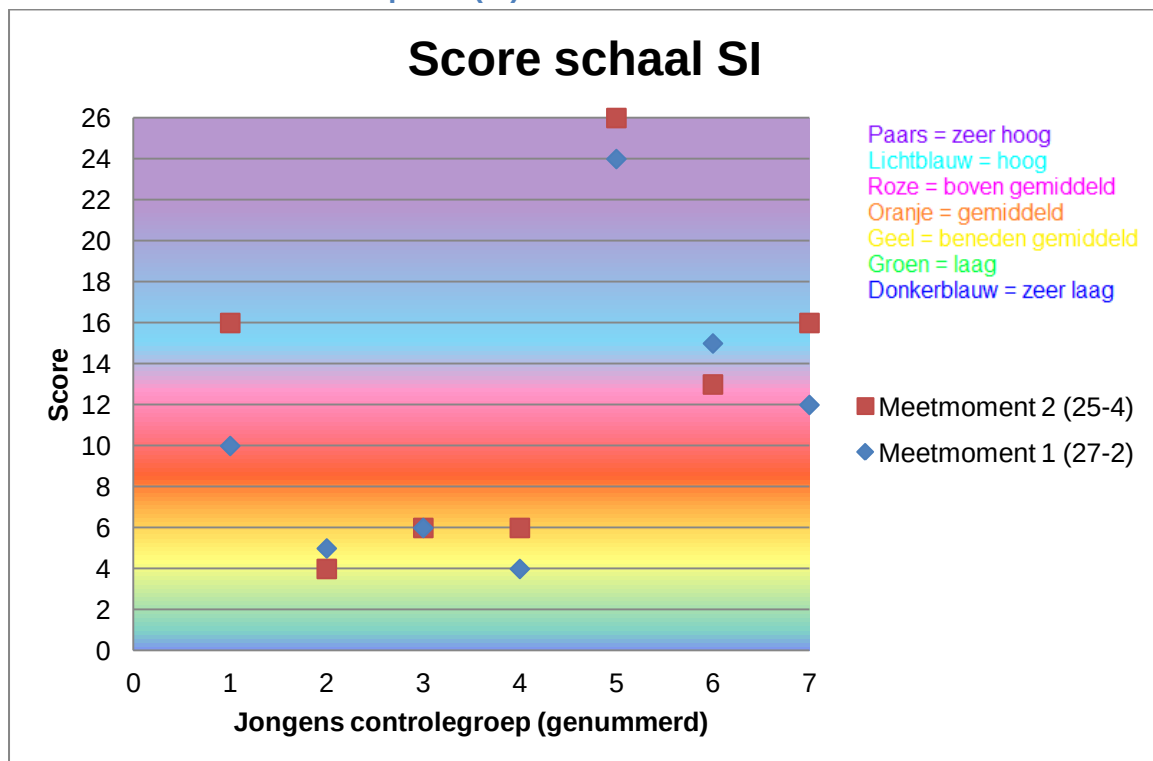


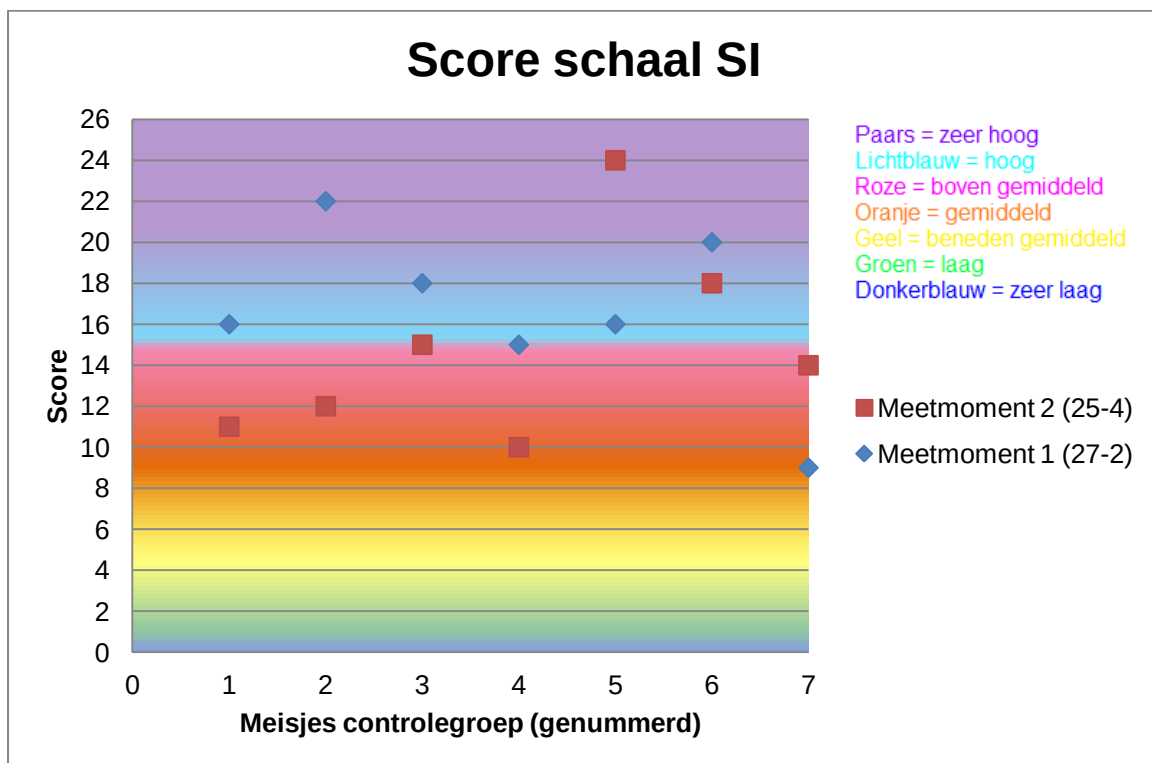
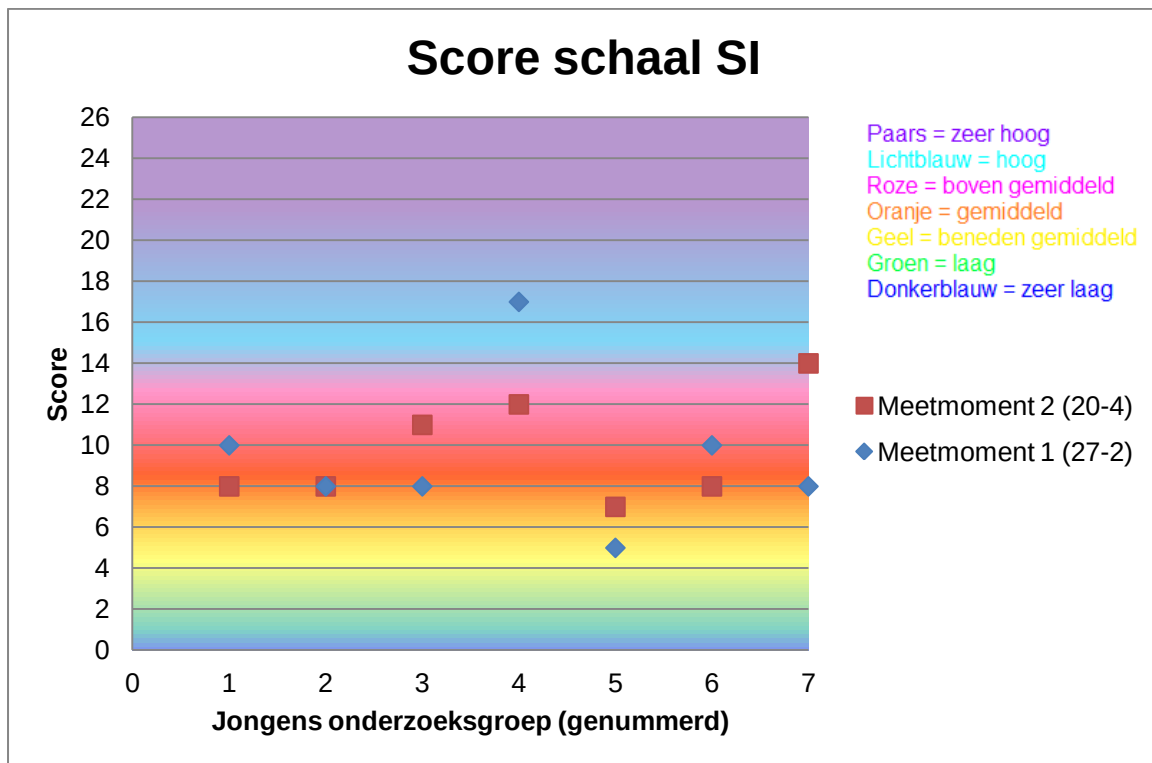


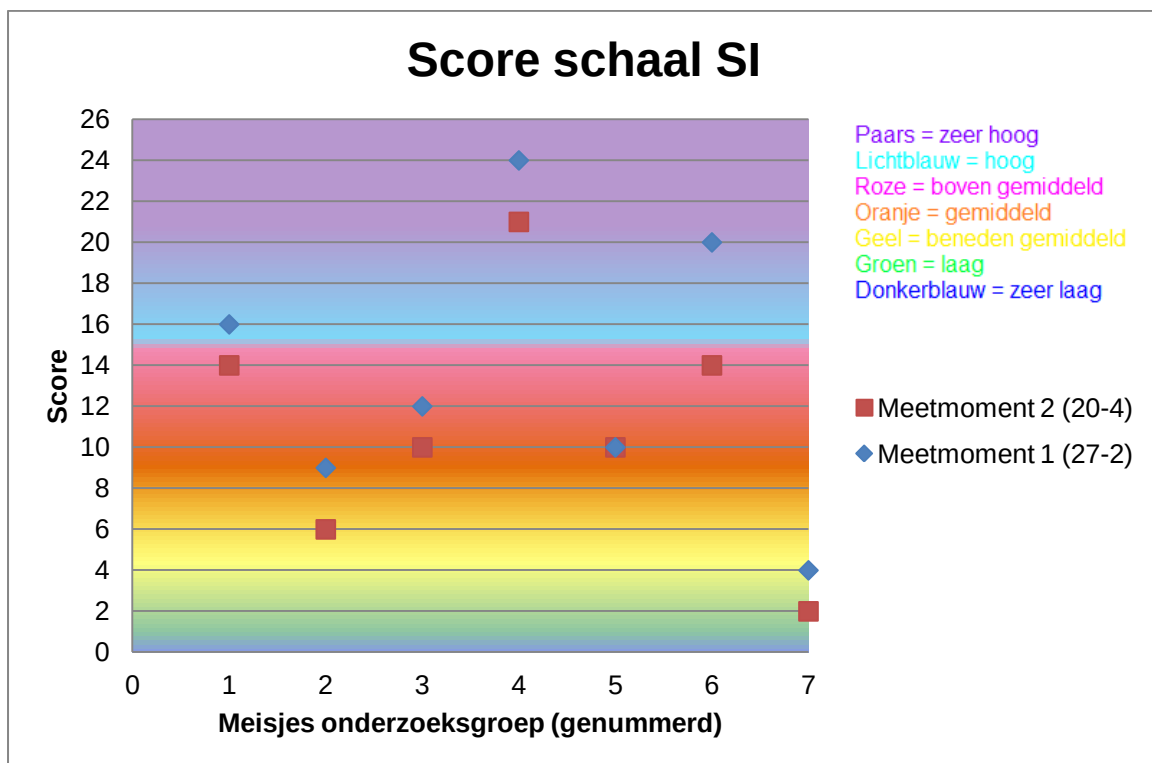
4.5.3.1 Korte conclusie

Zoals in bovenstaande grafiek te zien is liggen de scores veelal dicht bij elkaar. Er is weinig veranderd in de periode tussen beide testen. Opvallend is dat in de onderzoeksgroep één jongen en één meisje gezakt zijn naar de score 'zeer laag'. Dit betekent dat zij een lagere taakopvatting hebben dan voorheen en dat zij minder doorzettingsvermogen tonen. In de evaluatie van CKV is te zien dat er geen verband is tussen CKV en de verminderde motivatie.

4.5.4 Schaal: Sociale Inadequatie (SI)



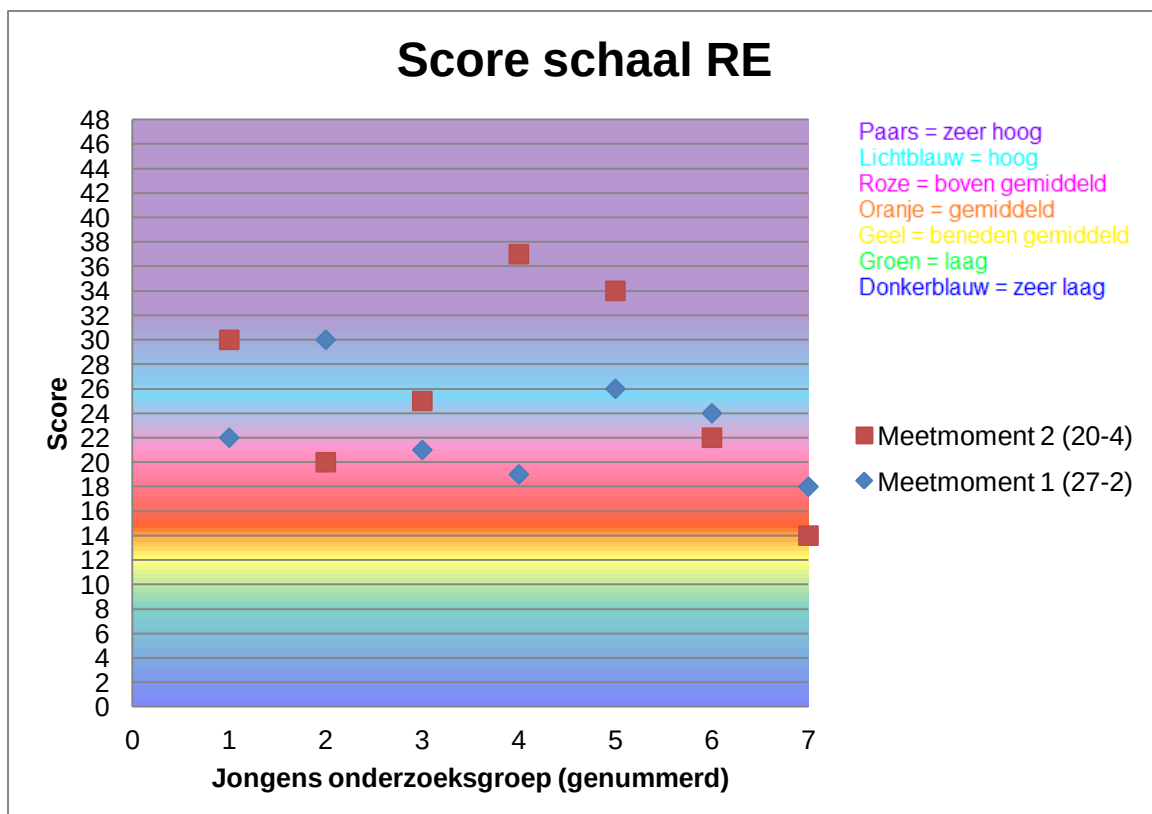
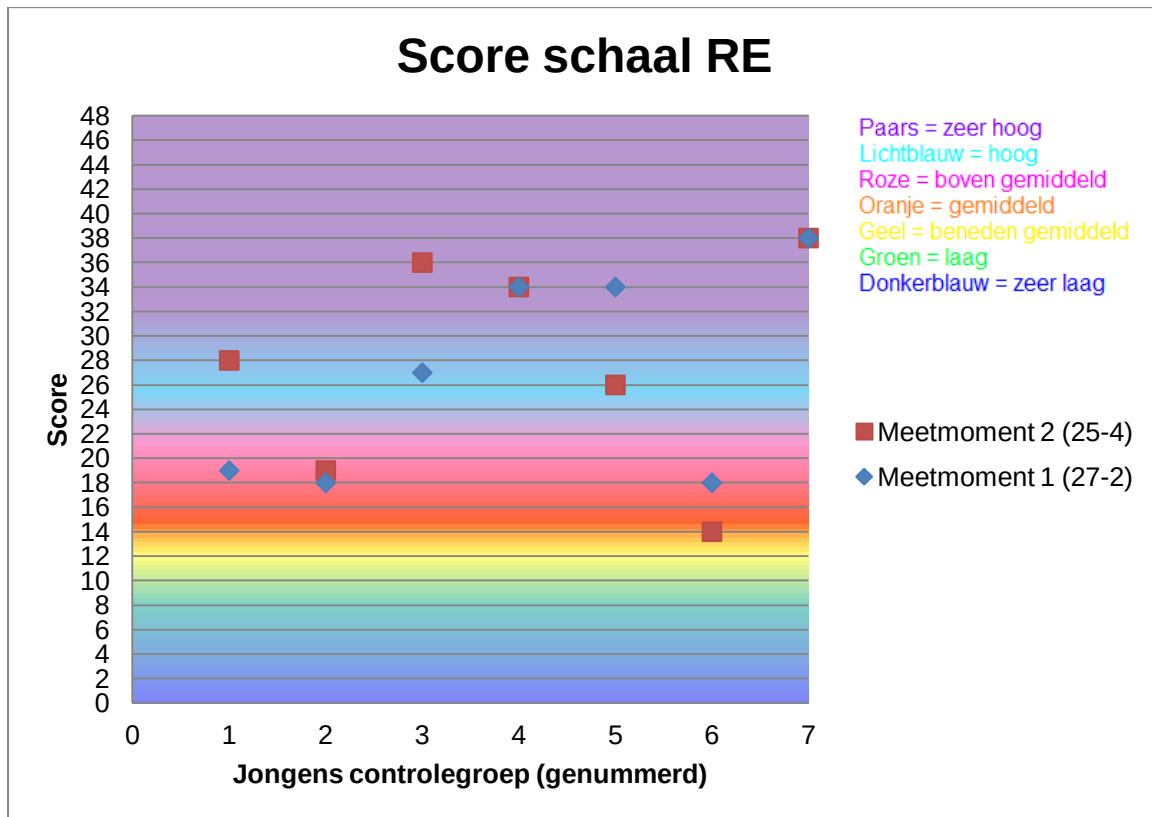


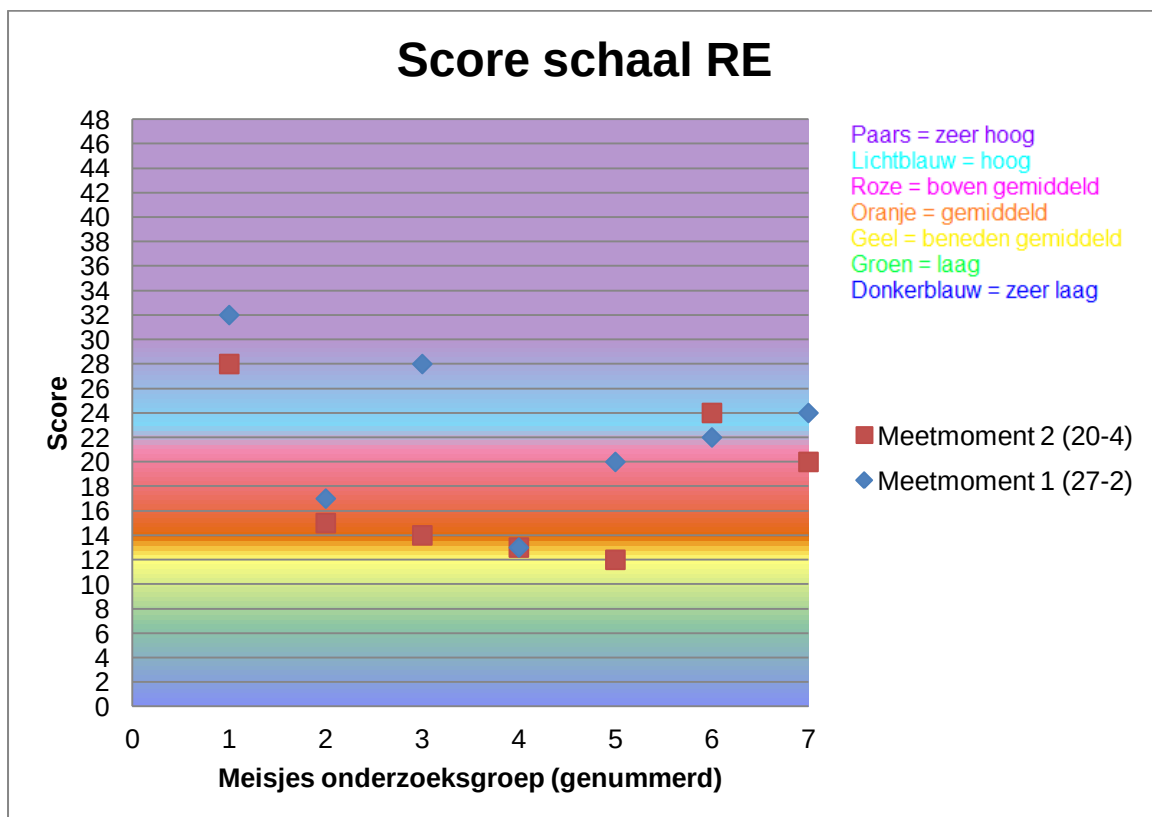
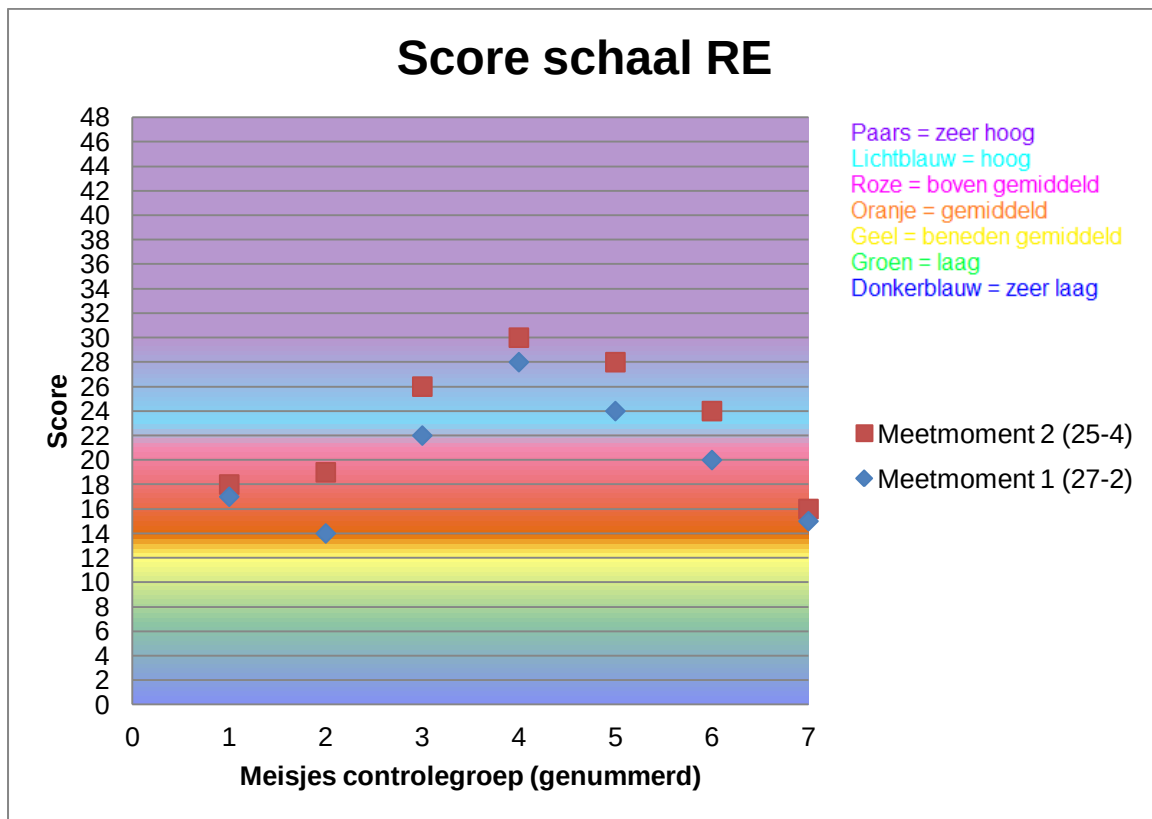


4.5.4.1 Korte conclusie

Opvallend is dat de scores van alle leerlingen uit de onderzoeksgroep in de tweede meting omlaag zijn gegaan. Dit houdt in dat deze leerlingen zich vaker op hun gemak voelen in sociale situaties en zij voelen zich minder geremd, gesloten of verlegen in sociale situaties. Dat deze leerlingen zich sociaal vaardiger voelen kan voortkomen uit de dramalessen tijdens de lessencyclus CKV.

4.5.5 Schaal: Recalcitrantie (RE)

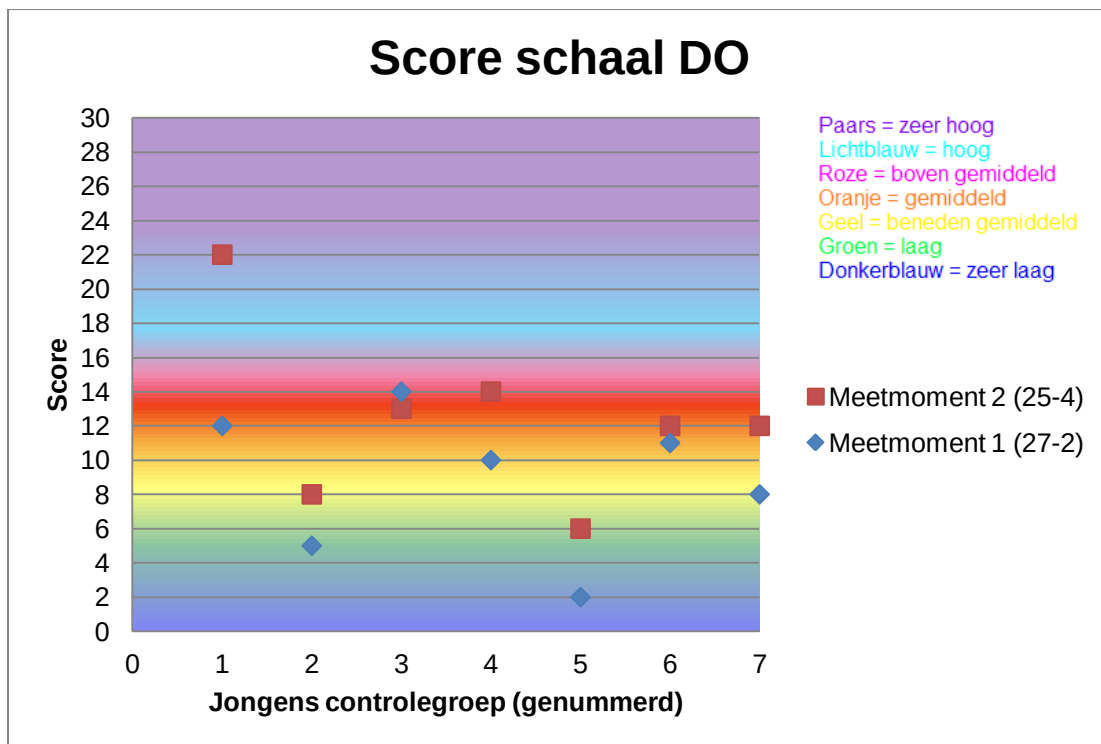


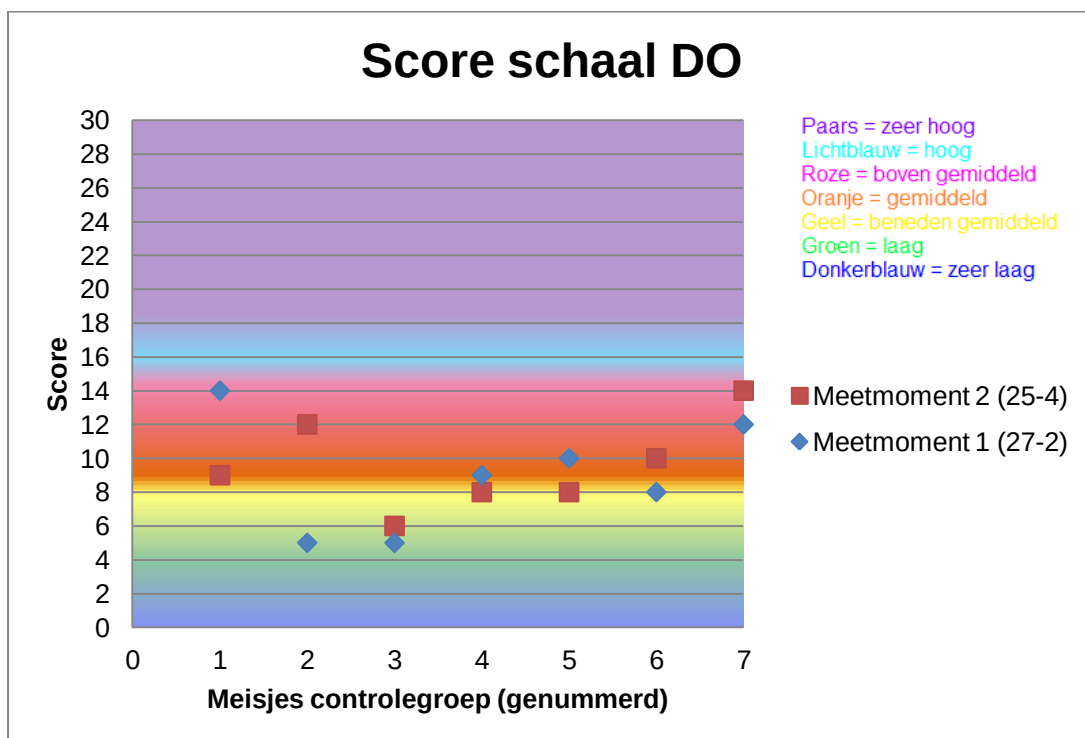
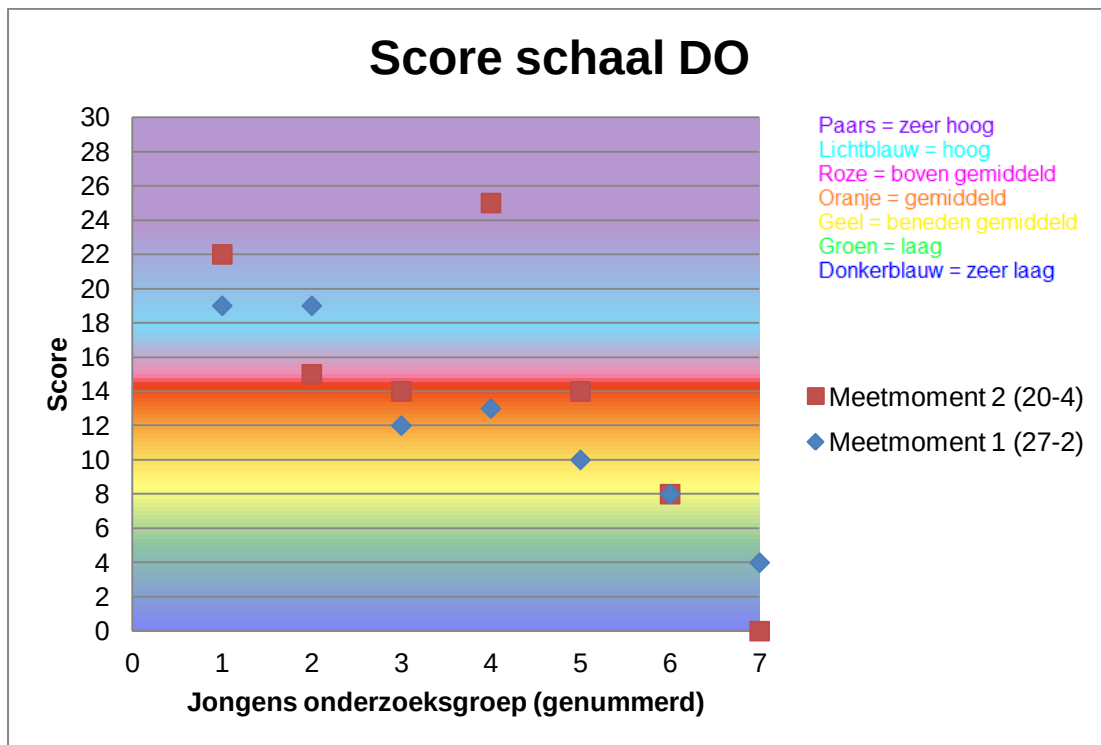


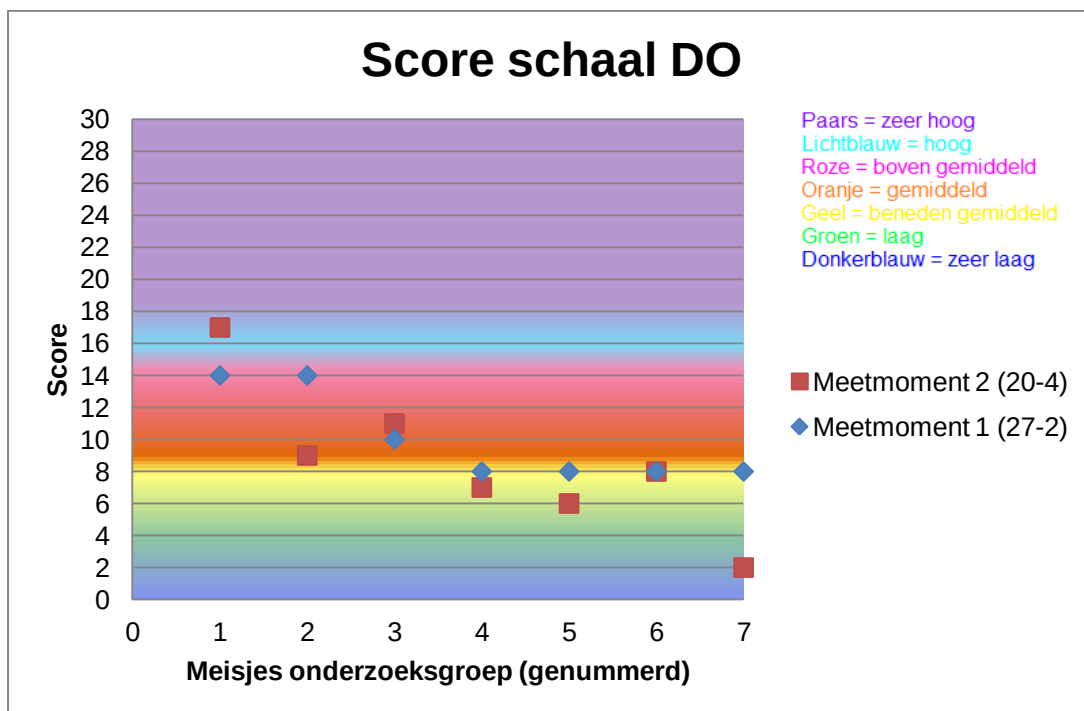
4.5.5.1 Korte conclusie

Wat opvalt in bovenstaande grafieken is dat de scores op de schaal recalcitrantie bij de meisjes in de controlegroep allemaal omhoog zijn gegaan bij de tweede meting vergeleken met de scores van de eerste meting. Dit betekent dat zij een groter gevoel van wantrouwen richting anderen hebben dan voorheen en dat zij meer geneigd zijn zich af te zetten tegen anderen dan voorheen (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005). Tevens valt op dat één meisje uit de onderzoeksgroep positiever is gaan kijken naar anderen en zichzelf ook positiever opstelt, haar score is gedaald van zeer hoog naar beneden gemiddeld.

4.5.6 Schaal: Dominantie (DO)



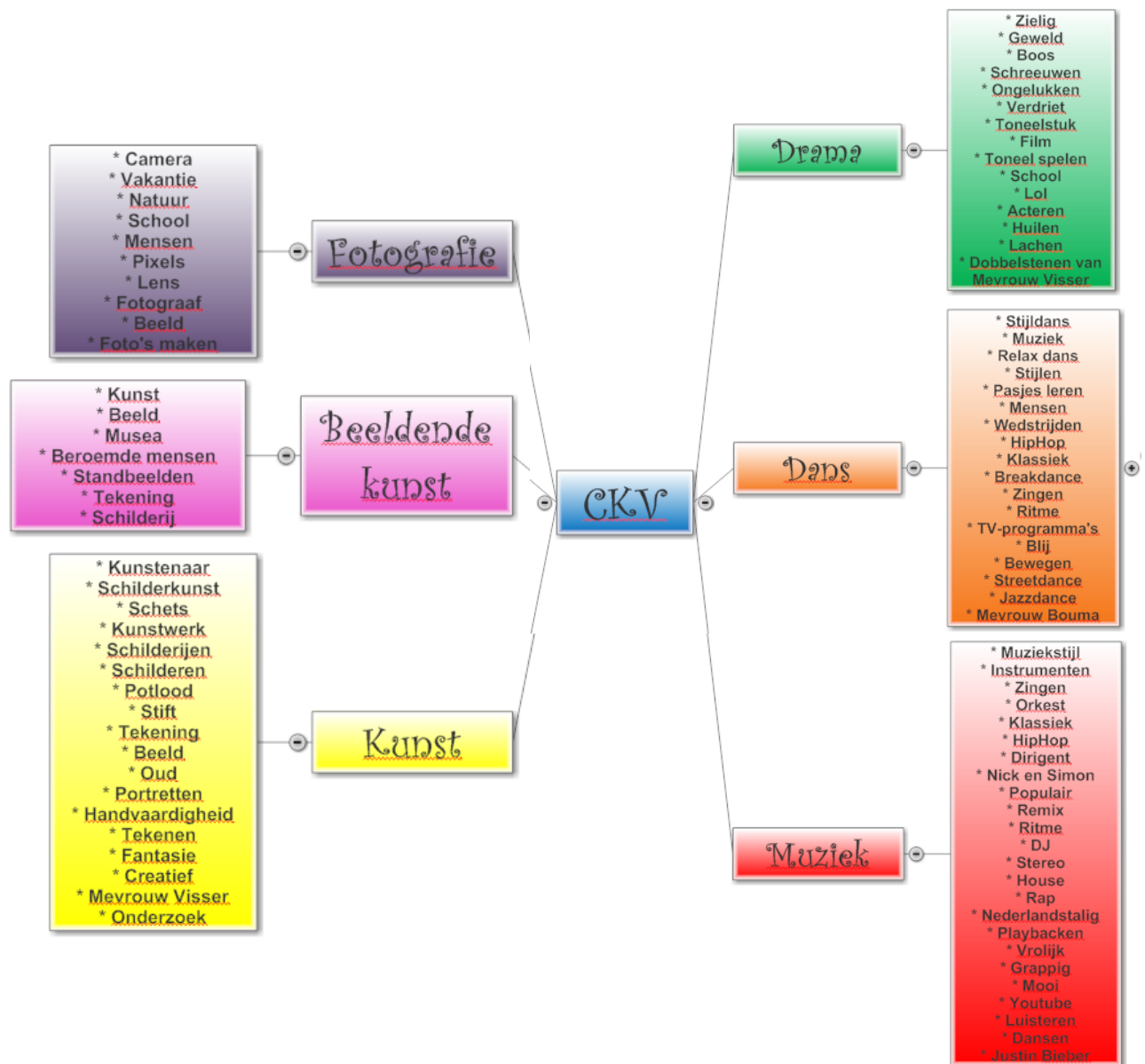




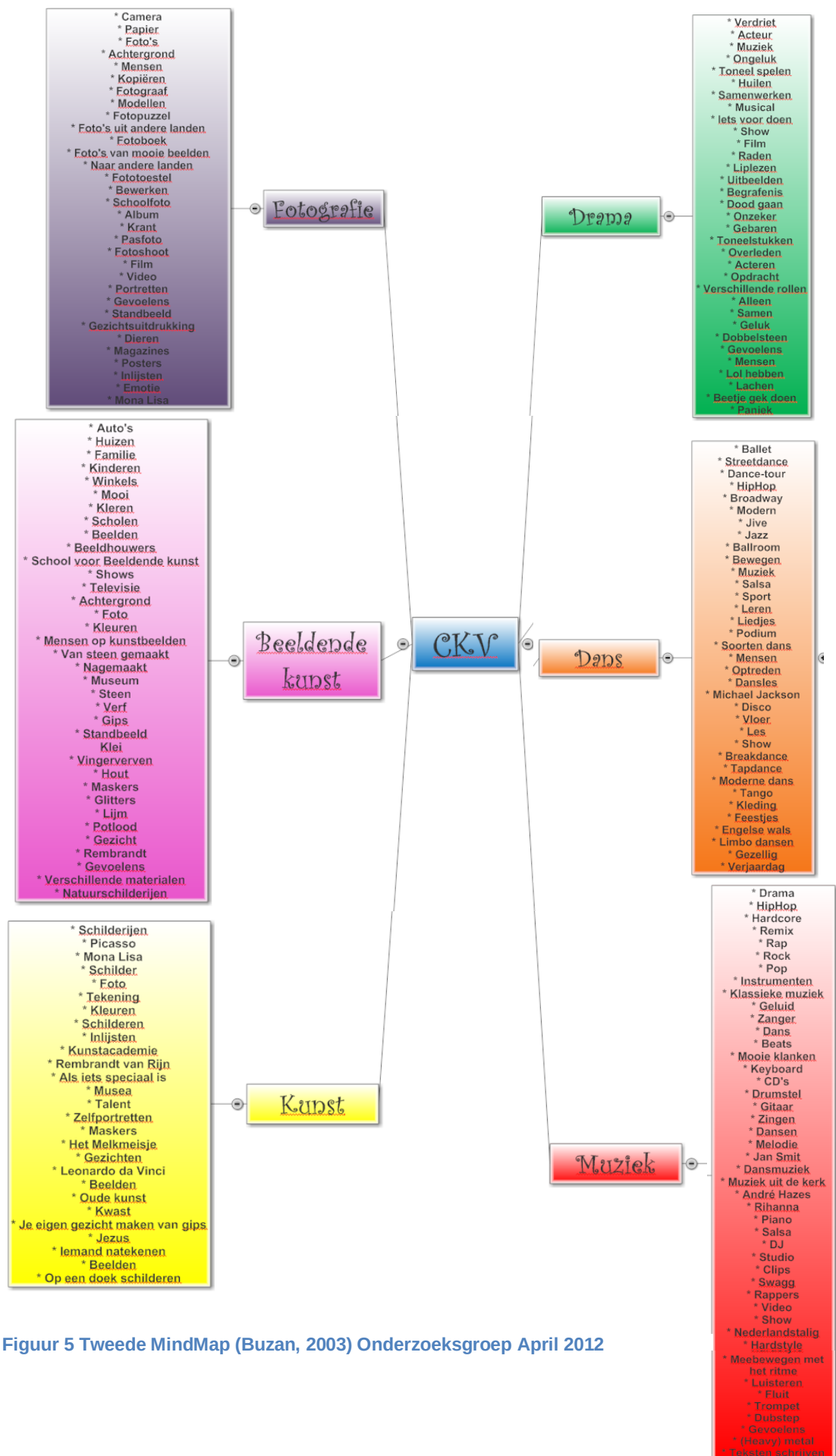
4.5.6.1 Korte conclusie

Uit bovenstaande grafieken blijkt dat de jongens uit de controlegroep op één na hoger scoren dan in de eerste meting. Dit betekent dat deze jongens meer zelfverzekerd zijn en onafhankelijker zijn dan voorheen. Bij de jongens in de onderzoeksgroep zijn er uitschieters naar boven, zeer hoog, en naar beneden, zeer laag. Hierover is geen eenduidige conclusie te benoemen. Bij de meisjes in de controlegroep liggen de beide scores dicht bij elkaar. Dit is bij de meisjes in de onderzoeksgroep ook het geval, daar is echter één uitschieter naar beneden. Zij scoort zeer laag op de schaal dominantie, wat betekent dat zij zich passief opstelt in de groep en zich afhankelijk opstelt t.o.v. anderen. Dit is mogelijk te herleiden naar de dramalessen tijdens de lessencyclus CKV. Je presenteren voor de groep, samen iets bedenken, etc. kan door deze leerling als zeer spannend en onprettig worden ervaren. Het behoeft echter vervolgonderzoek om meer te zeggen over de sociale ontwikkeling van een leerling. Dit wordt nader toegelicht in hoofdstuk 6.

4.6 Resultaten tweede MindMap controlegroep en onderzoeksgroep



Figuur 4 Tweede MindMap (Buzan, 2003) Controlegroep April 2012



Figuur 5 Tweede MindMap (Buzan, 2003) Onderzoeksgroep April 2012

4.6.1 Korte conclusie

In bovenstaande MindMaps (Buzan, 2003) is zichtbaar dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep meer woorden kunnen noemen met betrekking tot CKV dan in de eerste MindMap (Buzan, 2003). Wat opvalt in deze tweede MindMap (Buzan, 2003) van de onderzoeksgroep (figuur 5) is dat er materialen en kunstenaars benoemd worden die tijdens de lessencyclus aan bod zijn geweest. Dit betekent dat de leerlingen in de onderzoeksgroep meer kennis hebben opgedaan over kunst en creativiteit. Leerlingen uit de controlegroep weten tijdens de tweede sessie minder woorden op te schrijven (figuur 4), zij associëren CKV echter met mij, 'Mevrouw Visser', wat voorheen niet het geval was.

4.7 Tweede Meervoudige intelligentietest

Uit onderstaande tabellen blijkt dat de scores in beide tests (MI Gent) erg verschillend zijn. Het aansluiten bij de voorkeursintelligentie van de leerling, het matchen (Kagan, 2000), kan bijdragen aan het ontdekken van andere intelligenties, het stretchen (Kagan, 2000). Doordat het bij beide groepen uiteenloopt, zijn de lessen CKV hiervan niet perse de oorzaak. Dit kan ook komen doordat andere vakken/leerkrachten meer aansluiten bij de intelligenties, waardoor leerlingen ontdekken wat ze wel/niet leuk vinden en waar ze goed/minder goed in zijn. De scores op de intelligentie 'beeld' is bij de onderzoeksgroep bij 5 van de 14 leerlingen gestegen, bij 3 gedaald en bij 6 gelijk gebleven. De scores op de intelligentie 'muziek' is bij 5 van de 14 leerlingen gestegen, bij 6 gedaald en bij 3 gelijk gebleven. Dit betekent dat leerlingen naar aanleiding van de lessen CKV hebben ontdekt of de intelligenties 'beeld' en 'muziek' in meer of mindere mate bij hen past. De lessen hebben de beleving van leerlingen in beleving gebracht, ze hebben ontdekt waarin ze geïnteresseerd zijn of juist niet.

Onderzoeksgroep (score uit 10)

Leerling	Taal – 02-12	Taal – 04-12	Getal – 02-12	Getal – 04-12	Beeld – 02-12	Beeld – 04-12	Muziek – 02-12	Muziek – 04-12	Lichaam – 02-12	Lichaam – 04-12	Natuur – 02-12	Natuur – 04-12	Zelf – 02-12	Zelf – 04-12	Mensen – 02-12	Mensen – 04-12
1.	2	0	5	3	5	4	4	6	8	8	2	2	8	8	7	8
2.	5	8	5	3	8	8	7	6	8	7	1	2	9	9	6	9
3.	6	6	6	5	4	4	7	8	4	3	2	3	5	7	7	6
4.	X	7	X	6	X	8	X	4	X	6	X	6	X	6	X	5
5.	3	4	4	3	6	4	5	3	7	4	3	3	6	6	7	6
6.	1	5	4	5	3	5	5	4	4	4	2	5	8	5	8	7
7.	4	6	2	3	5	7	7	8	3	6	4	6	4	4	8	9
8.	7	5	6	4	1	5	4	3	3	2	1	1	6	6	8	8
9.	6	3	6	6	7	8	8	8	7	6	7	2	8	6	7	7
10.	7	4	5	5	7	7	4	3	3	4	4	4	7	8	9	8
11.	2	0	2	1	8	7	4	3	4	6	2	3	2	2	8	8
12.	4	4	4	4	5	5	2	3	4	4	0	1	7	7	6	8
13.	5	4	4	4	8	5	8	5	6	6	5	5	6	6	8	9
14.	3	4	10	10	5	7	5	6	5	6	2	2	8	10	8	9
Gemiddelde*	4	4	5	4	6	6	5	5	5	5	3	3	6	7	7	8

* Afgerond op rond getal



Controlegroep (score uit 10)

Leerling	Taal – 02-12	Taal – 04-12	Getal – 02-12	Getal – 04-12	Beeld – 02-12	Beeld – 04-12	Muziek – 02-12	Muziek – 04-12	Lichaam – 02-12	Lichaam – 04-12	Natuur – 02-12	Natuur – 04-12	Zelf – 02-12	Zelf – 04-12	Mensen – 02-12	Mensen – 04-12
1.	9	5	9	9	7	5	2	2	5	5	4	3	8	9	9	7
2.	3	3	5	3	5	6	1	1	5	4	2	3	6	7	7	7
3.	0	1	7	8	10	7	5	4	1	5	1	1	10	8	0	5
4.	4	3	6	4	2	5	6	4	5	4	2	2	7	4	7	6
5.	4	3	4	0	7	4	6	3	5	4	3	5	6	5	8	8
6.	2	3	4	4	3	3	2	2	7	8	1	3	5	8	8	10
7.	3	4	5	6	6	6	6	6	7	7	2	1	7	8	8	7
8.	9	9	5	5	6	7	6	7	3	3	5	5	6	9	8	9
9.	7	7	5	6	7	8	5	5	4	5	9	10	9	9	7	9
10.	7	6	4	4	8	7	5	5	8	6	6	9	8	9	4	6
11.	2	1	4	1	0	3	0	2	4	3	0	1	8	7	4	1
12.	9	8	9	9	7	6	2	3	5	7	4	3	8	5	9	8
13.	6	5	7	7	7	8	7	8	8	6	6	3	5	3	9	8
14.	6	5	5	3	7	6	6	6	9	7	7	4	4	5	10	10
Gemiddelde*	5	5	6	5	6	6	4	4	5	5	4	4	7	7	7	7

* Afgerond op rond getal

4.8 Korte conclusie

Met dit onderzoek is aangetoond dat leerlingen met plezier naar de lessen kwamen en dat is een aanzet tot andere en misschien betere prestaties op diverse niveaus. Hiermee is een aanzet gegeven tot eigen initiatieven bij leerlingen en het erkennen en herkennen van eigen talenten. Dit resulteert in een positieve sfeer.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk zal ik beginnen met het beantwoorden van mijn deelvragen, aansluitend formuleer ik het antwoord op de hoofdvraag van mijn onderzoek.

5.1 Deelvraag 1: Hoe kan CKV bijdragen aan kennis m.b.t. kunst en cultuur en de creativiteit van een leerling in het Praktijkonderwijs?

Naar aanleiding van de lessencyclus van 8 weken hebben de leerlingen uit de onderzoeksgroep en de controlegroep een MindMap (Buzan, 2003) gemaakt. De leerlingen in de onderzoeksgroep laten zien niet alleen meer woorden kunnen noemen, in vergelijking met de MindMap (Buzan, 2003) voorafgaand aan de lessencyclus, maar laten daarnaast ook andere associaties te hebben bij het vak en de verschillende domeinen. Leerlingen uit de onderzoeksgroep noemen o.a. materialen, diverse kunstenaars, etc. De leerlingen in de onderzoeksgroep hebben door middel van CKV op een nieuwe manier leren kijken en hebben expliciet ervaren dat bij creatief bezig zijn niets fout is (Nijman & Bode, 2009). Leerlingen hebben onder andere geëxperimenteerd met materialen, wat een belangrijke eigenschap is om creatief bezig te zijn (Kunstgebouw, 2012). Tevens concludeer ik dat je door middel van lessen CKV aansluit bij de voorkeursintelligentie (Kagan, 2000) van vele leerlingen, zoals in de Meervoudig intelligentietests te zien is. Op deze manier daag je leerlingen niet alleen uit om kennis op te doen m.b.t. kunst en cultuur, maar tevens zorg je er hiermee voor dat leerlingen uitgedaagd worden om andere intelligenties te ontwikkelen. Dit is het principe van matchen en stretchen (Kagan, 2000). CKV en daarmee het prikkelen van creativiteit helpt leerlingen in het praktijkonderwijs om op zoek te gaan naar creatieve oplossingen en het ontdekken van eigen talenten.

5.2 Deelvraag 2: Waarom zouden we CKV tot een vaste waarde moeten maken binnen ons praktijkonderwijs?

Het reflectief vermogen wordt getraind tijdens kennismaking met kunst en cultureel erfgoed,

wat aansluit bij de wens van school X om leerlingen te leren kijken naar zichzelf en anderen (Kohnstamm, 2002). Op school X willen wij de zelfreflectie van leerlingen stimuleren en de mate van zelfreflectie vergroten. Tevens pretenderen wij op school X aan te willen sluiten bij de belevingswereld en de interesses van het kind, waar door middel van werken aan de hand van de meervoudige intelligenties (Gardner, 1983) gehoor aan kan worden gegeven. Een van de belangrijkste dingen van kunsteducatie is dat het creatieve capaciteiten ontwikkelt bij leerlingen waardoor ze op een andere manier leren kijken naar de wereld om hen heen en dat ze creatieve oplossingen leren bedenken (Kunstgebouw, 2012). Ieder mens kan met wat stimulans zijn creatieve capaciteiten benutten en er van genieten (Nijman & Bode, 2009). Naast dat kunsteducatie van blijvende betekenis is, heeft het tevens als doel om meer zelfvertrouwen te krijgen en te leren samenwerken (Oberon & Sardes, 2009). Uit bovenstaande concludeer ik dat CKV binnen de visie van school X past, waarbij wij aan willen sluiten bij de belevingswereld, leerlingen willen leren naar zichzelf en anderen te kijken en kinderen een gevoel van relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2002) willen geven en dit is tevens de reden waarom CKV een vaste waarde binnen onze school/ons praktijkonderwijs moet zijn.

5.3 Deelvraag 3: Wat kan de methode ‘Kunstvlucht’ betekenen in onze vraag naar verdieping van CKV binnen onze school?

Na het werken met de methode Kunstvlucht (Drabbe & Ufkes, 2011) concludeer ik dat het een methode is die aansluit bij de leerlingen. De methode ziet er uitdagend uit en beschikt over een digitaal portfolio voor de leerlingen. Door middel van diverse lessen binnen de verschillende domeinen dans, drama, muziek en beeldend spreekt het leerlingen op verschillende gebieden aan, wat het meest effect heeft op de ontwikkeling van een kind (Gardner, 2002). Doordat leerlingen met deze methode zowel zelf aan de slag gaan, als kunst ervaren en bekijken, ontwikkelen de leerlingen diverse competenties (Education, 2012) en dit hebben wij op school X opgenomen in ons schoolplan (Praktijkschool Apeldoorn, 2010-2011). Door te werken met de methode Kunstvlucht (Drabbe & Ufkes, 2011) als verdieping van CKV zoals het nu bij ons op school bestaat vergroot je de competentieontwikkeling bij leerlingen zoals beschreven in paragraaf 2.2.2.

5.4 Deelvraag 4: Hoe draagt CKV bij aan het zelfbeeld van een leerling in het praktijkonderwijs?

Door het onderzoek te starten en te eindigen met de NPV-J persoonlijkheidsvragenlijst (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005) heb ik willen bereiken dat ik een beeld kreeg van het

zelfbeeld van leerlingen. Om optimaal bij te kunnen dragen aan het antwoord op mijn onderzoeksvraag met deze test, is verdiepend onderzoek nodig (zie Hoofdstuk 6). De oorzaak hiervan ligt in het feit dat er bij het invullen van de NPV-J (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005) vele factoren een rol spelen en dat het vak CKV hierin een te kleine factor is (drs. A.A. Santbulte). Om een antwoord te krijgen op deze vraag is verder onderzoek noodzakelijk. Wat het heeft opgeleverd is meer inzicht in de beleving van leerlingen, wat helpt om lessen meer individueel aan te laten sluiten.

5.5 Onderzoeksvraag: 'Hoe kan CKV bijdragen aan het leerrendement en het plezier in leren van een leerling in het praktijkonderwijs?'

Voor mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de bronnen in hoofdstuk 2 om te concluderen wat kunst- en cultuureducatie bij kan dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van een leerling. Leerlingen krijgen meer zelfvertrouwen en leren samenwerken (Oberon & Sardes, 2009). Dit zag ik terug tijdens lessen drama en tijdens het maken van de gipsmaskers. Ook het vertrouwen van een ander, wat bij het maken van het gipsmasker nodig was, speelt een rol in het persoonlijk welbevinden. Kunsteducatie leert leerlingen om zich heen kijken en het stimuleert de emotionele intelligentie (Kunstgebouw, 2012). Ook draagt cultuureducatie bij aan versterking van burgerschap en sociale binding (Cultuurplein.nl). Naast dit alles heeft ieder kind behoefte aan relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2002) en dat wordt gestimuleerd door creatief bezig te zijn (Nijman & Bode, 2009). Creatieve taken zijn erop gericht om op een andere manier te kijken en om beter te voelen en meer te ervaren (Nijman & Bode, 2009). Uit bovenstaande blijkt dat CKV op veel manieren een positieve invloed kan hebben op de persoonlijke ontwikkeling van een jongeren. In het praktijkonderwijs leren leerlingen door doen en daar draagt een veelzijdig vak als kunst- en cultuureducatie inhoudelijk en wat betreft vorm constructief aan bij. Hierbij speelt de meervoudige intelligentie (Gardner, 2002) een belangrijke rol. Zoals in hoofdstuk 4 te zien is, is ieder kind verschillend en heeft ieder zijn eigen voorkeursintelligentie (Kagan, 2000). Door aan te sluiten bij deze voorkeursintelligentie zal het leerrendement en de motivatie verhogen (Kunstgebouw, 2012). Het aanbieden van lessen die voorzien in diverse intelligenties dagen de leerlingen uit om hun voorkeursintelligenties op te rekken, te stretchen, en verder te kijken vanuit andere intelligenties, niet alleen de sterke maar ook de zwakkere intelligenties verder te ontwikkelen (Kagan, 2000).



Praktijkonderwijs, elien Visser



Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen

6.1 Algemene conclusie

Uit dit onderzoek blijkt dat ieder kind een of meerdere voorkeursintelligenties heeft en dat aan deze intelligentie een leerstijl gekoppeld is. Om de intelligenties op te rekken en daarmee een brede kijk op eigen talenten en mogelijkheden te ontwikkelen is het aan het onderwijssysteem om alle intelligenties aan te bieden. Op dit moment is het onderwijs op school X vooral gericht op taal en rekenen. Binnen het praktijkonderwijs worden leerlingen, onder andere, toegelaten als ze een achterstand hebben op deze beide gebieden (Praktijkschool Apeldoorn, 2010-2011). Lessen culturele en kunstzinnige vorming dragen bij aan het oprekken van intelligenties. Door middel van lessen drama, muziek, dansen, schilderen, tekenen, etc. sluit je aan bij andere intelligenties, namelijk bij de leerlingen die muzikaal-ritmisch intelligent zijn, die lichamelijk-kinestetisch intelligent zijn en leerlingen die visueel-ruimtelijk intelligent zijn. Het inlevingsvermogen, de sociale vaardigheden en de emotionele intelligentie van een leerling neemt toe en wordt versterkt door het samen werken en overleggen, wat binnen CKV een rol speelt. Dit sluit aan bij het principe van coöperatief leren (Buter, 2004). Doordat leerlingen bij CKV op een positieve manier van elkaar afhankelijk zijn, versterken ze elkaar. Voor de meeste van onze leerlingen is sociaalvaardig handelen een uitdaging, hiervoor is daarom veel aandacht nodig tijdens de lessen. Bij coöperatief leren en CKV wordt op creatieve wijze voorzien in de aandacht voor het groepsproces en sociale vaardigheden, dit komt aan bod binnen de lessencyclus. Deze lessen werden door leerlingen positief ontvangen en enthousiast gevolgd. Leerlingen geven aan wat ze willen leren en geven zelf aan door te willen met CKV.

6.2 Aanbevelingen voor de praktijksituatie op school X

Ik wil school X aanbevelen om CKV als lessen aan te bieden. Deze lessen kunnen gegeven worden aan de hand van methode Kunstvlucht (Drabbe & Ufkes, 2011), ik adviseer om deze methode als kapstok te gebruiken en aan te vullen met eigen ideeën. Met name lessen uit de methode Theater als Middel (Koenegras, 2010) lijken geschikt om hierbij als aanvulling te gebruiken. Met lessen uit deze methode leren leerlingen op een andere manier met elkaar omgaan, zij oefenen sociale vaardigheden op een andere manier. De combinatie van beide methodes zorgt voor extra invalshoeken en mogelijkheden om leerlingen aan te spreken op hun voorkeursintelligentie of leerstijl. Met deze lessen sluit de leerkracht aan bij de verschillende voorkeursintelligenties van leerlingen, naast de linguïstische en logisch-mathematische intelligentie die nu centraal staat. Behalve dat het van betekenis is voor de

persoonlijke ontwikkeling van een leerling, is het tevens een goede basis voor een culturele levensloop (Kohnstamm, 2002).

Tevens adviseer ik school X dat er CKV-lessen aangeboden worden door een leerkracht die zelf enthousiast is voor kunsteducatie en er gevoel voor heeft, een leerkracht die zelf beeld- kinesthetisch- en muzieknep is. Een leerkracht die lessen CKV geeft moet creatief en expressief zijn, verstand hebben van diverse materialen, model (durven) staan, durven experimenteren en loslaten. Over hoe CKV in te passen is binnen het systeem op school X heb ik diverse ideeën: CKV wordt aangeboden door één leerkracht, dit zou ik zelf graag willen zijn. Dit kan aan alleen eerstejaars leerlingen en/of als praktijkmodule waar geïnteresseerde leerlingen zich voor in kunnen schrijven. Wanneer groepsleerkrachten zelf de lessen CKV geven adviseer ik om collega's een voorbereidend traject te laten volgen, waarin zij kunnen ervaren wat CKV betekent/inhoudt. Dit voortraject is tevens geschikt om meervoudige intelligentie onder de aandacht te brengen, waardoor collega's wellicht andere inzichten en ideeën krijgen met betrekking tot leerlingen. In een gezamenlijk voorbereidend traject kunnen we als collega's afstemmen hoe dit in de praktijk vorm te geven.

Als laatste adviseer ik school X om in het eerste jaar, dus rond de leeftijd 12-13, te beginnen met de lessen CKV. Een vroege kennismaking met kunst en cultuur is van blijvende betekenis voor leerlingen. Door aan te sluiten bij de voorkeursintelligenties (Kagan, 2000) van leerlingen, is de kans het grootst dat zij zich competent voelen en prettig voelen en dit is wat wij op school X het liefst zien.

6.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om de aanbevelingen voor de praktijk te kunnen implementeren is het van belang om te kijken naar de organisatorische vormgeving van CKV. Aan welke leerlingen bieden we het aan? Zijn de lessen voor alle leerlingen verplicht of kunnen ze het kiezen als keuzevak? Wanneer kunnen de lessen plaats vinden? Wie gaat de lessen geven? Dit is geen expliciet vervolgonderzoek, maar een organisatorische uitdaging en punt van overleg/discussie.

Om te kijken of de eventuele aanpassingen die wij naar aanleiding van dit onderzoek doen van belang zijn voor het zelfbeeld van leerlingen, zou een onderzoek naar een geschikte test of methode zinvol zijn. De NPV-J, welke ik tijdens dit onderzoek heb gebruikt, bleek niet toereikend en geschikt. Een manier om het zelfbeeld van de leerlingen, op meerdere momenten, in kaart te brengen, zou zinvol zijn om een antwoord te krijgen op deelvraag 4: Hoe draagt CKV bij aan het zelfbeeld van een leerling in het praktijkonderwijs?

Mijn advies is, om het huidige lesprogramma te screenen op mogelijkheden voor het toepassen van MI in de dagelijkse lespraktijk. Ik adviseer, om ons zelf als school te verbeteren en te profileren, een vervolgonderzoek gericht op de meervoudige intelligenties van Gardner (2002) te doen en te onderzoeken hoe je daar bij verschillende lessen op aan kan sluiten. Op die manier sluit je aan bij de wens van de leerling om zich competent te voelen (Stevens, 2002) en kun je ze aanspreken op hun voorkeursintelligentie (Kagan, 2000) en van daaruit andere intelligenties, en daarmee hun persoonlijkheid, verder ontwikkelen. Binnen dit onderzoek zou het zijn om aandacht te besteden aan de inzet van coöperatief leren (Buter, 2004).

Naar aanleiding van een tip van een collega kwam ik terecht bij 'Theater als Middel', een methode voor dramatische expressie en sociale vaardigheden (Koenegras, 2010). Aangezien ik met dit onderzoek wilde ontdekken wat CKV kan bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het praktijkonderwijs, lijkt dit een goede aanvulling op de CKV-lessen. Ik raad aan om vervolgonderzoek te doen naar de mogelijkheden van deze methode.

Hoofdstuk 7: Evaluatie

Door veelvuldig reflecteren in het eerste jaar van deze opleiding, ben ik erachter gekomen dat ik een doener (Kolb, 1984) ben. Het praktijkonderzoek sprak mij aan door het actieve element, het lesgeven in kunsteducatie. Met name het onderzoek doen in mijn eigen context, gericht op mijn eigen interesses: kunst, drama, beeldend vormgeven, etc. en daarmee een stukje van mijzelf meegeven aan mijn leerlingen, motiveerde mij. Dit onderzoek heeft voor mij als persoon betekend dat ik een deel van mijn eigen creativiteit en de intelligenties, met name beeldknap, waar ik persoonlijk over beschik, op mijn leerlingen heb over kunnen brengen. Door mijn enthousiasme met betrekking tot kunst en cultuur, heb ik leerlingen warm gemaakt voor het vak CKV. Ik heb mijzelf volledig ingezet voor dit onderzoek, omdat het aansluit bij mijn eigen interesses. Ik heb tijdens het onderzoek gemerkt, zoals ik in hoofdstuk 6 al aanbeveel, dat de lessen CKV door een bevlogen leerkracht moeten worden gegeven om leerlingen ook te motiveren. Bij collega's die zelf het gevoel hebben niet creatief te zijn, of om in intelligenties volgens Gardner (1983) te spreken niet beeldknap, beweegknap of muziekknap zijn, zou wellicht de eigen intelligentie opgerekt, gestretcht (Kagan, 2000) moeten worden. Kunst- en cultuureducatie zit vol passie: dansen, toneel spelen, tekenen, enz. Allemaal onderdelen waar veel gevoel en dergelijke bij komt kijken, wat aansluit bij mij als persoon en als professional. Dit onderzoek heeft gemaakt dat ik mijn eigen ei kwijt kon en leerlingen hier in mee kon laten delen. Het voelde heerlijk toen ik zag dat de leerlingen enthousiast aan het werk waren en vroegen wanneer we weer CKV hadden. Ook de resultaten uit paragraaf 4.4 spelen hier een grote rol in.

Door op verschillende manieren data te verzamelen heb ik mij ontwikkeld tot een gedegen onderzoeker met kennis van het gebruik en analyseren van diverse data. Ik heb kennis gemaakt met het afnemen van tests, welke normaal gesproken door orthopedagogen afgenomen worden. Ik vind het interessant om op die manier zicht te krijgen op wat anderen binnen onze setting doen en welke testen leerlingen o.a. moeten/kunnen doen en daarmee de mogelijkheden die er zijn. Ik heb inhoudelijk veel nieuwe dingen geleerd: MindMaps (Buzan, 2003) maken, NPV-J's (Luteijn, Dijk, & Barelds, 2005) scoren en analyseren, kritisch literatuur bestuderen en het werken met meervoudige intelligentietests (MI Gent). Met name het kunnen kiezen en gebruiken van bruikbare elementen uit verschillende bronnen en het daarna bij elkaar brengen tot een goed lopend stuk tekst is hierbij een leerproces geweest, met als resultaat een waardig onderzoeksverslag.

Het onderzoek heeft mij ook geleerd om op een actieve manier te onderzoeken en anderen bij het onderzoek te betrekken. Doordat ik zelf enthousiast ben over het onderwerp, draag ik

dit ook uit naar collega's. Veel van mijn collega's wilden door het zien van de enthousiaste leerlingen en de geweldige werkstukken weten waar mijn onderzoek over ging en waren daardoor ook geïnteresseerd in het verloop van mijn onderzoek. Het heeft mij erg geholpen dat anderen geïnteresseerd waren in mijn bezigheden, hierdoor bleef ik met het onderzoek bezig.

Doordat het in het begin voor mij onduidelijk was wat er van mij verwacht werd, schoof ik het schrijven van het onderzoeksverslag voor mij uit. Door de interesse van anderen in het verloop en het vervolg van mijn onderzoek, bleef ik toch schrijven en onderzoeken. Hierbij was de aanwezigheid van critical friends, medestudenten en de onderzoeksbegeleider ook erg belangrijk voor het doorzetten en doen groeien van mijn onderzoek. Critical friends hebben mij geholpen bij het schrijven van de hoofdstukken en functioneerden, samen met de onderzoeksbegeleider, tevens als vraagbaak. Ik heb dit als zeer prettig ervaren. Eerder was ik een persoon die een verslag maakte, waar ik weliswaar veel aandacht aan besteedde, maar dan was ik ook klaar. Mijn critical friends en mijn studiebegeleider hebben mij tot een kritische schrijver en onderzoeker op Master-niveau gemaakt.

Andere onderzoekers zou ik dan ook aan willen bevelen om kritische mensen om je heen te verzamelen die meekijken en meedenken gedurende het onderzoek. Ook het op de hoogte houden van collega's of personen op de onderzoekslocatie zorgt voor feedback en steun waar nodig. Op die manier blijf je gedurende het onderzoek scherp en blijf je bewust van de stappen die je neemt en keuzes die je maakt.

Literatuurlijst

- Boerman, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek.
- Bongaards, B., & Sas, J. (2003). *Praktijkboek leerlingenzorg, het omgaan met zorgleerlingen in de basisschool*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Buter, A. (2004). *Meervoudige intelligentie en coöperatief leren*. Opgeroepen op 5 januari 2012, van Universiteit van Utrecht: <http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/6152.pdf>
- Buzan, T. (2003). *The Mind Map Book*. London: BBC Books.
- Cito Arnhem. (2001-2012). *Junior Nederlandse Persoonlijkheids Vragenlijst (NPV-J)*. Opgeroepen op april 4, 2012, van Toetswijzer Kennisnet: http://toetswijzer.kennisnet.nl/toetsinfo.asp?Mode=COTAN&toe_id=72
- Cultuurnetwerk.nl*. (sd). Opgeroepen op 23 januari 2012, van Cultuurnetwerk.nl: www.cultuurnetwerk.nl
- Cultuurplein.nl*. (sd). Opgeroepen op 23 januari 2012, van Cultuurplein.nl: www.cultuurplein.nl
- Donk, C. v., & Lanen, B. v. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Drabbe, S., & Ufkes, M. (2011). *Kunstvlucht 1 Vele gezichten*. Meppel: Uitgeverij Edu'Actief.
- Education, D. o. (2012, Februari 7). *National plan for music education*. Opgeroepen op April 4, 2012, van <http://www.education.gov.uk>: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a00200352/national-plan-for-music-education>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences - New Horizons*. New York: Perseus Books Group.
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Geerdink, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2008). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: HBUitgevers.
- Groot, N., & Leget, C. (2006). *Autisme in het voortgezet onderwijs*. Apeldoorn - Antwerpen: Uitgeverij Garant.
- Kagan, S. (2000). *Meervoudige intelligentie, Het complete MI Boek*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven.
- Kagan, S. (2003). *Structureel Coöperatief Leren*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven.

- Kennisnet. (sd). *Toetwijzer, NPV-J*. Opgeroepen op 20 februari 2012, van http://toetswijzer.kennisnet.nl/toetsinfo.asp?Mode=Detail&toe_id=72
- Koenegras, R. (2010). *Theater als Middel in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Cool Publishers.
- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie. Deel 2: De schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Cleveland Ohio: Prentice-Hall.
- Kunstgebouw, M. M. (Regisseur). (2012). *Kunsteducatie: Broodnodig voor het kinderebrein* [Film].
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Leraar24. (2009). *Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV)*. Opgeroepen op 14-12-2011, van Leraar24: <http://www.leraar24.nl/dossier/478>
- Luteijn, F., Dijk, H. v., & Barelds, D. (2005). Handleiding NPV-J Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Mathijssen, B., & e.a. (2005). *Leren door doen in het praktijkonderwijs*. 's Hertogen-bosch: KPC Groep, Referentiegroep Praktijkonderwijs in de Steigers.
- Meeuwig, M., Schepers, W., & Werff, v. d. (2007). *Sporen van Reggio*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- MI Gent. (sd). *Meervoudige intelligentie*. Opgeroepen op 20 februari 2012, van www.migent.be: <http://www.migent.be/node/30>
- Mieras, M. (2011). *Wat doet muziek met kinderehersenen?* Opgeroepen op April 2012, van www.mieras.nl: <http://www.mieras.nl/live/links/muziek%20en%20kinderehersenen.pdf>
- Nijman, L., & Bode, J. d. (2009). *Creativiteit géén kunst*. Eeserveen: Uitgeverij Akasha.
- Oberon, & Sardes. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, monitor 2008-2009*. Utrecht: Rijksoverheid.
- OCW, M. (2005). *Cultuur en School*. Ministerie OCW.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Parijs: Armand Colin.
- Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Praktijkschool Apeldoorn. (2010-2011). *Schoolgids*.
- Renkema, J. (2005). *Schrijfwijzer*. Den Haag: SDU Uitgevers.

- Resing, W., & Drenth, P. (2001). *Intelligentie, weten en meten*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Rijst, v. d., & Kok, J. (2006). *Leren is niet leuk, een speurtocht naar leren*. Hilversum: PLOO.
- RPCZ. (sd). Opgeroepen op 5 januari 2012, van www.rpcz.nl
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Stokking, K., Erkens, G., Versloot, B., & Wessum, L. v. (2001). *Van onderwijs naar leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Uitgeverij Maklu.
- Ufkes, M., & Drabbe, S. (2011). *Kunstvlucht, methode CKV voor het Praktijkonderwijs*. Meppel: Edu'Actief.
- Vangeneugden, J. (2009). Powerpoint Torrance test of creative thinking. België: KU Leuven.
- Wielenga, P. (2006). *Meervoudige intelligentie*. Lelystad: IVIO Uitgeverij.
- Woordentrainer.nl. (sd). Opgeroepen op 22 november 2011, van Vertalen van Latijns naar Nederlands: <http://www.woordentrainer.nl/>
- Zuid-Holland, P. (2008). Cultuurplan 2009-2012. *Mooi en Meedoen, meer ruimtelijke kwaliteit en cultuurparticipatie*. Den Haag: Provincie Zuid-Holland.

Gebruikte websites

- www.rpcz.nl - Informatie Meervoudige intelligentie
- www.woordentrainer.nl - Vertalen Latijns-Nederlands
- www.google.nl - Zoekmachine
- www.leraar24.nl - Filmpjes en documentatie over CKV en MI

Bijlagen

Bijlage 1 NPV-J Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst

NPV-J

Naam: _____

Geslacht: _____

Leeftijd: _____

School: _____ klas _____

Datum: _____

Ruwe score	Vergeleken met normgroep _____ is deze score:						
	zeer laag	laag	beneden gemiddeld	gemiddeld	boven gemiddeld	hoog	zeer hoog
IN :	—	—	—	—	—	—	—
VO :	—	—	—	—	—	—	—
SI :	—	—	—	—	—	—	—
RE :	—	—	—	—	—	—	—
DO :	—	—	—	—	—	—	—

© 1981, Auteursrechten: Stichting Werkgroep Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst
 Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook,
 zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.
 NPV-formulieren, sleutels en bijbehorende fondsoverdracht te bestellen bij Swets Test Services, Houtweg 347, 2161 CA Lisse.

NPV-J

(Junior Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst)

Op de volgende bladzijden staan een heleboel zinnen. Het is de bedoeling dat je daar een antwoord op geeft. Dat gaat zo:

Bijvoorbeeld: "Ik ben graag alleen"

ja ? nee

Als jij die zin leest en je denkt: "ja, dat is echt iets voor mij, zo ben ik wel", dan zet je een kringetje om "ja", dus zo:

"Ik ben graag alleen"

☒ ja ? nee

Maar als je denkt: "nee, dat is niks voor mij, zo ben ik niet" dan zet je een kringetje om "nee", dus zo:

"Ik ben graag alleen"

ja ? ☒ nee

Het kan ook zijn dat je denkt: "dit weet ik beslist niet; dit kan ik écht niet met "ja" of "nee" beantwoorden". Zet dan een kringetje om "?", dus zo:

"Ik ben graag alleen"

ja ☒ ? nee

Achter iedere zin komt maar één kringetje te staan.

Denk niet te lang over het antwoord na en sla geen zinnen over.

Heb je nog vragen?

Sla deze bladzijde niet om voordat het gezegd wordt.

					1		
1.	Ik moet soms zomaar huilen.	ja	?	nee			
2.	Ik vind het erg naar als mensen er stordig uitzien.	ja	?	nee			
3.	Ik word gauw boos als iemand het niet met mij eens is.	ja	?	nee			
4.	Als ik me druk maak, krijg ik gauw hoofdpijn.	ja	?	nee			
5.	Ik vertrouw alleen iemand, die ik goed ken.	ja	?	nee			
6.	Ik heb vaak een slechte bui zonder dat ik weet waarom.	ja	?	nee			
7.	Ik houd ervan tegen anderen te zeggen wat ze moeten doen.	ja	?	nee			
8.	Ik denk vaak dat ik niks waard ben.	ja	?	nee			
9.	Er zijn een heleboel dingen die ik beter doe dan anderen.	ja	?	nee			
10.	Ik ben meestal blij.	ja	?	nee			
11.	Als iemand problemen heeft, moet hij ze zelf maar oplossen.	ja	?	nee			
12.	Ik doe wat de mensen van mij verwachten.	ja	?	nee			
13.	Ik ben bang in het donker.	ja	?	nee			
14.	Ik denk dat andere jongens en meisjes gelukkiger zijn dan ik.	ja	?	nee			
15.	Anderen mogen best met hun problemen bij me komen.	ja	?	nee			
16.	Ook zonder vrienden of vriendinnen kan ik gelukkig zijn.	ja	?	nee			
17.	Ik werk graag snel.	ja	?	nee			
18.	Anderen vergeten gauw wat je voor ze gedaan hebt.	ja	?	nee			
19.	Als ik erg opgewonden ben, begint mijn stem vaak raar te doen.	ja	?	nee			
20.	Ik kan mijn problemen zelf wel aan.	ja	?	nee			
21.	Ook als ik bij onbekende mensen ben, voel ik me fijn.	ja	?	nee			
22.	Als ik in spanning zit, kan ik moeilijk praten.	ja	?	nee			
23.	Ik vind het moeilijk naar vreemde mensen toe te gaan.	ja	?	nee			
24.	Ik vraag alleen iemand om hulp wanneer het niet anders kan.	ja	?	nee			
25.	Als mensen naar mij kijken, word ik verlegen.	ja	?	nee			
26.	Ik vind het vervelend met onbekenden te praten.	ja	?	nee			
27.	Ik praat graag mee over iets belangrijks.	ja	?	nee			
28.	Ik heb vaak een hekel aan mezelf.	ja	?	nee			
29.	Er zijn maar weinig jongens en meisjes van wie ik iets nieuws kan leren.	ja	?	nee			
30.	Je moet altijd de waarheid spreken.	ja	?	nee			
31.	Als ik iets verkeerd gedaan heb, vind ik dat heel erg.	ja	?	nee			
32.	Ik maak me vaak zorgen over hoe ik eruit zie.	ja	?	nee			

2

33. Ik houd ervan dat thuis alleen nog een vaste plaats ligt.	ja	?	nee
34. Ik ben vaak moe.	ja	?	nee
35. Ik vind het vervelend als anderen me moeten helpen.	ja	?	nee
36. Er zijn maar weinig mensen die mij begrijpen.	ja	?	nee
37. Ik denk dat mensen vaak liegen.	ja	?	nee
38. Ik denk vaak dat niemand van me houdt.	ja	?	nee
39. Ik doe bijna altijd mijn best.	ja	?	nee
40. Ik vind het onbelangrijk als anderen wettende dingen over me zeggen.	ja	?	nee
41. Als iemand iets doet wat niet mag, moet hij gestraft worden.	ja	?	nee
42. Ik werk liever alleen dan met anderen samen.	ja	?	nee
43. Ik ga graag naar school.	ja	?	nee
44. Ik eet het liefst wat ik wil.	ja	?	nee
45. Ik wil over veel dingen graag iets weten.	ja	?	nee
46. Ik vind het vervelend, dat anderen me zeggen wat ik moet doen.	ja	?	nee
47. Ik vind dat iedereen voor zichzelf moet zorgen.	ja	?	nee
48. Ik droom vaak over dingen, die ik liever niemand vertel.	ja	?	nee
49. Veel jongens en meisjes vergeten toch wat ze je beloofd hebben.	ja	?	nee
50. Ik zit vaak te piekeren.	ja	?	nee
51. Ik durf meestal te zeggen wat ik denk.	ja	?	nee
52. Als ik ergens mee bezig ben, denk ik vaak aan iets anders.	ja	?	nee
53. Ik gebruik mijn tijd goed.	ja	?	nee
54. Ik ben vaak erg verdrietig.	ja	?	nee
55. Je kunt maar het beste op jezelf vertrouwen.	ja	?	nee
56. Ik kan liegen zonder dat iemand iets merkt.	ja	?	nee
57. Ik ben vaak zenuwachtig.	ja	?	nee
58. Ik praat meestal met luide stem.	ja	?	nee
59. Als er iets mis gaat, krijg ik altijd de schuld.	ja	?	nee
60. Anderen doen vaak wat ik zeg.	ja	?	nee
61. Plannen maak ik het liefst alleen.	ja	?	nee
62. Bij onbekende mensen ben ik verlegen.	ja	?	nee
63. Ik probeer met iedereen goede vrienden te blijven.	ja	?	nee

2

IK	VO	SI	RE	DO

3

64. Wat ik wil, gebeurt ook.	ja	?	nee
65. Als ik iets voor een ander doe, moet ik daar wat voor krijgen.	ja	?	nee
66. Vaak denk ik: wat ik maar met geboren.	ja	?	nee
67. Ik kan de mensen goed aan het lachen maken.	ja	?	nee
68. Ik vind dat iedereen erg zijn best moet doen.	ja	?	nee
69. Ik doe de meeste dingen met plezier.	ja	?	nee
70. Ik geloof dat anderen vaak stiekem over mij praten.	ja	?	nee
71. Ik kan met bijna iedereen goed opschieten.	ja	?	nee
72. Ik word 's nachts vaak wakker.	ja	?	nee
73. Ik kan lang achter elkaar doorwerken.	ja	?	nee
74. Ik geloof dat veel mensen je proberen te bedriegen.	ja	?	nee
75. Ik droom vaak over dode dingen.	ja	?	nee
76. Ik heb een hekel aan jongens en meisjes die nooit weten wat ze willen.	ja	?	nee
77. Ik vind dat je altijd je ouders moet gehoorzamen.	ja	?	nee
78. Ik vind een spel alleen maar leuk, als iedereen zich precies aan de spelregels houdt.	ja	?	nee
79. Als ik ergens heen moet waar veel mensen zijn, word ik zenuwachtig.	ja	?	nee
80. Ik doe het liefst aan spelletjes mee die ik al ken.	ja	?	nee
81. In een groep zeg ik meestal wat we gaan doen.	ja	?	nee
82. Een heleboel mensen denken weinig na bij wat ze doen.	ja	?	nee
83. Als je je vrienden echt nodig hebt, laten ze je vaak in de steek.	ja	?	nee
84. Ik vind dat je altijd op de afgesproken tijd thuis moet zijn.	ja	?	nee
85. Ik vind het vervelend iets te moeten zeggen tegen een groep jongens en meisjes die ik niet ken.	ja	?	nee
86. Ik vind dat anderen zich te veel met mij bemoeien.	ja	?	nee
87. Ik vind het onbelangrijk hoe de mensen over mij denken.	ja	?	nee
88. Op mij kun je altijd rekenen.	ja	?	nee
89. Ik voel me alleen prettig bij mensen die ik goed ken.	ja	?	nee
90. Ik vind het leuk om de baas te spelen.	ja	?	nee
91. Als ik aan moeilijk huiswerk denk, begin ik al te zweten.	ja	?	nee
92. Ik vermaak me het liefst alleen.	ja	?	nee
93. Ik heb vaak het gevoel dat alles me mislukt.	ja	?	nee

3

IN	VO	SI	RE	DO

		4	
94. Als ik ergens mee begin, maak ik het ook af.	ja	?	nee
95. Ik werk het liefst heel precies.	ja	?	nee
96. Ik heb vaak het gevoel dat er iets ergs gaat gebeuren.	ja	?	nee
97. Ik laat graag anderen iets voor mij doen.	ja	?	nee
98. Als iets mislukt waarvoor ik mijn best gedaan heb, voel ik me erg verdrietig.	ja	?	nee
99. Ik kan in korte tijd veel werk doen.	ja	?	nee
100. Af en toe heb ik zo'n slechte bui, dat niemand iets goeds kan doen.	ja	?	nee
101. Voordat ik iets leuk ga doen, wil ik eerst mijn werk af hebben.	ja	?	nee
102. Ik heb nogal eens het gevoel dat anderen het vervelend vinden als ik erbij ben.	ja	?	nee
103. Ik ben meestal ergens mee bezig.	ja	?	nee
104. Ik houd mijn spullen graag netjes in orde.	ja	?	nee
105. Ik maak moeilijk nieuwe vrienden.	ja	?	nee

Bijlage 2 Toelichting Nederlands Persoonlijkheids Vragenlijst – Junior (NPV-J)

Toelichting Nederlands Persoonlijkheids Vragenlijst – Junior (NPV-J)

NPV-J	zeer laag	laag	gemiddeld	hoog	Zeer hoog
Inadequatie					
Volharding					
Sociale inadequatie					
Recalcitrantie					
Dominantie					

Inadequatie (IN)

De mate waarin kinderen zichzelf zien als angstig of denken niet veel te kunnen.

Leerlingen die hoog scoren op deze schaal geven daarmee te kennen, dat ze zich gespannen, (faal)angstig, somber (over)bezorgd en (over)gevoelig voelen. Hiermee gaan vaak gevoelens van onzekerheid, neerslachtigheid en moedeloosheid gepaard. Er kunnen lichamelijke klachten zijn en vage angsten. Deze leerlingen zijn vaak moeilijk in de omgang: moeilijk ongelijk bekennen, koppig, anderen plagen, anderen de schuld geven, lang namokkend, lang kwaad na ruzietjes, slecht tegen verlies en gauw kwaad worden. Laagscoorders op deze schaal geven te kennen dat ze zich ontspannen, zelfverzekerd, opgewekt en onbezorgd voelen. Zij zijn gemakkelijk in de omgang, kunnen goed met tegenslagen omgaan en zijn evenwichtig en stabiel.

Volharding (VO)

De mate waarin kinderen zichzelf zien als rustig en serieus te kunnen doorzetten.

Hoogscorders op deze schaal zijn prestatiegericht en hebben een hoge taakopvatting voor school- en huiswerk. Zij kunnen lang achter elkaar doorwerken en kunnen zich goed concentreren. Zij werken nauwgezet, zijn ordelijk, zijn gehoorzaam, gedragen zich rustig en houden zich aan afspraken. Laagscoorders op deze schaal hebben een negatieve taakopvatting en weinig doorzettingsvermogen. Ze werken weinig geconcentreerd en slordig aan hun school- en huiswerk. Zij zijn vaak impulsief, ongehoorzaam en overbeweeglijk en leveren zeer wisselende prestaties.

Sociale Inadequatie (SI)

Het zichzelf zien als niet zo goed in staat zijnde om met anderen om te gaan.

Leerlingen die hoog scoren op deze schaal hebben veel moeite met het meedoen aan sociale activiteiten in een groep of klas. Zij vinden het moeilijk sociale contacten te maken en te onderhouden. Zij voelen zich vaak erg geremd, gesloten, verlegen en (faal)angstig in sociale situaties en zijn daarin onhandig.

Laagscoorders op deze schaal vinden het gemakkelijk mee te doen met andere kinderen in hun groep of klas. Zij leggen makkelijk sociale contacten en vinden het leuk deze te onderhouden. Ze zijn spontaan, vrolijk en opgewekt in het gezelschap van anderen.

Recalcitrantie (RE)

De mate waarin kinderen zich afzetten tegen anderen en veel kritiek hebben.

Hoogscorders op deze schaal wantrouwen anderen en zijn geneigd zich af te zetten tegen anderen. Zij gedragen zich egoïstisch, bezitterig en vijandig. Zij hebben de neiging voor hun verantwoordelijkheid weg te lopen en vertonen uitstel- en vermijdingsgedrag.

Laagscoorders hebben vertrouwen in anderen, zoals medeleerlingen en leerkrachten. Zij willen zich inzetten voor anderen, zijn altruïstisch en vriendelijk. Zij voelen zich verantwoordelijk en vertonen geen uitstel- en vermijdingsgedrag.

Dominantie (DO)

De mate van grip willen hebben op de omgeving en het willen sturen van anderen.

Leerlingen met een hoge score op deze schaal zijn vaak onafhankelijk, weinig beïnvloedbaar, zelfverzekerd en nemen graag de leiding in een groep. Soms zijn ze zelfs bezig.

Laagscoorders op deze schaal voelen zich vaak onzeker in een groep, stellen zich afhankelijk op tegenover anderen en gedragen zich passief in een groep.

Bijlage 3 Lessencyclus Kunstvlucht

Les 1 Emoticons:

Wat gaan we doen?

Kunstvlucht opdracht 1 t/m 6

Doelen:

- De leerling weet wat emoticons zijn
- De leerling kan vier basisemoties herkennen en benoemen
- De leerling kan een emoticon ontwerpen
- De leerling kan een woord vormgeven aan de hand van een emotie

Benodigde materialen:

- Kleurpotloden en stiften
- Grijs potlood

Bijzonderheden n.a.v. deze les:

- Leerling met PDD-NOS opvallend. Zij herkent geen emoties bij anderen en kan het bij zichzelf ook niet goed benoemen. Dit zag je terug in de opdrachten, met name bij 'emoties herkennen en tekenen' en bij 'woorden tekenen'. Bij deze laatste opdracht werd van de leerling gevraagd om de benaming van een emotie te schrijven met daarbij volgens hem/haar bijpassende kleuren, vormen, etc. Bij deze leerling waren alle woorden, bang, boos, blij en bedroefd, exact hetzelfde getekend. Opvallend, voor haar voelt dit in werkelijkheid ook zo.

Les 2 Emoties in muziek en dans:

Wat gaan we doen?

Kunstvlucht opdracht 7 t/m 13 + eigen bedachte opdracht

Doelen:

- De leerling kan benoemen wat hij mooie muziek vindt
- De leerling weet wat een dj doet
- De leerling durft te bewegen op zelfgekozen muziek
- De leerling kan emoties benoemen in muziek
- De leerling maakt kennis met verschillende soorten muziek en de daarbij behorende instrumenten

Benodigdheden:

- Pen en/of potlood
- Opdrachtenblad
- Computer met internetverbinding

Bijzonderheden n.a.v. deze les:

- Leerlingen mochten hun lievelingsmuziek laten horen, muziek waar ze blij van worden. Leerlingen laten rapmuziek horen (Nederlandstalig) met neerslachtige of 'harde' teksten. Wanneer je vraagt naar het gevoel erbij geven ze aan een 'stoer gevoel' te krijgen van deze muziek.
- Ook hierbij een opvallende keuze van de leerling met PDD-NOS, ze moesten een liedje noemen waar ze blij van worden, waar je een blij gevoel bij krijgt. Zij koos voor een droevig nummer, over liefdesverdriet, scheiding, etc. Ik vroeg haar of dit een nummer is waar zij blij van wordt, antwoordde ze volmondig 'ja'. In gesprek met andere leerlingen, hoe zij dit liedje ervaren, hoe zij zich hierbij voelen, kwam naar voren dat zij zich eerder verdrietig zouden voelen. B. hoort dit aan, maar kan er verder niets mee.

Les 3 en 4 Maskers maken van gipsverband:

Wat gaan we doen?

Gipsmaskers maken en naar eigen ontwerp verwerken

Doelen:

- De leerling weet wat een masker is
- De leerling kan een masker ontwerpen
- De leerling kan samenwerken
- De leerling weet hoe hij het materiaal gips moet hanteren
- De leerling denkt na over de te gebruiken materialen/benodigdheden

Benodigdheden:

- Gipsverband
- Vaseline
- Handdoek/washand
- Water
- Materialen om het masker te versieren (verf, glitters, veren, pailletten, strassstenen, etc.)

Bijzonderheden n.a.v. deze les:

- Lokaal met wasmogelijkheid is vereist!
- De leerlingen hebben in tweetallen gewerkt, één drietal (13 leerlingen aanwezig tijdens les 3). Het drietal kwam er niet aan toe om alle drie een masker te maken tijdens les 3, tijdens les 4 hebben deze leerling en degene die ziek was tijdens les 3 samen maskers van elkaar gemaakt.
- Inschatting qua tijd een uitdaging, ook het schoonmaken van het gezicht kost veel tijd.
- Geen van de leerlingen had het masker af tijdens les 4, hier gaan we les 5 nog even mee verder.

Les 5 Afmaken van het masker + start portretten

Wat gaan we doen?

Maskers afmaken + portret maken m.b.v. verschillende 'delen' uit tijdschriften

Doelen:

- De leerling kan een masker ontwerpen
- De leerling denkt na over de te gebruiken materialen/benodigdheden
- De leerling zoekt in tijdschriften naar geschikt materiaal

Benodigdheden:

- Tijdschriften
- Schaar
- Lijmstiften
- Materialen om het masker te versieren (verf, glitters, veren, pailletten, strassstenen, etc.)
- A3-papier

Bijzonderheden n.a.v. deze les:

- Bijzonder om te zien dat je leerlingen kunt herkennen in de maskers, qua kleurkeuzes, etc. Een voorbeeld: een van de meisjes maakt een masker met twee kleuren, een deel huidskleur als 'normaal' persoon en de andere helft donkergroen. Deze leerling heeft ook 'twee gezichten', zij kan heel verlegen en onzeker zijn, maar ook heel 'normaal' en zeker van zichzelf. Nog een voorbeeld: een van de jongens schildert zijn masker ook in twee kleuren, de ene helft felgeel en de andere helft felrood. Hij kiest voor opvallende kleuren, hij is zelf ook altijd opvallend aanwezig. Tijdens een gesprek met de leerlingen kwamen we tot de conclusie dat dit onrustige, aanwezige en schreeuwerige kleuren waren, wat de leerlingen ook erg bij deze leerling vonden passen.
- Leerlingen die klaar waren met het masker mochten alvast met de volgende opdracht beginnen: van verschillende stukjes uit tijdschriften, bijvoorbeeld ogen, neus, mond, etc. van verschillende foto's, een nieuw gezicht maken.

Les 6 Gezichten en portretten nader bekeken

Wat gaan we doen?

Kunstvlucht opdracht 19 t/m 26

Doelen:

- De leerling maakt kennis met Rembrandt
- De leerling weet wat een zelfportret is
- De leerling kan de emoties herkennen in de etsen van Rembrandt
- De leerling weet wat verhoudingen in een gezicht zijn en kan hier rekening mee houden bij het afmaken van een gezicht a.d.h.v. een afbeelding
- De leerling leert nauwkeurig naar kunstwerken te kijken
- De leerling kan zich een mening vormen over de schilderijen
- De leerling kan een zelfportret maken

Benodigdheden:

- Liniaal
- Potloden (grijs en kleur)
- Tijdschriften
- Scharen
- Lijmstiften
- A4-papier
- Verf
- Penselen en kwasten

Bijzonderheden n.a.v. deze les:

Ondanks dat deze les behoorlijk theoretisch van aard was, vonden de leerlingen de les leuk. Ze waren geïnteresseerd, stelden goede vragen en wilden ook van andere kunstenaars zelfportretten zien. Ik heb ze schilderijen laten zien van Van Gogh, Picasso, Charly Toorop, Andy Warhol, e.a.

Bijlage 4 Meervoudige intelligentietest

Bron: <http://www.migent.be/node/30>

Test je meervoudige intelligentie

Lees elke vraag aandachtig.

Kleur dan het bolletje dat het meest op je van toepassing is

1. Je houdt van kruiswoordraadsels, scrabble en andere woordspelletjes.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

2. Rekenen is je lievelingsvak op school.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

3. Je houdt van boeken waar veel foto's in staan.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

4. Als je spreekt, maak je vaak gebaren met je handen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

5. Je neuriet vaak of loopt vaak te fluiten of te zingen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

6. Je speelt graag gezelschapsspelletjes.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

7. Je hebt een hobby of interesse die je liefst alleen doet.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

8. Je verzorgt graag de planten en bloemen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

9. Je leest zo goed als alles: boeken, tijdschriften, kranten, folders, ...

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

10. Je kunt goed met de computer werken.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

11. Je tekent en schildert graag.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

12. Je danst veel en graag.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

13. Je kunt gemakkelijk een liedje nazingen, wanneer je het een aantal keer gehoord hebt.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

14. Je speelt liever samen met je vrienden dan dat je alleen naar tv kijkt.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

15. Je kunt goed zelfstandig werken.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

16. Je onderzoekt graag hoe dieren leven en wat ze zoal doen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

17. Je praat graag en stelt veel vragen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

18. Je bent goed in hoofdrekenen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

19. Je vindt gemakkelijk de weg.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

20. Wanneer je een toestel wilt leren kennen, probeer je het gewoon uit in plaats van eerst de handleiding te lezen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

21. Wanneer je muziek hoort, kan je het niet laten om mee te bewegen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

22. Kinderen komen naar je toe als ze problemen hebben.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

23. Je gaat liefst op vakantie naar een rustig plekje in plaats van naar een plaats met een massa volk.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

24. Je kijkt graag naar natuurfilms.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

25. Luisteren naar mensen die verhalen vertellen, vind je heel leuk.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

26. Je kan goed afstanden schatten.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

27. Je maakt graag foto's.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

28. Je bent handig en knutselt graag.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

29. Je bespeelt graag een muziekinstrument.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

30. Je maakt gemakkelijk vrienden.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

31. Je kent heel goed je goede en minder goede kanten.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

32. Je kent de namen van verschillende soorten vogels.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

33. Op school vind je Nederlands een leuk vak. Je leert graag nieuwe woorden bij.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

34. Je houdt van spelletjes waarbij je in stapjes moet denken zoals kaarten, dammen, schaken, of zeeslag.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

35. Je kan goed plannetjes lezen en allerlei dingen bouwen met legoblokken, kneckx.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

36. Je doet graag aan sport.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

37. Je luister vaak naar muziek. Ook tijdens het maken van je huiswerk hou je ervan om muziek op de achtergrond te laten spelen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

38. Je werkt graag samen met anderen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

39. Je zit graag na te denken over de dingen.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

40. Je vindt het belangrijk dat blikjes en papier apart verzameld worden zodat ze gerecycled kunnen worden.

☐ Neen ☐ Een beetje ☐ Veel

Bijlage 5 Voorbeeld uitslag Meervoudige intelligentietest

