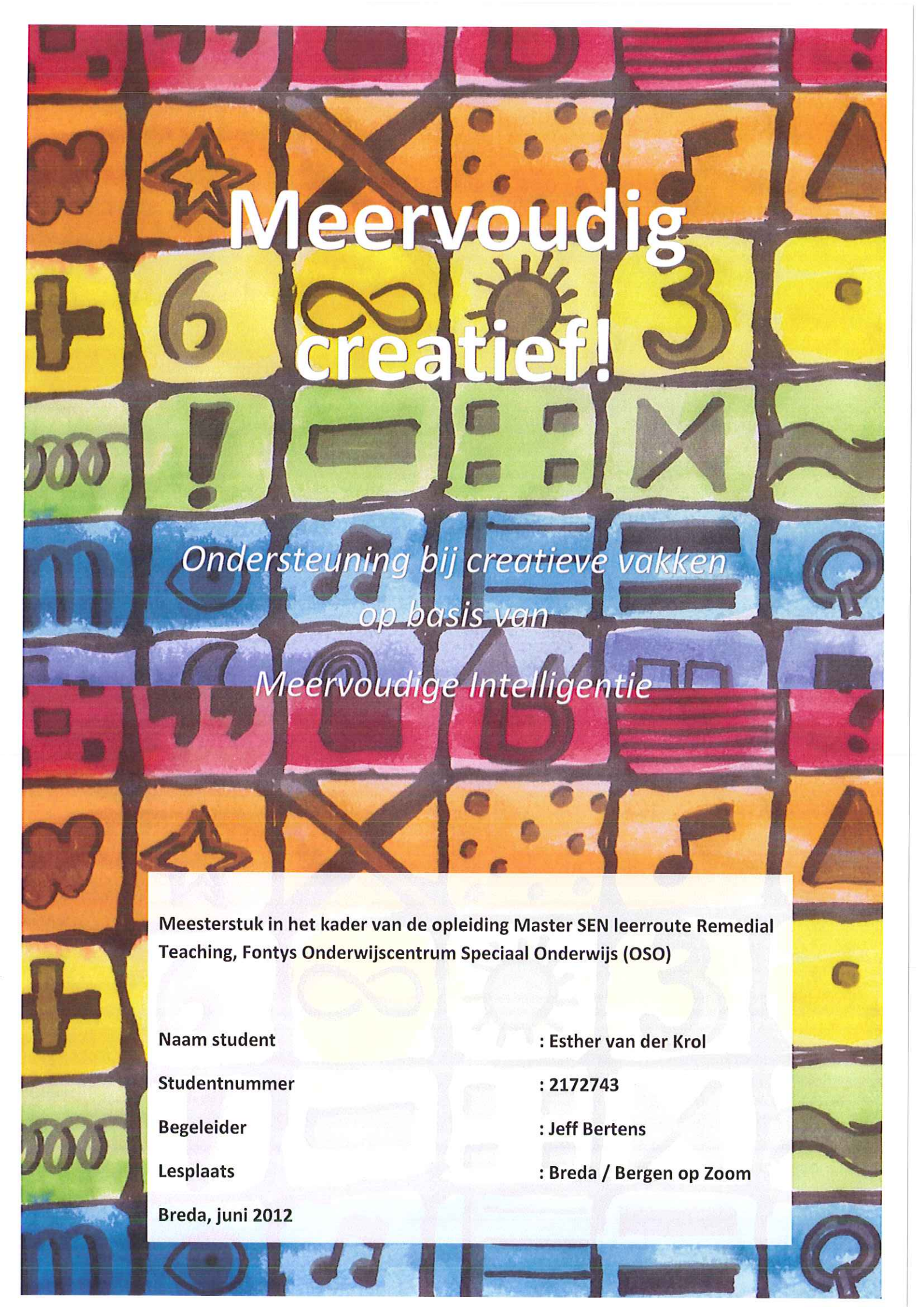




Meervoudig creatief!

*Ondersteuning bij creatieve vakken
op basis van*

Meervoudige Intelligentie

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN leerroute Remedial Teaching, Fontys Onderwijscentrum Speciaal Onderwijs (OSO)

Naam student	: Esther van der Krol
Studentnummer	: 2172743
Begeleider	: Jeff Bertens
Lesplaats	: Breda / Bergen op Zoom

Breda, juni 2012

Samenvatting

Al tijdens de stages op diverse scholen in het verleden, gaf ik graag creatieve lessen aan mijn leerlingen. Ik hield ervan om te zien hoe de kinderen elk op hun eigen manier uiting gaven aan hun creativiteit. Een heerlijke manier om te zien dat ieder mens uniek is en eigen kwaliteiten heeft. Wat ik opvallend vond, was dat sommige leerlingen stagneerden na de oriëntatiefase van een les. Zij keken hulpeloos in het rond en niet zelden bleek dit voor hen een verloren les te zijn. Dit frustreerde mij, aangezien ik lerares ben en de intrinsieke behoefte heb om leerlingen waar mogelijk bij te staan. Alleen ik had geen idee hoe! Er zijn diverse mogelijkheden voor Remedial Teaching bij vakken als taal en rekenen, maar niet bij de creatieve vakken.

Vanuit deze verlegenheidsituatie besloot ik dan ook onderzoek te verrichten naar hoe stagnatie van leerlingen bij creatieve vakken is te voorkomen, in combinatie met de mogelijkheden van Meervoudige Intelligentie (MI). Het onderwerp creativiteit was uiteraard het eerste waar ik onderzoek naar heb verricht. Het lijkt een ongrijpbaar iets, maar creativiteit bleek een heel proces te zijn met veel verrassende facetten.

De theorie van Meervoudige Intelligentie door Howard Gardner beschrijft dat er acht verschillende intelligenties zijn waarbij iedereen één voorkeursintelligentie heeft. Indien men op deze voorkeursintelligentie aangesproken wordt, zullen leerresultaten en de leermotivatie toenemen. Door middel van literatuuronderzoek ben ik nagegaan in hoeverre MI geïmplementeerd kan worden bij creatieve vakken. Dat bracht mij gelijk op een ander punt. In hoeverre verschilt de opbouw van een creatieve les eigenlijk van een reguliere les? Vanuit de kennis over creativiteit, MI en de structuur van een (creatieve) les ontstond bij mij de wens een methodiek te ontwikkelen die mijn collega's zou helpen in geval van stagnatie bij een leerling. Om dit nieuwe idee te implementeren in het team heb ik ook onderzocht welke aanpak tot een effectief resultaat kan leiden.

Ik besloot een vragenlijst onder mijn collega's te verspreiden met vragen als hoe (vaak) zij creatieve vakken inzetten, hoe zij deze uitvoeren en wat zij onder andere doen als een kind tijdens de uitvoering stagneert. Hier zijn een aantal verrassende resultaten uit voort gekomen.

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en de resultaten van de vragenlijst was ik in staat een aantal conclusies te trekken en aanbevelingen voor mijn school op te stellen. Mede naar aanleiding van een conclusie die ik kon maken op basis van de tijd die men bij mij op school aan de creatieve vakken besteedt, heb ik daadwerkelijk een methodiek kunnen ontwikkelen. Deze neemt niet alleen werk voor de leerkracht uit handen op het moment dat een leerling stagneert, het blijkt dat de methodiek op een veel breder vlak inzetbaar is. Het complete proces van literatuurstudie, het onderzoek onder mijn collega's en de uiteindelijke uitwerking van de methodiek kunt u lezen in dit meesterstuk.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
Inhoudsopgave	2
1. Inleiding.....	3
1.1. Mijn situatie	3
1.2. De verlegenheidsituatie.....	4
1.3. Onderzoeksvraag	5
1.4. Deelvragen	5
2. Theoretisch kader.....	6
2.1. Inleiding.....	6
2.2. De ontwikkeling van een creatief proces.....	6
2.3. Meervoudige Intelligenties bij creatieve vakken	8
2.4.1. Opbouw van een algemene les	11
2.4.2. Opbouw van een creatieve les	12
2.5. Ondersteuning van leerkrachten	13
2.6. Generale conclusie.....	15
3. Opzet van het onderzoek	17
3.1. Verantwoording onderzoeksmethodologie.....	17
3.2. Schematische uitwerking onderzoeksopzet	17
4. Resultaten	19
4.1. Wat is de theoretische stand van zaken rond de ontwikkeling van een creatief proces?.....	19
4.2. In hoeverre kan de theorie van Meervoudige Intelligentie worden toegepast bij creatieve vakken?	19
4.3. Hoe ziet een les eruit? Hoe verloopt een les in het algemeen en bij creatieve vakken?	20
4.4. Op welke manier worden creatieve vakken bij ons op school uitgevoerd?.....	20
4.5. Hoe kan de methodiek worden vormgegeven?	28
4.6. Hoe kan de methodiek worden geïmplementeerd in het team?	28
5. Conclusies en aanbevelingen	29
5.1. Conclusies	29
5.2. Aanbevelingen	31
6. Reflectie.....	33
Geraadpleegde literatuur	35
Bijlagen	37

1. Inleiding

1.1. Mijn situatie

Nadat ik in 2009 mijn LIO stage heb afgerond op een openbare basisschool, kon ik na de zomervakantie op dezelfde school direct aan de slag als Remedial Teacher. De planning was ingezet te worden voor de begeleiding van kleuters, voornamelijk op het gebied van NT2. De basisprincipes van het lesgeven waren mij bijgebracht op de PABO, maar ik ontdekte gaandeweg dat remedial teaching toch een ander specialisme is. Hiertoe besloot ik de studie Master SEN (RT) te volgen. Ik heb nog een jaar Remedial Teaching (hierna RT) op de school gegeven en heb tegelijkertijd het eerste jaar van de Master SEN opleiding doorlopen. Voor het schooljaar 2011-2012 werd er op de school de keuze gemaakt om in plaats van één groep 3 van 35 leerlingen te laten ontstaan, twee groepen 3 te creëren. De tweede groep 3 van 17 leerlingen kan ik nu mijn klas noemen. Hier sta ik momenteel vier dagen in de week, van maandag tot en met donderdag. Op vrijdag staat mijn duocollega voor de klas. Ik heb geen RT-werkzaamheden meer binnen de school maar voer deze in mijn eigen klas uit.

De school is gesitueerd in een grote stad in Noord-Brabant en heeft 220 leerlingen, verdeeld over 12 groepen. Er zijn 5 groepen voor groep 1/2 en 2 groepen 3, verder een groep 4 tot en met 8. Het percentage allochtone leerlingen is circa 60%. Dit zijn voornamelijk kinderen van Turkse, Marokkaanse en Molukse afkomst. Het openbare karakter van de school zorgt ervoor dat diverse feesten (waaronder Kerst en het Suikerfeest) gezamenlijk gevierd worden. Het aantal leerlingen is de laatste jaren behoorlijk gegroeid, vandaar het grote aantal klassen voor de groepen 1 en 2. Naar verwachting zal deze stijgende lijn zich de komende jaren voortzetten. Wel zijn er dan aanpassingen aan het schoolgebouw noodzakelijk of als alternatief moet er naar een andere locatie worden uitgekeken. Dit aangezien zelfs de gymzaal voor de onderbouw bezet wordt door een groep 1/2 wegens ruimtegebrek binnen de school.

Het personeelsbestand bestaat uit 23 personeelsleden, waaronder een administratief medewerkster en een conciërge. Ook zijn er op de school LIO-stagiaires en onderwijsassistenten in opleiding werkzaam. Er zijn 4 fulltimers werkzaam waaronder de directeur zelf. Het overige personeel werkt parttime. Binnen de school is een lokaal bezet door de buitenschoolse opvang (BSO). Hier kunnen leerlingen vanaf 07:30 tot schooltijd terecht en na schooltijd tot 18:00 uur.

De CITO-scores van de school zijn ieder jaar boven het landelijk gemiddelde. Voor schooljaar 2009-2010 was de score 538,6. Mede dankzij deze hoge score is de school onlangs benaderd om mee te doen aan het onderzoek naar Excellente Scholen. De school is van mening dat het hoge CITO resultaat mede te danken is aan het aantal RT-

ers binnen het team. Er is een RT-er voor de kleuters aanwezig (3,5 dag), een RT-er/IB-er voor groep 3 en 4 (3,5 dag) en een RT-er voor de bovenbouw (3 dagen).

1.2. De verlegenheidsituatie

Als een leerling problemen ondervindt bij een vak als rekenen of taal en dit is niet meer voldoende op te vangen door de leerkracht in de klas, wordt er direct actie ondernomen.

Er wordt een kort en bondig handelingsplan opgesteld, waarna de RT-er buiten de klas met de leerling aan de slag gaat gedurende een vooraf bepaalde tijd. Na deze tijd wordt gekeken of de doelen zijn behaald en of verdere RT noodzakelijk is. Bij het leren lezen in groep 3 bijvoorbeeld, oefenen de leerlingen die hier problemen mee hebben vier dagen per week gedurende 20 minuten per dag met de desbetreffende RT-er. Remedial Teaching neemt een belangrijke plaats in op de school. De creatieve vakken zoals handvaardigheid, tekenen, muziek en drama zijn ook onderdeel van het curriculum van de school, maar krijgen minder nadruk dan taal, rekenen, schrijven en de vakken voor wereldoriëntatie. Wat mij opviel, is het feit dat er voor de creatieve vakken geen Remedial Teaching beschikbaar is.

Deze gedachte ontstond door handelingsverlegenheid van mijn kant tijdens een tekenles die ik gaf aan mijn groep 3. Tijdens een tekenles begon ik met de introductie om de leerlingen voor te bereiden op de daadwerkelijke opdracht. Ik hield de introductie bewust kort zodat de leerlingen meer tijd zouden hebben om aan het werk te gaan. Na de introductie konden vrijwel alle kinderen direct aan de slag. Een klein gedeelte stagneerde echter zichtbaar. Zij ondernamen geen actie en keken om zich heen. Ook tijdens mijn LIO stage (groep 5) heb ik vergelijkbare reacties meegemaakt tijdens creatieve vakken. Leerlingen die blokkeren en eigenlijk al met een achterstand de verwerking ingaan. Mijn doel is om leerlingen die bij deze vakken stagneren zodanig ondersteuning te bieden zodat ook zij binnen een redelijke tijd aan de slag kunnen gaan.

Of het stagneren van het handelen van de leerling komt door een gebrek aan fantasie, een gebrek aan motivatie of door faalangst, is mij op dat moment niet bekend. Wel weet ik dat het kind erbij gebaat is als het niet een gevoel van lusteloosheid of paniek ervaart aan het begin van een creatieve les. Mijn ervaring is dat als het zelfvertrouwen van het kind in orde is, dit ook het eindresultaat van het product ten goede komt. Ook kan dit voordelen opleveren voor de leerkracht. Als de leerlingen direct op weg geholpen worden, heeft de leerkracht meer handen vrij. In dit geval om het creatieve proces te begeleiden of praktische begeleiding te geven die nodig kan zijn bij complexere lessen waar bijvoorbeeld met specifieke gereedschappen gewerkt wordt.

Een manier om aan te sluiten bij de leerstijl van een leerling is deze te benaderen volgens de theorie van Meervoudige Intelligentie van Gardner (2002). Het doel in het onderzoek en het doel van het onderzoek wordt dan als volgt:

Doel <i>in</i> het onderzoek	Doel <i>van</i> het onderzoek
Ik wil onderzoeken welke mogelijkheden er zijn voor het verzorgen van ondersteuning voor de leerkracht om stagnatie van leerlingen bij creatieve vakken te voorkomen. Ik wil met name kijken naar de mogelijkheden van Meervoudige Intelligentie (MI).	Wij willen op school de leerlingen op alle vakken indien nodig ondersteuning bieden

1.3. Onderzoeksvraag

Met deze verlegenheids situatie kom ik tot een onderzoeksvraag voor dit praktijkonderzoek. Deze kan als volgt worden opgesteld:

Ik onderzoek welke mogelijkheden er zijn voor het verzorgen van creatieve vakken aan leerlingen met name door middel van Meervoudige Intelligentie, omdat ik wil weten hoe stagnatie bij leerlingen tijdens creatieve vakken kan worden voorkomen, teneinde een methodiek te ontwikkelen zodat de leerlingen indien nodig op alle vakken ondersteuning kunnen krijgen.

1.4. Deelvragen

Om de onderzoeksvraag zo volledig mogelijk te kunnen beantwoorden heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat is de theoretische stand van zaken rond de ontwikkeling van een creatief proces?
2. In hoeverre kan de theorie van Meervoudige Intelligenties worden toegepast bij creatieve vakken?
3. Hoe ziet een les eruit? Hoe verloopt een les in het algemeen en bij creatieve vakken?
4. Op welke manier worden creatieve vakken bij ons op school uitgevoerd?
5. Hoe kan de methodiek vormgegeven worden?
6. Hoe kan de methodiek worden geïmplementeerd in het team?

2. Theoretisch kader

2.1. Inleiding

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag, dient deze eerst theoretisch te worden onderbouwd. De deelvragen gebruik ik hiervoor stapsgewijs om een algeheel beeld te geven van de theorie. Allereerst onderzoek ik de ontwikkeling van een creatief proces. Een creatief proces is van alle tijden, maar wat zijn de meest recente ontwikkelingen hierover? Hoe verloopt een creatief proces en verloopt dit bij volwassenen anders dan bij kinderen? De Amerikaanse onderzoeker Howard Gardner (2002) stelde dat elk persoon niet één intelligentie heeft, maar meerdere. Hieruit ontstond de theorie van Meervoudige Intelligenties (MI). Ik leg in dit hoofdstuk uit wat de gedachte achter MI is en hoe het in het algemeen is toe te passen. Naar aanleiding van de tweede deelvraag onderzoek ik in hoeverre MI is te implementeren bij creatieve vakken.

Uit de praktijk ervaar ik dat deze creatieve vakken om een andere aanpak vragen dan vakken als taal of rekenen. Is dit ook zo? Want wat is de didactische opbouw van een les? Vervolgens ga ik in op welke specifieke aandachtspunten er zijn voor een creatieve les. Om de methodiek binnen het team te implementeren is het tot slot belangrijk te weten welke aanpak het beste werkt. Ik onderzoek hiervoor hoe leerkrachten kunnen worden ondersteund bij hun werk en welke aanpak tot het meest effectieve resultaat kan leiden. Tot slot probeer ik in de generale conclusie de essentie van mijn theoretisch kader kort weer te geven. Samenvattend ondersteunt dit literatuuronderzoek het proces richting het daadwerkelijke onderzoek.

2.2. De ontwikkeling van een creatief proces

Volgens Sternberg (1998) is creativiteit het kunnen produceren van originele, onverwachte en vaak nuttige ideeën. Creatieve mensen zijn in staat om verschillende perspectieven te doen ontstaan (Lindström, 2006). In de psychologie wordt volgens Kohnstamm (2009) creativiteit ook wel fantasie of verbeeldingskracht genoemd. Als fantasie gelijk staat aan creativiteit, blijkt dat kinderen al vanaf vroege leeftijd creatief zijn. Dit begint op de leeftijd van ongeveer twee jaar, wanneer kinderen zich de fantasiegedachte van de aanwezigheid van hun moeder inbeelden. Tussen het derde en vierde jaar leren kinderen fantasie en werkelijkheid stap voor stap te onderscheiden. Op de leeftijd van ongeveer zeven jaar neemt de fantasie af door de ontwikkeling van hun wereldbeeld. Toch blijven de leerlingen uit mijn klas mij verbazen over hun grote fantasie. Ik hoef maar een verhaal voor te lezen, halverwege te stoppen en te vragen "Wat zou er nu gaan gebeuren?" en ik krijg een heel scala van mogelijke wendingen van het verhaal te horen.

Kohnstamm (2009) zegt dat de reden dat kinderen fantaseren voornamelijk is vanwege het feit dat ze nog niet voldoende kennis hebben van de wereld. Ontbrekende elementen worden zo zelf door hen aangevuld. Andere redenen tot fantaseren zijn

zichzelf geruststellen, overwinnen van angst en om onmogelijke wensen via een andere manier in vervulling te laten gaan.

Of het nu om kinderen of om volwassenen gaat, de manier waarop creativiteit tot stand komt is een complex innerlijk proces. Volgens ontwikkelingspsycholoog Vygotsky (2004) begint dit proces met een interne en externe perceptie van een concept die de basis is van onze ervaringen. Onze hersenen isoleren hierop een gedeelte van deze brij aan indrukken. Deze impressies zijn dynamisch en continu aan verandering onderhevig, waarbij het brein de neiging heeft om bepaalde gedachten (sterk) te overdrijven. Dit gebeurt uit het verlangen om onze innerlijke wensen te vervullen en is voornamelijk zichtbaar bij kinderen. Dit is bijvoorbeeld goed te zien tijdens het verkleeden. Een jongen in mijn klas ging met carnaval zo op in het feit dat hij verkleed was als ridder dat het ontroerend was om te zien. Zijn wens om ridder te worden was zo groot, dat zijn fantasie ervoor zorgde dat hij ridder *was*. De indrukken vormen vervolgens weer één geheel. Wat Vygotsky (2004) ook zegt, is dat creativiteit omzetten naar werkelijkheid enkel mogelijk is als naast het proces in het brein de omstandigheden ook meewerken. Batey (2006) beschrijft dat creativiteit afhankelijk is van een aantal factoren. Zo hangt de mate van creativiteit af van het karakter van de desbetreffende persoon, evenals de omgeving en/of sociale invloeden. Het cognitieve proces dat zorgt voor het ontstaan van de ideeën, en uiteindelijk het eindproduct zelf, zijn ook van invloed op de mate van creativiteit.

Vygotsky (2004) vult dit verder aan door een creatief proces ook in een historische context te plaatsen, als resultaat van (al dan niet toevallige) prikkelende omstandigheden. Mijn ervaring is dat een kind dat voor het eerst naar school gaat en vier jaar bij moeder thuis is gebleven, meestal minder creativiteit vertoont dan kinderen die naar de crèche en/of peuterspeelzaal zijn geweest.

Ook stelt Vygotsky (2004) dat er twee gedragingen zijn op het gebied van creëren. De eerste is de reproductieve creativiteit. Wanneer ik bijvoorbeeld een model nateken, ben ik aan het reproduceren van wat ik voor mij zie en in die zin creëer ik niet direct iets nieuws. Als alles enkel uit herinneren zou bestaan, zou er niets nieuws ontstaan. Iets gebeurt wel als ik mij bijvoorbeeld probeer in te denken hoe de wereld er over 50 jaar uit zou zien. De voorstelling die dan ontstaat is volledig nieuw. Op dit moment is de tweede gedraging ontstaan die we creativiteit kunnen noemen. De visie op creativiteit volgens Weisberg (2010) echter geeft aan dat kunstenaars of wetenschappers die tot nieuwe ideeën kwamen, deze niet ontwikkelden door "out of the box" te denken of oude ideeën volledig te verwerpen. Het bleek dat nieuwe ideeën zich voortborduren op de oude waardoor creativiteit ontstaat. Zelf denk ik dat ideeën, hoe nieuw ook, altijd voor een heel klein percentage om eerdere indrukken zijn gebaseerd. Maar ik denk dat dit gegeven een nieuw idee niet minder creatief hoeft te laten zijn. Ik zie het eerder als een web, waarbij ideeën altijd aan een klein draadje beginnen en er vervolgens een heel web kan ontstaan.

Lindström (2006) zegt dat niet alleen bij het creëren zelf sprake is van creativiteit, maar ook de mate waarop iemand kan reflecteren op het werk. Iemand die creatief is evalueert meer dan alleen het eindresultaat: ook de ideeën die een werkstuk hebben doen ontstaan zijn van belang, evenals het proces, de technische aspecten enzovoorts. De algemeen heersende indruk dat een creatief persoon deze eigenschap van nature bezit blijkt onjuist te zijn. Uiteraard speelt de persoonlijkheid een rol, en daarmee ook de aanleg, maar voornamelijk is het de ervaring die uitmaakt of iemand ergens in zal uitblinken. Hierbij is oefenen en trainen van groot belang. Dit uit zich bijvoorbeeld bij een wonderkind als Mozart, die zonder urenlange training nooit het hoge niveau behaald zou hebben (Weisberg, 2010).

Lindström (2006) laat in zijn onderzoek naar creativiteit op scholen met een aantal criteria zien dat werk (dat kan een opstel zijn, een scheikundig experiment, een tekening enzovoorts) in bepaalde mate beoordeeld kan worden. Hoe meer een leerling aan de criteria voldoet, hoe groter de aanwezigheid van creativiteit is. Bij het product zelf dient de (persoonlijke) bedoeling van het werk zichtbaar te zijn. Bij eindproducten van creatieve vakken moet het door de leerling gewenste effect worden bereikt door het gebruik van kleur, vorm en compositie. De al dan niet aanwezige ervaring die een leerling heeft bij het gebruik van materiaal en technieken zijn ook van invloed op de creativiteit.

Aan het proces is de creativiteit van een leerling zichtbaar door de manier waarop de leerling zich uitgedaagd voelt bij problemen en vervolgens overgaat tot experimenteren. De aanwezige inventiviteit laat de manier zien waarom de leerling oplossingen aandraagt bij problemen en niet bang is risico's te nemen. Ook dient hij te beschikken over het vermogen om gebruik te maken van de juiste modellen. Tot slot dient een leerling bekwaam te zijn in het reflecteren op de verschillende kwaliteiten van het eigen werk.

Volgens Vygotsky (2004) ontwikkelt de creativiteit van kinderen zich evenwijdig aan de ontwikkelingsstadia van een kind. Aangezien volwassenen deze stadia niet (meer) doormaken, verloopt ook de ontwikkeling van creativiteit bij kinderen anders; meer gebaseerd op fantasie waar volwassenen zich meer laten leiden door vermenging van de realiteit. Lindstrom (2006) maakt duidelijk, dat als volwassenen bij kinderen hun creativiteit willen stimuleren, zij de kinderen voldoende tijd dienen te geven voor het onderzoeken, ontdekken en testen van hun werk. Hierbij blijft contact met andere kinderen en het reflecteren op eigen werk belangrijk.

2.3. Meervoudige Intelligenties bij creatieve vakken

Het onderzoek is gebaseerd op het vergroten van het gebied om kinderen klaar te maken om een creativiteitsproces te ontwikkelen. Daarbij wil ik met name kijken naar meervoudige intelligenties.

De Amerikaanse hoogleraar Howard Gardner ontdekte na veelvuldig werken met patiënten met hersenbeschadigingen dat de hersenen in staat zijn om heel snel en flexibel op verschillende manieren nieuwe dingen te leren, mits de hersenen op de juiste manier worden geprikkeld, namelijk op het grootste interessegebied van de persoon, hierna de voorkeursintelligentie genoemd (De Munnik, 2003). De mogelijkheden om iets te leren noemde Howard Gardner de Meervoudige Intelligenties. Gardner (2002) maakte onderscheid tussen acht verschillende intelligenties. Andere bronnen (Nolen, 2003) spreken van nog meer intelligenties, maar in het oorspronkelijke onderzoek (Gardner, 2002) werden acht gebieden aangeduid die hier dan ook worden gebruikt:

1. Verbaal -linguïstische intelligentie

Gevoeligheid voor gesproken en geschreven taal

2. Logisch- wiskundige intelligentie

In staat zijn om problemen logisch te analyseren, wiskundige opgaven te maken en het doen van wetenschappelijk onderzoek

3. Muzikale Intelligentie

In staat zijn om muziekstukken uit te voeren, te componeren en te waarderen

4. Lichamelijke-bewegingsintelligentie

Het vermogen om je hele lichaam of delen van je lichaam te gebruiken om problemen op te lossen en producten te maken

5. Visueel/Ruimtelijke intelligentie

Het herkennen en manipuleren van patronen op grote en kleine schaal, beelddenken

6. Interpersoonlijke intelligentie

Het vermogen om de bedoelingen, motieven en verlangens van andere mensen te begrijpen en zodoende effectief met anderen te kunnen samenwerken

7. Intrapersoonlijke intelligentie

Het vermogen tot zelfinzicht

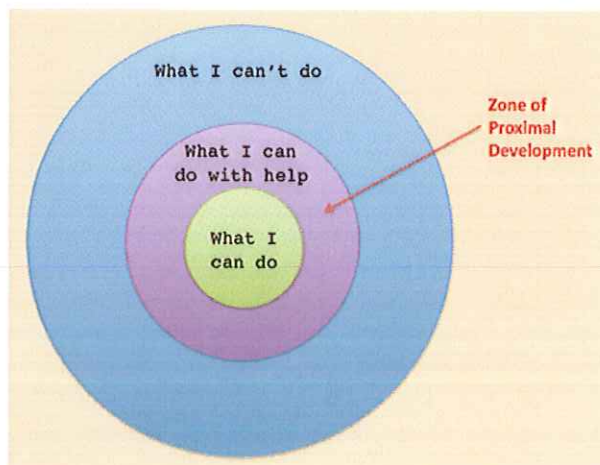
8. Natuurgerichte intelligentie

Zich aangesproken voelen door de natuur

Bij ieder kind en ieder volwassene past een beeld van meerdere intelligenties, waarvan een aantal vaak sterk op de voorgrond treden. In een schoolklas komt op deze manier een veelzijdig scala aan voorkeursintelligenties voor. Zodra deze voorkeursintelligentie bij een kind wordt aangesproken, zal het kind gemotiveerder zijn en de leereffecten toenemen (De Munnik, 2003). Dit heb ik vorig jaar gemerkt in mijn eigen klas, toen ik een MI toets afnam bij een leerling, om te onderzoeken wat zijn voorkeursintelligentie was. Vervolgens heb ik deze intelligentie aangesproken bij RT voor zijn problemen met rekenen. Zijn resultaten werden meetbaar beter.

Stanford (2003) noemt MI een onderwijsfilosofie of een nieuwe attitude met betrekking tot leren. Gardner (2002) gebuikt bij het onderzoeken van MI bij kinderen geen tests om de voorkeursintelligentie te benoemen, maar schiep een rijke leeromgeving die ervoor zorgde dat deze zich vanzelf openbaarde. Bij een onderzoek van een leeromgeving met aantrekkelijke hulpmiddelen werden kinderen voornamelijk geobserveerd om een uitgebreide beschrijving van hun intelligenties te kunnen. Het gaat Gardner eerder om voor ieder kind een manier te vinden om uiting aan hun talenten te geven, dan MI als doel toe te passen. Er is dan ook geen vastomlijnde theorie om MI op scholen te implementeren. Zo zijn er volgens Gardner (2002) scholen waarbij oudere kinderen korte lessen geven aan jongere kinderen, terwijl hierbij gebruik wordt gemaakt van de intelligenties. In plaats van het gebruikelijke frontale onderwijs worden hier de intelligenties aangesproken door middelen als pantomime of grafische voorstellingen in te zetten. Zo zijn er tal van voorbeelden van hoe scholen MI inzetten.

Stanford (2003) zegt dat het inzetten van MI ervoor zorgt dat de rol van de leerkracht eerder coachend kan worden beschreven dan belerend. In het frontale onderwijs bestaat 70% van de lessen uit het praten (introduceren, instructie geven, evalueren) door de leerkracht en verwerken leerlingen de leerstof voornamelijk schriftelijk.



Figuur 1. Zone van de naaste ontwikkeling
(<http://www.instructionaldesign.org>)

Gardner (2002) pleit ervoor het onderwijs met MI afwisselend te maken en af te stemmen om zo een minder traditionele benadering te hanteren.

Wie ook de traditionele benadering bekritiseerde was Vygotsky (in: Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 2003). Opvoeders dienen bij kinderen te kijken wat het kan *leren* en niet wat het al *kan*. Dit noemde

Vygotsky de zone van de naaste ontwikkeling ('zone of proximal development'). In de praktijk ga ik daar als volgt mee om: als een leerling bij mij in de klas een som moet oplossen, laat ik het eerst aan de leerling zelf over, zodat het kind zelf kan ontdekken of het lukt. Als het niet lukt, kan ik stapje voor stapje suggesties geven om tot een oplossing te komen. Als ik hier de juiste pedagogische insteek wordt gebruikt (namelijk helpend in plaats van sturend) zal het kind zich ontwikkelen. Zie hiervoor figuur 1 waarin de zone van naaste ontwikkeling schematisch is weergegeven.

MI is in het kader van dit onderzoek toepasbaar, aangezien het kinderen de mogelijkheid biedt aangesproken te worden op hun grootste interessegebied. Dit zorgt ervoor dat de zone van naaste ontwikkeling geprikkeld wordt. Gardner (in: Verbaan,

Slotboom & Overdijk, 2010) spreekt van de drie pijlers van MI: matchen, stretchen en vieren. Bij matchen krijgt de leerling de mogelijkheid om via de voorkeursintelligentie tot kennis te komen. Het is van belang niet slechts één voorkeursintelligentie te ontwikkelen, maar deze ook door te trekken naar andere intelligenties, ook wel stretchen genoemd. Anders zal een kind nooit op alle gebieden kunnen groeien wat niet ten goede komt aan de creativiteit. Bij het vieren wordt elke intelligentie gewaardeerd en van waarde geacht.

2.4. Theorie van een lesopbouw

Een kind in Nederland is vanaf het vijfde jaar leerplichtig en bezoekt een school om kennis en ervaringen op te doen om zich te ontwikkelen. School heeft ook als functie om een kind te leren samenwerken, kennis te laten maken met omgangregels en op te laten groeien met maatschappelijke waarden en normen (Van Beemen, 2006).

2.4.1. Opbouw van een algemene les

Hoe lessen binnen het onderwijs zijn opgebouwd hangt af van de onderwijsstijl en visie van de school, maar over het algemeen verloopt een les volgens een bepaald patroon. Ik volg hier de opzet volgens Bongaards (2005):

Beginsituatie

Allereerst dient de beginsituatie van de leerlingen helder te zijn. Wat beheersen de leerlingen al? Is er al voorkennis aanwezig en wat moet er gebeuren om die eventuele voorkennis te activeren?

Doelen

Voordat een les gegeven wordt, dient eerst het lesdoel duidelijk te zijn door deze in duidelijke en meetbare termen op te stellen.

Inhoud

Vaak staan bij vakken als taal en rekenen de inhoud van de les beschreven in de handleiding. De kern van de lesinhoud dient helder te zijn, evenals de te maken stappen in de les, de begrippen die aan bod komen en hoe deze geformuleerd worden, de vragen die hierover gesteld kunnen worden en de noodzakelijkheid van extra (oefen)stof.

Didactische aanpak

Om de nieuwe leerstof aan te leren dient er voor een geschikte didactische aanpak gekozen te worden. Er zijn verschillende mogelijkheden voor, zoals een voordrachtsvorm, gespreksvorm, en diverse samenwerkings- en opdrachtvormen.

Organisatie

Om een les te kunnen uitvoeren moet ook de omgeving hiervoor op organisatorisch gebied in orde zijn. Zo dient men te overwegen welk materiaal er gebruikt gaat worden en waar deze klaarstaan, welke hulpmiddelen (schoolbord, computer) er worden ingezet en hoe de klassenindeling zal zijn. Ook moeten er afspraken worden gemaakt omtrent het opruimen en de algemene voortgang van de les.

Binnen het adaptief onderwijs, waarbij het onderwijs is aangepast aan de individuele behoeften van een leerling, spreken Creemers (1994); Veenman (1992) en Leenders (1997), (in: Bongaards, 2005) van het directe-instructiemodel. 'Het lesmodel gaat ervan uit dat kinderen goede leerresultaten kunnen behalen als de leerkracht de lessen goed voorbereidt en gestructureerd geeft' (Bongaards, 2005, p. 91). Het directe-instructiemodel bestaat uit zeven fasen, waar de laatste twee fasen een aanvulling zijn op de vorige opsomming:

1. Terugblik
2. Oriëntatie
3. Uitleg
4. Begeleide inoefening
5. Zelfstandige verwerking
6. Evaluatie
7. Terug- en vooruitblik

2.4.2. Opbouw van een creatieve les

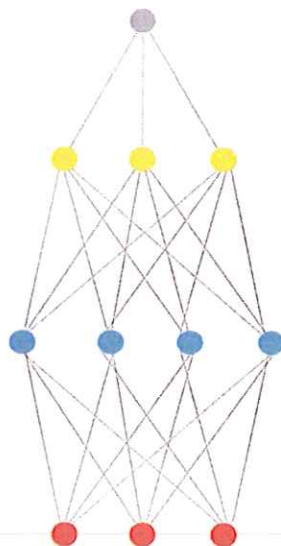
Nu de opbouw van een algemene les duidelijk is, is het de vraag of deze gelijk staat aan de opbouw van een creatieve les. Van Onna (2008) spreekt bij creatieve lessen (ook wel: vormgeven) van een procesgerichte didactiek. Dit houdt in dat de leerkracht niet enkel op het eindproduct gericht is, maar voornamelijk op de kwaliteit van het proces. Dit uit zich duidelijk in het procesfasenmodel (zie bijlage 1).

Volgens Van Onna (2008) stelt het vertalen van de te behalen kerndoelen binnen de creatieve vakken hoge eisen aan de leraar. Het procesfasenmodel biedt hiervoor een structuur die niet letterlijk genomen hoeft te worden (de leerkracht kan de fasen ook afwisselen), maar die wel een duidelijke richtlijn biedt.

Het proces van een creatieve les is vergelijkbaar met een reguliere les aangezien er ook een opbouw terug is te vinden van voorbereiding, oriëntatie, uitvoering, nabeschuiving en evaluatie. Het grote verschil is dat beeldend vormgeven een creatieve activiteit is waarbij de kinderen een persoonlijke ontdekkingstocht afleggen, een persoonlijk verslag dat deels teruggevonden kan worden in het eindresultaat (Van Onna, 2008). De leerkracht fungeert hier meer als gids dan als leraar. Tijdens het afstemmen van de productcomponenten (zie figuur 2) zullen de kinderen samen met de leerkracht steeds

nieuwe keuzes moeten maken. Dit schema geeft de keuzemogelijkheden van het proces weer. Het begint met de keuze van het onderwerp, waarna men overwegingen maakt rond de betekenis. Vervolgens wordt bekeken welke beeldende aspecten eraan worden vormgegeven en tot slotte maakt men de keuze welk materiaal er wordt gebruikt en welke techniek wordt toegepast.

Keuzemogelijkheden in het proces



Sturen, onderzoeken en kiezen

De opdracht, het vertrekpunt:
jij en je lievelingsdier!

Overwegingen rond de betekenis,
associaties en inhouden: wat doe je met je
lievelingsdier? Zitten, knuffelen, omarmen,
enzovoort?

Beeldende aspecten die daaraan vormgeven:
hoe laat je dat zien door vorm, compositie en
kleur? Met contouren, dichtbij of voor elkaar,
warme kleuren?

Welk materiaalgebruik en techniek passen
daar het best bij: mengen op papier of palet,
dekkend schilderen, in lagen, tamponneren,
enzovoort?

Figuur 2. Keuzemogelijkheden in het beeldend vormgevingsproces (Van Onna, 2008)

In feite zijn dit keuzemomenten nog voordat de leerling aan het werk is gegaan; dit maakt de oriëntatie- en voorbereidingsfase van een creatieve les uitgebreider dan een reguliere les (Van Onna, 2008).

2.5. Ondersteuning van leerkrachten

Het eindproduct van het onderzoek resulteert in een methodiek die leerkrachten ondersteunt bij het uitvoeren van creatieve vakken. Om zicht te krijgen hoe leerkrachten het best ondersteund kunnen worden, onderzoek ik het begrip coaching. Coaching binnen het primair onderwijs bestond voorheen voornamelijk uit de opzet van klassenconsultatie: het begeleiden van leerkrachten in de richting van effectief klassenmanagement (Fonderie-Tierie en Rozemond, 2003). De afgelopen jaren ligt het accent van coaching meer op het ondersteunen van leerkrachten op het gebied van het realiseren van competenties binnen het onderwijs (Lingsma, Mackay & Schelvis, 2006).

In de praktijk merk ik dat mijn collega's graag zelfstandig opereren en de term coaching gauw interpreteren als een inbreuk op hun privacy (in de werkomgeving). Om binnen een team voldoende draagvlak te creëren voor de implementatie van een nieuw idee en hen hiervoor op een juiste manier te ondersteunen, dien ik de verhoudingen binnen het team globaal in kaart te brengen. De kwaliteit van de interactie geeft het niveau van een team aan (Lingsma, 2005). Aan de interactie zijn onderliggende patronen te herkennen die aangeven in welke ontwikkelingsfase een team zich bevindt. Indien het niveau globaal bekend is, kan de coach hierop anticiperen. Lingsma (2005) spreekt van niveaus in Maturity (taakvolwassenheid) waarbij M1 het laagste niveau is en M4 het hoogst, zie figuur 3.

Niveau	Kenmerken
M1	Bundel van losse individuen, los zand. Afhankelijk van de leidinggevende.
M2	Subgroepen, geen collectieve kern zichtbaar. Tegenstrijdig: we hebben elkaar nodig, maar bemoei je er niet mee.
M3	Subgroepen, maar met een gezamenlijk doel. Wij (team) tegen zij (buitenwacht). Staan open voor coaching.
M4	Werken samen met en ondersteunen anderen. Staan open voor ideeën van nieuwkomers.

Figuur 3. Ontwikkelingsfasen van een team. Naar Lingsma (2005).

Zoals in figuur 3 te zien is, ontstaan er in niveau M2 subgroepen in het team waarbij anderen in de groep worden uitgesloten. Van een collectief hart is nog nauwelijks sprake, maar is wel onder de oppervlakte aanwezig (Lingsma, 2005). Een M2-groep heeft een schijnverlangen naar onafhankelijkheid, maar wil eigenlijk afhankelijk van de leidinggevende zijn, mede door de (positieve) feedback te krijgen waar de groep naar verlangt. Ondersteuning voor deze groep kenmerkt zich doordat de coach 'de hier-en-nu situatie veel meer kan benutten. De groepsleden staan er veel meer open voor en zullen zich niet per definitie gaan verdedigen' (Lingsma, 2005, p. 121). Niveau M3 kenmerkt een onafhankelijk team. De verbintenis als teamlid is hierin belangrijker dan 'alleen' collega's van elkaar zijn. De groep genereert veel positieve energie. De sociale controle is echter groot en het introduceren van nieuwe mensen c.q. plannen is moeilijk. Verder geeft Lingsma (2005) aan dat coaching hier gerealiseerd kan worden door buiten de kaders te denken. Dit prikkelt de ondersteuning van het denkvermogen van de teamleden en maakt hen nog zelfstandiger dan ze al zijn.

Bannink (2006) zegt dat de motivatie tot gedragsverandering, wat inhoudt dat de persoon bereid is om het eigen gedrag te veranderen teneinde zijn doel te bereiken, op verschillende manieren gestimuleerd kan worden. Allereerst dient de relatie tussen de

coach en de collega zodanig te zijn dat er sprake is van een onvoorwaardelijke acceptatie. Dit is mede te bereiken als de coach zich empathisch opstelt, discussies vermijdt en 'verandertaal' bezigt. De coach lokt door de juiste vragen te stellen met 'verandertaal' de collega uit om de eigen redenen voor verandering (en de voordelen ervan) te beschrijven. Hiervoor gebruikt men evocatieve vragen zoals 'Hoe zou je het graag anders willen zien?' en 'Hoe zou u willen dat uw leven/uw werk/uw situatie er over vijf jaar uitzag?' Bannink (2006) gaat verder door te stellen dat als collega's uitgenodigd worden om te vertellen over eigen competenties en successen, de collega gestimuleerd wordt om tot gedragsverandering over te gaan. Het geven van complimenten en positieve karakterduidingen zullen dit verder aanmoedigen. De vragen dienen nauwkeurig afgestemd te worden op de motivatie tot verandering van het gedrag van de collega.

2.6. Generale conclusie

In dit hoofdstuk heb ik de deelvragen als leidraad gebruikt om antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag. Eerst onderzocht ik de ontwikkeling van een creatief proces. Het blijkt dat kinderen creatief zijn door hun grote fantasie. Die fantasie is aanwezig om indrukken te verwerken van de wereld om hen heen, en neemt af op het moment dat het wereldbeeld meer aangevuld wordt.

Creativiteit zelf is een complex proces waarbij onze ervaringen worden omgezet in indrukken die weer één geheel vormen. De mate waarin creativiteit tot uiting komt is wel afhankelijk van een aantal factoren, zoals het karakter van de persoon en de omgeving. Verder zijn er twee gedragingen op het gebied van creëren: de reproductieve creativiteit, waarbij men creëert op basis van eerdere ervaringen, en -creativiteit zelf, waarbij vanuit de hersenen iets nieuws ontstaat. Sommige wetenschappers zeggen echter dat creativiteit zich altijd voortbordurt op oude ervaringen. Reflecteren op eigen werk stimuleert het creatieve proces. Veelvuldig oefenen en trainen, op welk creatief gebied dan ook, leidt tot betere eindresultaten.

Ik heb ontdekt dat de ontwikkeling van creativiteit bij kinderen parallel lopen aan de stadia van hun ontwikkeling. Bij volwassenen verloopt hun creativiteit anders en is het meer op de realiteit gericht. Volwassenen kunnen kinderen begeleiden in hun creativiteit door hen voldoende tijd voor ontdekkingen te geven, het contact met andere kinderen te stimuleren en ze te laten reflecteren op hun werk.

De theorie van MI die bestaat uit acht intelligenties op verschillende gebieden. Hierbij kan vaak één intelligentie als voorkeursintelligentie worden aangeduid. Indien een kind op deze intelligentie geprikkeld wordt, zal het kind gemotiveerder aan het werk gaan. Howard Gardner, de grondlegger van de theorie, pleit voor minder traditioneel onderwijs. MI is een theorie die deze afwisseling kan bieden. Ook biedt het aanspreken van de zone van naaste ontwikkeling volgens de theorie van Vygotsky mogelijkheden tot

groei in de creativiteit, doordat er gekeken wordt naar wat het kind kan leren en niet naar wat het al kan.

Uit de literatuur blijkt dat de opbouw van een creatieve les vergelijkbaar is met de opbouw van een reguliere les. Toch is er een substantieel verschil. Bij een les in beeldende vorming is de voorbereidende fase pregnanter aanwezig. Er moet gekeken worden naar zaken als de bedoeling van het eindproduct, de beeldende aspecten, het materiaalgebruik enzovoorts. Dit maakt de aanloop naar de uiteindelijke verwerking uitgebreider. De leerkracht heeft bij een creatieve les dan ook een meer gidsende functie.

Om nieuwe ideeën te implementeren binnen het team kan een juiste benadering in de vorm van coaching of ondersteuning uitkomst bieden. Het blijkt dat de interactie binnen een team aangeeft in welke ontwikkelingsfase een team zich bevindt. Per fase is er een aantal aanbevelingen gegeven hoe hierop in te spelen. Ook het stellen van de juiste (evocatieve) vragen vergroten de wil om tot gedragsverandering over te gaan, zeker als men nauwkeurig afstemt op de motivatie van de collega.

3. Opzet van het onderzoek

3.1. Verantwoording onderzoeksmethodologie

Het bestaan van een creatief proces is een feit, maar het is mij onbekend hoe dit ontstaat en verloopt. Het is belangrijk dit te weten om tot een goed eindproduct te komen. Om in dit onderzoek niet te breed te gaan, ben ik vooral geïnteresseerd in het creatieve proces bij kinderen. De Russische ontwikkelingspsycholoog Vygotsky heeft hier diverse artikelen over geschreven, waaronder "Imagination and Creativity in Childhood" (2004). Deze geeft informatie over hoe verbeeldingskracht en creativiteit bij kinderen tot stand komt. Ik wil meer theoretische bagage eigen maken over de theorie van Meervoudige Intelligenties, waarvoor het boek "Soorten Intelligentie" (2002) van Howard Gardner een logische keuze is. Het artikel "Multiple Intelligences in the Classroom" (Nolen, 2003) geeft praktische tips hoe men deze theorie in de klas kan implementeren.

Naar aanleiding van de bestudeerde literatuur stel ik een vragenlijst op. Deze vragenlijst verduidelijkt hoe de creatieve vakken op mijn school worden uitgevoerd en heeft de volgende kenmerken:

- De vragenlijst is op naam. Als de respondent bekend is kan er overleg plaatsvinden over de vragenlijst wat bij anonieme vragenlijsten niet mogelijk is.
- Er zullen gesloten en open vragen in staan.
- De respondenten zullen leerkrachten zijn van diverse groepen, variërend van groep 1 tot en met 8. Ook zal de IB-er de vragenlijst invullen.
- De vragenlijst zullen persoonlijk worden overhandigd. Uit eerdere vragenlijsten binnen de school is gebleken dat dit het meest effectief is.

Vervolgens voer ik binnen mijn eigen school gesprekken met de leerkrachten die voor de klas staan. De gesprekken zullen gebaseerd zijn op de vragenlijst, maar zullen dieper ingaan op hoe de creatieve vakken binnen onze school worden uitgevoerd, met de focus op de oriëntatiefase van de lessen. Ik zou willen weten wat leerkrachten wel of niet bevalt, wat ze aan de creatieve vakken veranderd willen zien en wat hun ideeën hierover zijn. Dit zal helpen het eindproduct helder te maken.

Om de methodiek te implementeren in de school zal ik deze presenteren in een teamvergadering. Dit zal gebeuren na afronding van dit onderzoek.

3.2. Schematische uitwerking onderzoekopzet

De opzet van het onderzoek ziet er in schematische vorm als volgt uit:

	Deelvraag	Betrokkenen	Methodologie	Tijdspad	Verwachte opbrengst
1	Wat is de theoretische stand van zaken rond de ontwikkeling van een creatief proces?	Onderzoeker	Literatuurstudie	dec 2011	Ik weet hoe verbeeldingskracht en creativiteit bij kinderen tot stand komt. Ik heb in beeld hoe de ontwikkelingsstadia van het opgroeiende kind verlopen en heb een beeld van de zone van naaste ontwikkeling.
2	In hoeverre kan de theorie van Meervoudige Intelligenties worden toegepast bij creatieve vakken?	Onderzoeker	Literatuurstudie	dec / jan 2011	Ik weet welke intelligenties er volgens de theorie van Gardner zijn en hoe deze in de klas kunnen worden toegepast gekoppeld aan creatieve processen
3	Hoe ziet een les eruit? Hoe verloopt een les in het algemeen en bij creatieve vakken?	Onderzoeker	Literatuurstudie	januari 2012	Ik weet hoe een les eruit ziet, hoe deze verloopt en wat de verschillen c.q. overeenkomsten met een creatieve les zijn
4	Op welke manier worden creatieve vakken bij ons op school uitgevoerd?	Leerkrachten binnen de school	Vragenlijst	februari 2012	Ik heb een creatieve les in beeld en wat men doet als het stagneert
5	Hoe kan de methodiek worden vormgegeven?	Onderzoeker, collega's	Literatuurstudie, gesprekken	maart 2012	Ik kom tot een methodiek die voor elke leerkracht op mijn school bruikbaar is.
6	Hoe kan de methodiek worden geïmplementeerd in het team?	Onderzoeker	Presentatie	mei 2012	Het product is bekend en wordt toegepast

4. Resultaten

In dit hoofdstuk ga ik successievelijk alle deelvragen aflopen en de resultaten daarvan aangeven. De hoofdstukken 4.1 tot en met 4.3 zijn gebaseerd op de literatuurstudie. Hoofdstuk 4.4 is het resultaat van de vragenlijsten om te onderzoeken hoe creatieve vakken bij mij op school worden uitgevoerd.

4.1. Wat is de theoretische stand van zaken rond de ontwikkeling van een creatief proces?

Uit onderzochte literatuur blijkt dat creativiteit gelijk staat met fantasie, wat bij kinderen al vanaf jonge leeftijd aanwezig is. Kinderen gebruiken fantasie om te begrijpen wat ze ervaren. Doordat kinderen meer oog krijgen voor de wereld om hen heen neemt in de loop der jaren de fantasie, en daarmee de creativiteit, wat af. Het proces van creativiteit ontstaat uit isolering van indrukken maar is ook afhankelijk van karaktereigenschappen van personen en de omgeving. Er blijken twee vormen van creativiteit te bestaan: creativiteit zelf, waarbij werkelijk iets nieuws wordt gecreëerd en reproductieve creativiteit, waarbij iets vanuit het geheugen wordt geproduceerd. Wetenschappers spreken elkaar hierop tegen, sommige zeggen dat alles wat men creëert op basis van eerdere ervaringen gebeurt. De mate waarop iemand kan reflecteren op eigen werk geeft aan in hoeverre er werkelijk sprake is van creativiteit. Ook blijkt dat creativiteit niet altijd aangeboren is, maar ook door training bereikt kan worden. Er blijken criteria te bestaan waarmee men creativiteit (bijvoorbeeld op scholen) kan beoordelen. Volwassenen kunnen kinderen vooral stimuleren in hun creativiteit door hen voldoende tijd te geven om te onderzoeken, ontdekken en testen van hun werk. Ook reflectie en omgang met anderen is hierbij belangrijk.

Wetenschappers blijken elkaar wat tegen te spreken over het ontstaan van creativiteit en wat nu exact creativiteit inhoudt. Wel is het duidelijk dat reflecteren op eigen werk enorm belangrijk is. In hoofdstuk 2 is hier meer informatie over te vinden.

4.2. In hoeverre kan de theorie van Meervoudige Intelligentie worden toegepast bij creatieve vakken?

De theorie van Meervoudige Intelligentie stelt dat indien het grootste interessegebied van een persoon wordt geprikkeld, de hersens sneller nieuwe informatie tot zich kunnen nemen. Het grootste interessegebied wordt ook wel voorkeursintelligentie genoemd, waar er onderscheid gemaakt wordt tussen acht verschillende soorten. Er zijn tal van mogelijkheden om MI in te zetten op basisscholen (zie ook hoofdstuk 2, met name paragraaf 2.3). Een rijke leeromgeving kan de motivatie om te leren nog verder prikkelen.

Bij MI kan de leerkracht vooral coachend worden ingezet. Het onderwijs wordt hierdoor minder traditioneel, aangezien de meeste leerkrachten klassikaal frontaal lesgeven. In

plaats van te kijken naar wat het kind nog moet leren, gaat MI meer uit van wat het kind al beheerst, de zone van naaste ontwikkeling. Men dient niet op één gebied te focussen maar de voorkeursintelligenties verder te stretchen, wat de creativiteit zal bevorderen. Juist door de diversiteit van mogelijkheden die MI biedt, is deze theorie prima toe te passen bij creatieve vakken. Ook doordat de leeromgeving, het materiaalgebruik en de coachende manier van lesgeven hier de ruimte voor bieden.

4.3. Hoe ziet een les eruit? Hoe verloopt een les in het algemeen en bij creatieve vakken?

Voor de opbouw van een les binnen het primair onderwijs zijn diverse modellen beschikbaar, zoals het directe instructie model, wat vooral bij adaptief onderwijs wordt ingezet. Bij creatieve lessen is er meer sprake van procesgerichte didactiek. De focus ligt daar voornamelijk op de kwaliteit van het proces in plaats van het eindproduct, zie hiervoor ook het procesfasenmodel (zie bijlage 1) en hoofdstuk 2. Net als bij MI is de rol van de leerkracht hierbij meer coachend dan sturend. De leerkracht neemt bij een creatief vak een andere houding aan dan bij reguliere lessen. Wat je als coach qua ondersteuning kan bieden aan je collega's, is ook de houding die je collega's op microniveau naar de klas dient over te brengen.

Tijdens de les begeleidt de leerkracht de leerling gaandeweg het proces in het maken van keuzes, of dat nu om het materiaalgebruik gaat of de gedachte achter een bepaald eindproduct. Doordat het maken van keuzes voordat de leerling werkelijk aan de slag gaat tijd in beslag neemt, is de oriëntatie- en voorbereidingsfase van een creatieve les wat uitgebreider dan bij een reguliere les.

4.4. Op welke manier worden creatieve vakken bij ons op school uitgevoerd?

Om erachter te komen op welke manier creatieve vakken op mijn school worden uitgevoerd, heb ik op school onderzoek hiernaar verricht. De doeltreffendste manier hiervoor was de verspreiding van een vragenlijst. Ik heb onder mijn collega's een brief (zie bijlage 2) met daarbij een vragenlijst (zie bijlage 3) uitgedeeld. In de brief heb ik aangegeven waar het onderzoek over gaat. De vragenlijst stelt allerlei open en gesloten vragen over hoe de collega's creatieve vakken inzetten en uitvoeren en wat zij onder andere doen als een kind tijdens het uitvoeren ervan stagneert. Ik heb in totaal 20 vragenlijsten uitgezet waar een respons van 90% op volgde.

De vragen met uitslagen zijn als volgt:

Vraag 1

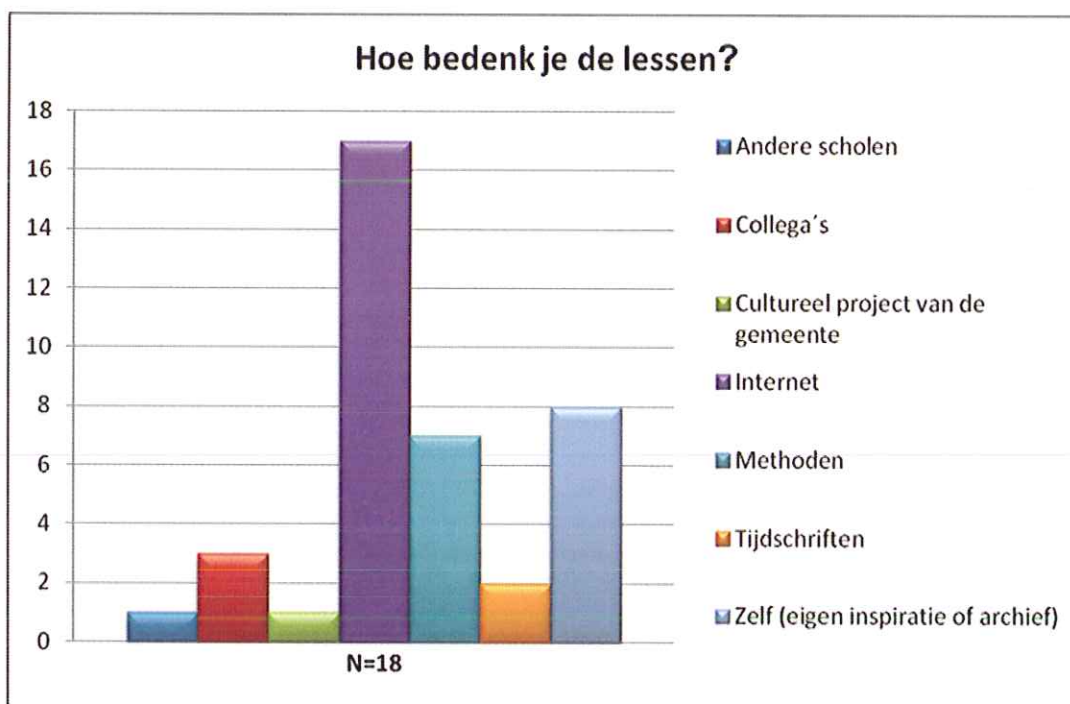
Hoe vaak geef je creatieve vakken in jouw klas? Hieronder vallen bijvoorbeeld tekenen, handvaardigheid en muziek.

NB: als je deeltijd werkt, het gaat niet om het weekrooster, maar om de keren dat je daadwerkelijk zelf deze vakken geeft!

Op deze vraag hebben 10 mensen als antwoord gegeven dat zij één of twee keer in de week les geven in creatieve vakken. Een overzicht hiervan is te zien in bijlage 4. Zeven mensen geven drie keer of vaker deze vakken. Tot slot geeft één persoon aan nooit les op dit gebied te geven. Ik weet dat degene die nooit hierin lesgeeft, dit overlaat aan zijn duo-collega, dus het is niet zo dat er een klas is op de school zonder creatieve vakken.

Vraag 2

Hoe bedenk je deze lessen? Haal je deze uit een methode, internet? Zo ja, welke methode en/of welke webpagina's?



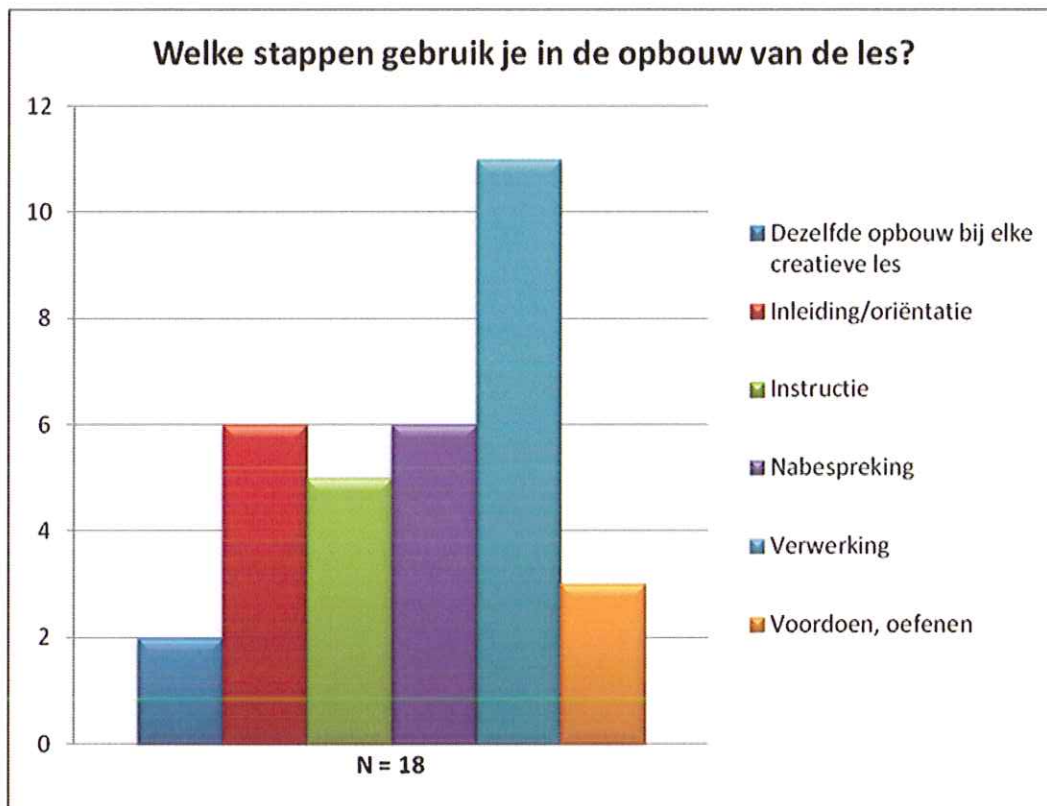
Figuur 4. Hoe bedenk je de lessen?

Wat bij deze vraag opvalt (zie figuur 4) is dat bijna alle mensen (17 van de 18) hun lessen bedenken met behulp van internet. Er is op school geen integrale methode aanwezig, wel wat informatieboeken dus het klopt dat het onderdeel 'methoden' niet zo hoog is.

Vraag 3

Verlopen je creatieve lessen allemaal via dezelfde opbouw als andere lessen?

Zo ja, welke opbouw is dat? En zo niet, wat doe je bij creatieve lessen anders?

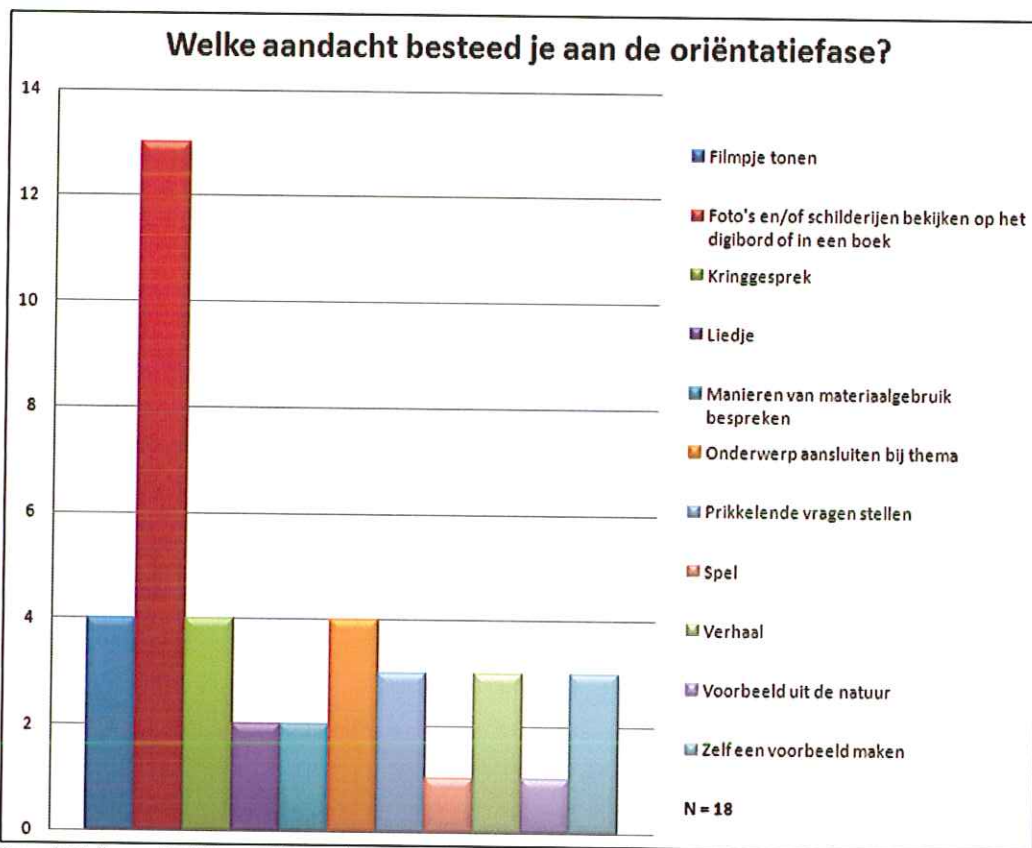


Figuur 5. Welke stappen gebruik je in de opbouw van de les?

Bijna iedereen (16 van de 18) geeft op deze vraag als antwoord ja. De alternatieven zijn terug te vinden in figuur 5, waarbij opvalt dat het onderdeel verwerking nagenoeg het meest voorkomt. Het voordoen en de kinderen zelf laten oefenen komt minder vaak voor. Bij het invullen van deze vraag gaven diverse mensen nog andere aanvullingen bij de opbouw van een les (deze alternatieven zijn opgenomen in bijlage 4). Zo gaven 5 mensen aan dat zij altijd begeleiding geven tijdens creatieve lessen waar dat nodig is. Ook bleek de opbouw van de les voor 4 mensen volledig af te hangen van welk type creatieve les het is; muziek, handvaardigheid enzovoorts. Het directe instructiemodel werd nog genoemd en één persoon gaf aan altijd dezelfde opbouw voor alle lessen op school te geven.

Vraag 4

Voordat de kinderen daadwerkelijk bij een creatieve les aan de slag gaan, besteed je dan extra aandacht aan de oriëntatiefase? Doe je bijvoorbeeld iets om de fantasie van de kinderen te activeren, zo ja, wat?



Figuur 6. Welke aandacht besteed je aan de oriëntatiefase?

Van de ondervraagden gaf 100% aan aandacht aan de oriëntatiefase van een les te besteden. In de uitwerking werden diverse mogelijkheden genoemd, zie figuur 6. Meer dan 30% van de collega's gebruikt foto's of ander beeldmateriaal via het digibord of uit een boek. Opvallend is dat gebruik van spel en liedjes niet vaak wordt toegepast.

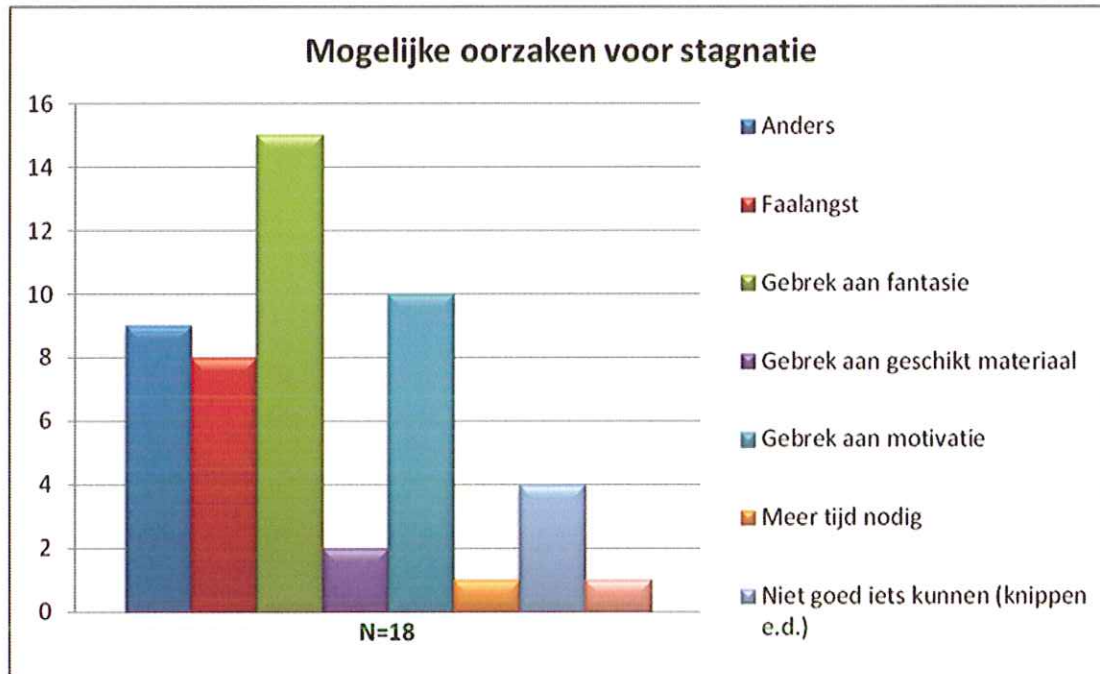
Vraag 5

Merk je wel eens dat kinderen aan het begin van een creatieve les stagneren en niet verder kunnen? Indien ja, graag het aantal kinderen invullen die tijdens zo'n les niet direct aan de slag kunnen maar even nodig hebben om iets te verzinnen.

Op deze vraag geven 17 van de 18 mensen aan dat er in hun klas kinderen stagneren tijdens een creatieve les (zie bijlage 4). Eén persoon geeft aan dat dit soms gebeurt, geen van de ondervraagden heeft 'nee' ingevuld. De meeste mensen geven aan dat dit gemiddeld zo'n 2 kinderen per les zijn.

Vraag 6

Wat denk je dat de oorzaak kan zijn dat een kind stagneert? (meerdere antwoorden mogelijk)

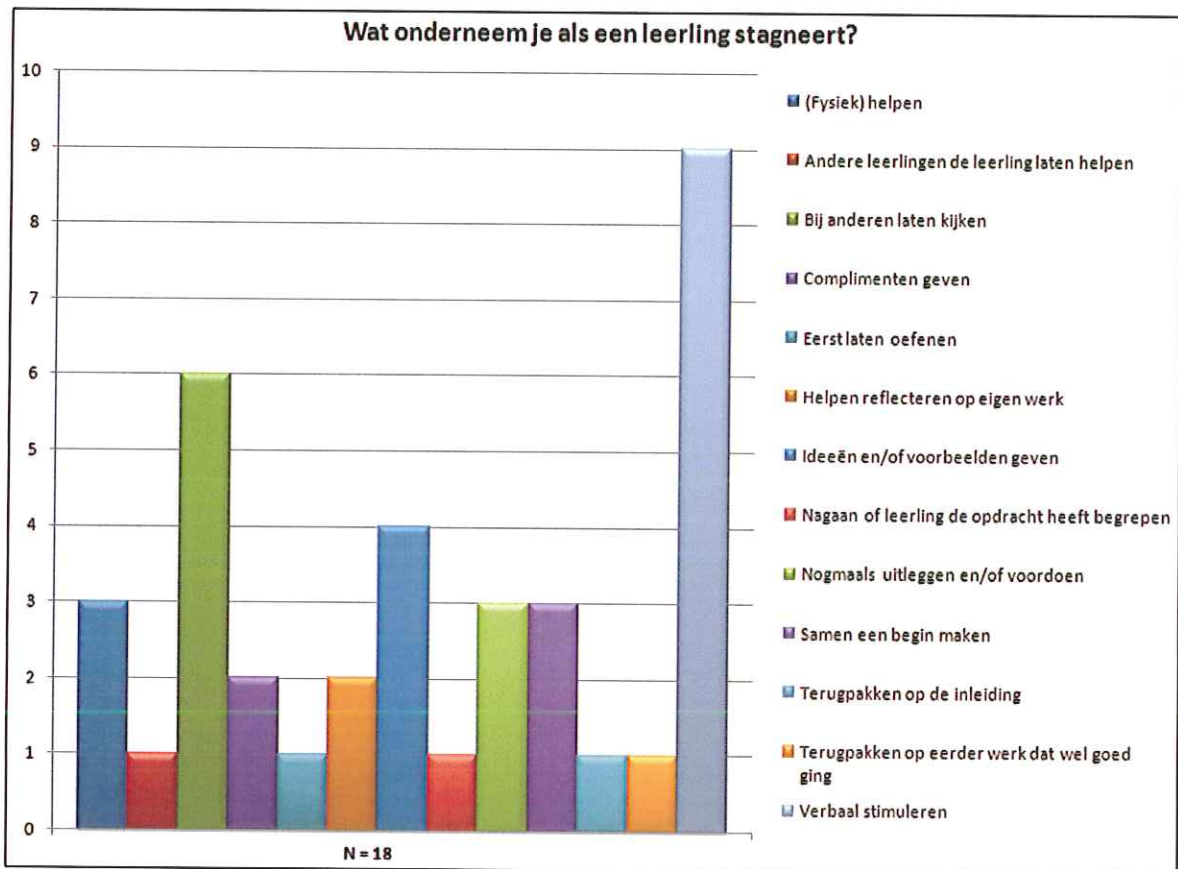


Figuur 7. Mogelijke oorzaken voor stagnatie

Voor de mogelijke oorzaken voor stagnatie (zie figuur 7) zijn de twee meest belangrijke punten gebrek aan fantasie en motivatie. Ook het hoge aantal collega's (8 personen) die faalangst hebben ingevuld is opvallend, aangezien dit geen keuzemogelijkheid was in de vraag.

Vraag 7

Indien een kind niet direct aan de slag kan, wat onderneem je dan zodat hij of zij wel verder kan werken? Wat werkt wel en wat werkt niet?



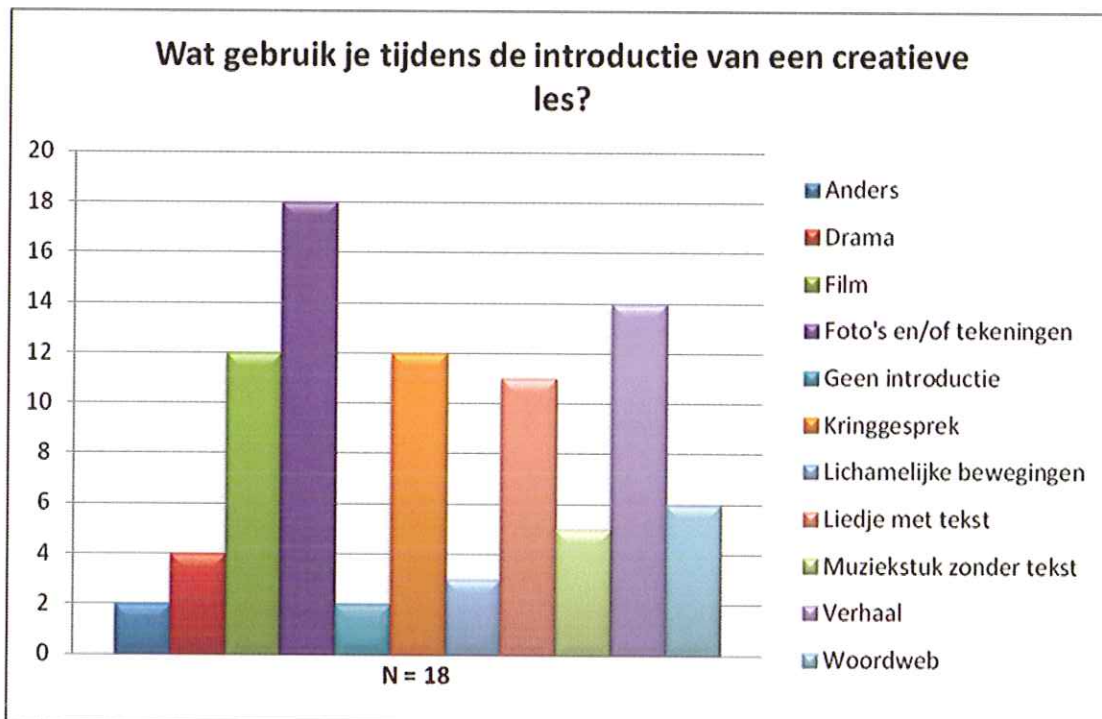
Figuur 8. Wat onderneem je als een leerling stagneert?

Wat opvalt in figuur 8 is dat de meest gehanteerde tactiek bij het stagneren het verbaal stimuleren van de leerling is. Ook laten veel collega's leerlingen bij andere klasgenoten kijken. Er wordt weinig fysiek geholpen door de ondervraagden.

Vraag 8

Kruis hieronder aan wat je in de klas tijdens creatieve vakken gebruikt om je les te introduceren of te verduidelijken.

Bijvoorbeeld: als je wel eens een tekenles introduceert met een verhaal, dan kruis je verhaal aan. Of een muziekles met als inleiding een dramaspel, dan kruis je drama aan. Meerdere antwoorden mogelijk.



Figuur 9. Wat gebruik je tijdens de introductie van een creatieve les?

Bij de introductie van een les (zie figuur 9) worden net als bij de oriëntatiefase (zie figuur xx) het meest gebruik gemaakt van foto's en tekeningen. Ook een verhaal wordt hier vaak ingezet. Slechts 2 mensen van de 18 geven aan geen introductie te geven. De laagste score is voor lichamelijke bewegingen, 3 van de 18 mensen geeft aan dit bij de introductie te gebruiken.

Bij 'anders' heeft iemand nog thematisch werken ingevuld. Dat is een leerkracht van groep 1/2 geweest. Ik weet dat de overige leerkrachten van de kleutergroepen ook thematisch werken inzetten maar dat hebben ze niet aangegeven. Een andere collega gaf nog aan een eigen gemaakt (knutsel)voorbeeld te laten zien als introductie.

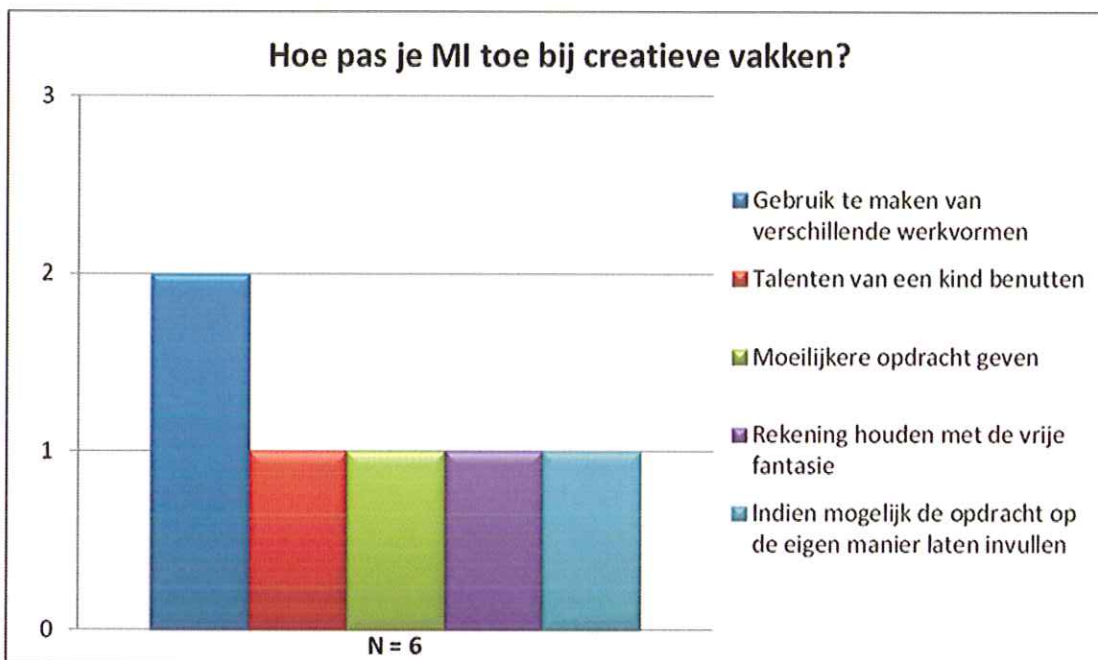
Vraag 9

Heb je wel eens van de theorie van Meervoudige Intelligentie gehoord?

Van de 18 ondervraagden gaven 10 mensen aan wel eens hier van gehoord te hebben (zie bijlage 4). De overige ondervraagden hebben er wel eens van gehoord, maar weten niet van het inhoudt. Dit betekent dat alle collega's wel eens van MI hebben gehoord.

Vraag 10

Zo ja, pas je deze theorie toe tijdens de uitvoer van creatieve vakken? Graag eronder vermelden hoe je dat doet.



Figuur 10. Hoe pas je MI toe bij creatieve vakken?

Op de vraag of men wel eens MI toepast tijdens de uitvoering van creatieve vakken hebben 13 mensen een antwoord gegeven (zie bijlage 4). Van die 13 mensen geeft slechts één iemand aan dit te doen en vier mensen soms.

Hoe de ondervraagden MI toepassen is verschillend. Twee personen maken gebruik van verschillende werkvormen. De overige personen geven andere methoden aan (zie figuur 10).

Vraag 11

Heb je nog verdere opmerkingen?

De volgende opmerkingen werden ingevuld:

- 'Vaak zie je dat kinderen het voorbeeld van de juf of meneer na willen maken.'
- 'Bij kleuters maken ze vaak een opdracht die bij alle kinderen hetzelfde is, dus helaas is het niet altijd helemaal de eigen fantasie van het kind.'
- 'Ik vind het belangrijk dat kinderen het leuk vinden en bezig zijn.'
- 'Ieder mag zijn eigen idee hebben over wat mooi of goed is.'
- 'Ik merk dat de creatieve vakken een beetje een ondergeschoven kindje is. Er wordt wel iets gedaan maar niet veel! Best jammer!'
- 'De fantasie is soms ver te zoeken. Televisie en computerspelletjes maken de fantasie niet levend.'

- ‘Er zijn zeer grote verschillen tijdens creatieve vakken (zoals bij alle vakken). Sommige kinderen willen wel, maar durven niet. Er zijn ook kinderen die wel willen, maar waarvan de technische basisvaardigheden hen beperken (schaarhantering, omgaan met materialen en lijm).’

4.5. Hoe kan de methodiek worden vormgegeven?

Als ik aan de methodiek wil gaan werken, zal ik rekening moeten houden met informatie die ik tijdens het onderzoek ben tegengekomen. Zo heb ik door middel van literatuurstudie informatie verkregen over de ontwikkeling van een creatief proces en de theorie van Meervoudige Intelligentie. Verder heb ik de opbouw van een algemene les onderzocht, evenals de opbouw van een creatieve les. Tot slot heb ik mij verdiept in de ondersteuning van leerkrachten. Door de enquête op mijn school af te nemen is het mij duidelijk geworden hoe men omgaat met stagnatie bij creatieve vakken en wat de rol van MI daarbij is. Ik zal naar aanleiding van deze kennis een aantal conclusies te trekken die zullen leiden tot de methodiek.

4.6. Hoe kan de methodiek worden geïmplementeerd in het team?

Op het moment dat de methodiek is ontwikkeld en ik deze wil implementeren in het team, zal ik gebruik moeten maken van de literatuurstudie van Lingsma (2005). Ik zal in kaart moeten brengen wat de mate van interactie is binnen ons team en naar aanleiding daarvan zal ik moeten kijken hoe ik de methode kan introduceren. In figuur 3 in hoofdstuk 2.5 zijn de verschillende niveaus in Maturity of taakvolwassenheid te zien (Lingsma, 2005), variërend van M1 tot en met M4. Het niveau van mijn eigen team is ergens tussen M2 en M3 te plaatsen. Voor de implementatie van de methodiek zal ik hier rekening mee moeten houden door adviezen van Bannink en Lingsma (zie hoofdstuk 2.5) op te volgen. Het niveau van mijn team houdt in dat er binnen het team subgroepen aanwezig zijn welke zelfstandig functioneren. Toch zal er, indien er zich een situatie voordoet, wel sprake zijn van een gezamenlijk doel. Voor coaching staan mijn collega's echter niet zo open wegens hun verlangen naar zelfstandigheid. Ik dien een meer ondersteunende dan coachende positie in te nemen, waarbij ik ervoor zorg dat mijn collega's buiten de kaders gaan denken. Dit realiseer ik door evocatieve vragen te stellen waarbij de desbetreffende collega de eigen redenen voor verandering, en de voordelen ervan beschrijft. Een goede relatie op basis van onvoorwaardelijke acceptatie tussen het team en mijzelf is tevens van belang. Door collega's te stimuleren eigen ervaringen en successen te delen verstevig ik deze relatie.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wil ik naar aanleiding van het uitgevoerde onderzoek conclusies trekken en aanbevelingen voor mijn school geven. Ik gebruik daarvoor de literatuur als ook de overige verkregen data.

5.1. Conclusies

1. Uit één van de vragen uit de vragenlijst blijkt dat bij 50 % van de leerkrachten de meest gehanteerde tactiek bij stagnatie het verbaal stimuleren van de leerling is. Naast nog wat gebruikelijke methoden zoals het nog eens voordoen en bij anderen laten kijken, kwamen er verrassende oplossingen naar voren, zoals samen een begin maken of de leerling eerst laten oefenen voordat deze gaat beginnen aan het eindproduct. Weinig leerkrachten zetten zich fysiek in om de leerling te helpen. Dit stimuleert de autonomie van een leerling, doordat het noodgedwongen op zoek gaat naar andere methoden om tot werken te komen, maar hierbij is de gidsende hulp van de leerkracht noodzakelijk. **Ik constateer dat veel leerkrachten bij ons op school door hun manier van lesgeven bijdragen aan de autonomie van een leerling, maar dat dit niet op een gidsende manier gebeurt.**
2. Het blijkt dat de meerderheid van de collega's wel eens van Meervoudige Intelligentie heeft gehoord. Op een vraag waar ik expliciet naar Meervoudige Intelligentie verwijs, geeft slechts één persoon aan deze theorie van Howard Gardner daadwerkelijk toe te passen. In het team is de theorie van MI nog niet voldoende bekend, wat wel een voorwaarde is om met de voorkeursintelligenties aan de slag te gaan. **De leerkrachten op school zijn niet op de hoogte van de theorie van Meervoudige Intelligentie.**
3. Logischerwijs volgt uit de vorige conclusie de derde conclusie: **Bij ons op school zijn de leerkrachten niet op de hoogte van de voorkeursintelligenties van hun leerlingen.**
4. In het kader van Meervoudige Intelligentie volgens Gardner is het raadzaam om leerlingen zoveel mogelijk aansluitend bij hun voorkeursintelligentie aan te spreken. De Munnik pleit hiervoor, aangezien het kind dan gemotiveerder zal zijn en leerresultaten zullen verbeteren. Vygotsky constateert dat als de leerkracht zich hierbij helpend opstelt in plaats van sturend, de zone van naaste ontwikkeling zal worden aangesproken, wat ook een positief effect heeft op het leereffect. Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten in zowel de oriëntatiefase als bij de introductie van een les de leerlingen voornamelijk proberen aan te

spreken met visuele middelen. Het is natuurlijk raadzaam om deze middelen bij de lessen te gebruiken, zeker voor de leerlingen die deze voorkeursintelligentie hebben. De oriëntatiefase is er immers vooral om de fantasie van de leerlingen te activeren. Maar een leerling bij ons op school met bijvoorbeeld een muzikale voorkeursintelligentie zal moeite hebben zich in te leven tijdens de oriëntatiefase, aangezien slechts 5% van de leerkrachten daadwerkelijk muziek in deze fase toepast. Hetzelfde geldt voor de voor de natuurgerichte intelligentie enzovoorts. **Bij ons op school wordt er bij de oriëntatiefase te beperkt gebruik gemaakt van de voorkeursintelligenties van de leerlingen.**

5. In de literatuur heb ik gelezen dat één van de redenen dat kinderen fantaseren is om zichzelf gerust te stellen (Kohnstamm). Wat als juist de fantasie uitblijft, met een gevoel van faalangst als gevolg? De vragenlijst zegt dat leerkrachten de reden van stagnatie voornamelijk verklaren door gebrek aan fantasie en motivatie. Heel opvallend is dat een hoog aantal leerkrachten faalangst als reden hebben opgegeven. Deze keuzemogelijkheid was oorspronkelijk niet in de vragenlijst aanwezig. **Bij de leerkrachten bestaat een groot vermoeden dat faalangst ten grondslag ligt aan stagnatie bij creatieve lessen.**
6. Een leerkracht gaf in de vragenlijst aan dat in bepaalde klassen veel kinderen dezelfde werkjes moeten maken. Vygotsky zegt dat authentieke creativiteit ontstaat als de persoon in kwestie geprikkeld wordt door een open vraag waar men het antwoord nog niet op weet (zoals "Hoe ziet de wereld er over 50 jaar uit?"). Ik kan mij voorstellen dat deze aanzet tot creativiteit ook bij de andere voorkeursintelligenties toegepast kan worden. Waarom met de hele klas één lied aanleren? Waarom met de hele klas dezelfde dans instuderen? Ik ben mij ervan bewust dat bepaalde acties organisatorisch gezien uitvoerbaar moeten blijven, maar er is zeker meer mogelijk. Zo kwam met behulp van de vragenlijst naar voren dat iedere collega wekelijks slechts minimaal één creatieve les geeft. Lindström geeft aan dat kinderen voldoende tijd dienen te hebben om tot creativiteit te komen. Op de school bestaan de lessen uit gemiddeld drie kwartier lestijd, wat niet heel lang is om van oriëntatie tot eindproduct en reflectie te komen. **Bij ons op school is de tijdsduur die voor creatieve lessen wordt uitgetrokken te beperkt, aangezien er meer tijd nodig is om van oriëntatie tot eindproduct en reflectie te komen.**
7. Van Onna gaf aan dat met name bij creatieve vakken de aandacht van de leerkracht vooral naar het proces dient uit te gaan en in mindere mate naar het eindproduct. Hierbij is de oriëntatiefase van een les uitgebreider aangezien er meer keuzemogelijkheden zijn voor de leerling. De oriëntatiefase geeft de

leerkracht ook de mogelijkheid om de voorkeursintelligenties van de leerlingen aan te spreken, dit volgens de theorie van MI volgens Gardner. In de vragenlijst geeft men aan dat de nadruk bij de creatieve vakken voornamelijk op de verwerking ligt. Er is bij deze lessen wel sprake van een inleiding of oriëntatie, maar dit is lang niet bij iedereen het geval. Ook de nabespreking of reflectie is niet overal aan de orde. **Er is bij ons op school te weinig aandacht voor de oriëntatiefase van de les, dit terwijl deze fase erg belangrijk is voor een gunstig verloop van een creatieve les.**

5.2. Aanbevelingen

Naar aanleiding van de conclusies in het vorige hoofdstuk kan ik enkele aanbevelingen voor mijn school formuleren.

1. Uit de vragenlijst is gebleken dat op mijn school op het moment dat er zich stagnatie voordoet tijdens creatieve lessen, leerkrachten de leerlingen benaderen via diverse invalshoeken om hen weer op weg te helpen. Zowel het inzetten van MI in een klas, als de begeleiding bij creatieve lessen (Stanford, Van Onna), vraagt van een leerkracht een meer gidsende of coachende houding dan de traditionele rol van leraar. Het procesfasenmodel (Van Onna, zie bijlage 1) laat zien hoe een leerkracht dit kan realiseren door de leerling te begeleiden in het creatieve proces. Hierbij is expliciet aandacht voor de oriëntatiefase in het begin en reflectie aan het eind van de les. **Het procesfasenmodel van Van Onna wordt met ingang van volgend schooljaar ingevoerd.**
2. Het is gebleken dat de tijd die op mijn school wordt besteed aan de creatieve vakken vrij kort is, namelijk drie kwartier. Volgens Van Onna is dit niet lang genoeg om tot een volledig proces van voorbereiding, oriëntatie, uitvoering, nabeschouwing en evaluatie te komen. **Mijn aanbeveling is dan ook dat elke creatieve les die gegeven wordt minimaal één uur dient te duren waar expliciet stilgestaan wordt bij de oriëntatie – en reflectiefase.**
3. Uit de conclusies blijkt dat er binnen het team te weinig bekend is over Meervoudige Intelligentie. Om het team hierover te informeren, dien ik er rekening mee te houden dat het team open staat voor nieuwe ideeën, mits ze uitvoerbaar zijn en niet te uitgebreid. Een andere belangrijke voorwaarde is dat de gebruikelijke lessen van onder andere rekenen en taal niet in gevaar komt. **Het team zal door mij middels een presentatie worden geïnformeerd over de theorie van Meervoudige Intelligentie en de beschikking krijgen tot MI testen.**

4. Een creatieve les verloopt anders dan een reguliere les als rekenen of taal. De oriëntatiefase bij een creatieve les is van groot belang, aangezien deze fase de mogelijkheid geeft om kinderen bij hun voorkeursintelligentie aan te spreken. Door bij de oriëntatie meer MI gebieden te belichten, zullen er meer leerlingen worden geprikkeld en biedt dit de ruimte voor matchen en stretchen. **Leerkrachten moeten tijdens de oriëntatiefase van een creatieve les meer variëren in het toepassen van verschillende voorkeursintelligenties volgens de theorie van MI.**
5. Eén van mijn conclusies beschreef het vermoeden van de leerkrachten dat faalangst regelmatig de oorzaak van stagnatie is. Gardner zegt dat het van belang is te matchen, dus het kind op de eigen voorkeursintelligentie te benaderen, wat de kans op succes en succeservaringen vergroot. Een leerkracht dient hiertoe bewust te zijn van de verschillende voorkeurintelligenties. Een afwisseling van lessen op verschillend gebied qua voorkeurintelligentie zorgt ervoor dat het kind kan stretchen. Dit heeft een positieve invloed op creativiteit in het algemeen. **Mijn aanbeveling is dan ook dat bij een lessencyclus van twee maanden tijd er gebruik gemaakt moet worden van zes van de acht intelligenties.**
6. Aangezien wij op deze manier werken, vind ik het zinvol dat wij daar eenduidigheid over hebben. **Ik heb een methode ontwikkeld die integraal bij ons op school wordt ingevoerd. Zie bijlage 5 voor de methodiek.** Ik wil mijn methodiek presenteren en toelichten tijdens een teamvergadering aan het begin van het nieuwe schooljaar.
7. Om tot de implementatie van deze methodiek te komen onderneem ik verschillende acties, te weten:
 - a. Ik verzamel informatie over MI en leg deze ter informatie op de teamtafel.
 - b. Ik presenteer de methodiek tijdens een teamvergadering aan het begin van het volgend schooljaar.
 - c. Ik draag zorg voor MI testen voor kinderen. Deze deel ik uit aan de leerkrachten, zodat zij deze in september bij hun leerlingen kunnen afnemen.

6. Reflectie

Het doen van onderzoek en het schrijven van het meesterstuk bleek voor mij de grootste uitdaging van de opleiding Master SEN te zijn. Vanuit mijn eerdere opleiding(en) ben ik bekend met het schrijven van werkstukken, maar daadwerkelijk een onderzoek doen is van een ander niveau. Mijn begeleider leerde mij hoe ik tot een logische opbouw van het onderzoek kon komen en gaf mij gestructureerde aanwijzingen hoe ik te werk kon gaan. Gezien mijn verlangen naar structuur was dit een fijne match. De Kolb-test die ik ten tijde van de studie heb afgenomen geeft aan dat ik iemand ben die analytisch te werk gaat en continu reflecteer op wat ik onderneem of heb ondernomen. De leerstijlen die bij mij sterk naar boven komen is die van de dromer en de denker, wat zich onder andere uit in mijn empathisch vermogen en de behoefte om een logische samenhang tussen zaken te vinden. Ik denk ook dat het onderwerp van dit onderzoek typerend voor een dromer is.

Volgens de teamrollen van Belbin ben ik een typische bedrijfsman; iemand die gedisciplineerd is, van aanpakken weet en systematisch te werk gaat. Ik merkte dat het schrijven van de teksten mij in de loop der maanden steeds gemakkelijker afging. Niet alleen qua taal of grammatica, maar doordat ik dieper in de materie dook kon ik steeds meer verbanden trekken tussen de verschillende aspecten van het onderzoek.

Mijn afstudeeronderzoek aan de PABO ging over het inzetten van verhalen ter ondersteuning van creatieve lessen, waarbij de uitvoering vooral gericht was op de praktijk. Het meesterstuk gaf mij de mogelijkheid om niet alleen het inzetten van verhalen of andere manieren van oriëntatie te onderzoeken, maar het veel breder te trekken door het op het gebied van Remedial Teaching in te zetten. Dit meesterstuk gaf mij de kans om een stapje verder te gaan, en te kijken of ik antwoorden op vele vragen in mijn hoofd kon vinden. Zoals de vragen over het ontstaan van creativiteit. Al eerder heb ik literatuur van Vygotsky gelezen en het fascineerde mij dat ondanks dat hij zijn kennis over ontwikkelingspsychologie en creativiteit lang geleden schreef, deze kennis nog steeds springlevend en van alle tijden is. Ik vond prachtige artikelen in het Engels en ik heb oprecht plezier gehad in het absorberen van de informatie die voor mijn onderzoek noodzakelijk was. Ook het lezen in het Engels is iets wat ik plezierig vind. Ik ben iemand die altijd op zoek is naar kennis, ik weet dat ik altijd wil blijven leren; om met Bateson te spreken zit dit gevoel diep veranderd in mijn identiteitsniveau.

Het hebben van een doel, of dat nu is het verzorgen van leuke, leerzame lessen voor kinderen of het afronden van Master SEN, is iets wat mij een enorme energie geeft. Het neerzetten van een goed opgebouwd onderzoek en streven naar een eindproduct in de vorm van een meesterstuk gaf mij deze energie. Als eenmaal de knop bij mij om is, zal ik er alles aan doen om het doel te bereiken, ongeacht de situatie in werk- of privéleven.

Ook in de praktijk heeft het doen van dit onderzoek de nodige veranderingen ten gevolg gehad. Ik ben mijn eigen leerlingen bewuster gaan observeren tijdens (creatieve) lessen, en weet nu veel beter in te spelen op hun behoeften. Hierdoor heb ik een andere invulling aan de creatieve vakken gegeven, mede door het inzetten van MI. Mijn eigen creativiteit heeft door het onderzoek ook een nieuwe ervaring gekregen. Ik probeer mij niet alleen meer te focussen op mijn eigen (verbaal-linguïstische) voorkeursintelligentie maar ook mijzelf te stretchen door nieuwe dingen in mijn leven te ondernemen. Ik merk dat het goed is om breder te denken. Hierdoor ontstaan er nieuwe situaties en kansen die ik eerst niet voor mogelijk had gehouden.

Geraadpleegde literatuur

Boeken

- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen: handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt Book Publishers.
- Beemen, van L. (2006). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bongaards, B. (2005). *Vakbekwaam onderwijzen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Fonderie-Tierie, L., Rozemond, T. (red) (2003). *Docenten coachen*. Soest: Nelissen.
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie: meervoudige intelligenties voor de 21^{ste} eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine Ontwikkelingspsychologie deel 1: Het Jonge Kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lingsma, M. (2005). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Nelissen.
- Lingsma, M., Mackay, A., Schelvis, G. (2006). *De docent competent: vijf basiscompetenties van docenten*. Soest: Nelissen.
- Munnik, de C., Vreugdenhil, K. (2003). *Kennis over onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Onna, H., van, (2008). *Laat maar zien, een didactische handleiding voor beeldend onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Sternberg, R.J. (1998). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Verhofstadt, L., Geert, van, P., Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Artikelen

- Batey, M., Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence and Personality. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, vol. 132, no. 4
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can You assess it? Can it be taught? *International Journal of Art & Design Education*, vol. 25, no. 1
- Nolen, J.L. (2003). Multiple Intelligences in the classroom. *Education*, vol. 124, no. 1
- Razmjoo, S.A. (2010). The representation of Multiple Intelligences Types in the Top-Notch Series: A Textbook Evaluation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, vol. 14, no. 1
- Stanford, P. (2003). Multiple Intelligences for Every Classroom. *Intervention in School and Clinic*, vol. 39, no. 2
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1
- Weisberg, R. (2010). The study of creativity: from genius to cognitive science. *International Journal of Cultural Policy*, vol. 16, no. 3

Internet

- http://download.cps.nl/buitenschools%20leren/downloads/meervoudige_intelligentie.pdf, CPS 2010 Meervoudige intelligentie, A. Verbaan, B. Slotboom, M. Overdijk (geraadpleegd: februari en juni 2012).
- <http://www.migent.be/home>, MI testen voor volwassenen en kinderen (geraadpleegd: juni 2012).

Bijlagen

Bijlage 1 – Het procesfasenmodel (Van Onna, 2008)	38
Bijlage 2 – Informatiebrief collega's	39
Bijlage 3 – Vragenlijst	40
Bijlage 4 – Resultaten vragenlijst	43
Bijlage 5 – De methodiek	50
1. "Juf, ik weet niet wat ik moet tekenen!"	51
2. Het onderzoek	51
3. De conclusies	52
4. De methodiek – De Regenboogkaart	52
a. Lesopbouw	53
b. Oriëntatiefase	53
c. Meervoudige Intelligentie	54
d. Nabeschouwing en evaluatie	55
e. Bijlage – De Regenboogkaart	56

Bijlage 1 - Het procesfasenmodel (Van Onna, 2008)

Voorbereiding Tijdens deze fase worden doelen en middelen optimaal afgestemd.	Context De leraar onderzoekt de factoren, bij de kinderen en in de omgeving, die mede bepalend zijn voor het komende leerwerkproces.
	Basisplan De leraar omschrijft de doelen voor de beeldende activiteit aan de hand van de componenten in het vormgevingsproces. Daarbij bepaalt hij criteria waaraan het werk van de kinderen moet gaan voldoen.
Oriëntatie Tijdens de oriëntatiefase worden de kinderen geïnspireerd en krijgen ze informatie aangereikt waarmee ze aan het werk kunnen.	Introduceren Met een pakkende introductie bij de aanvang van een activiteit worden leerlingen geïnspireerd. Voorkennis en betekenissen worden geactiveerd waarmee een basis wordt gelegd voor associaties.
	Informereren Aan de hand van beeldmateriaal of concrete voorwerpen wordt ingegaan op de visuele kenmerken van het onderwerp. Kort worden de keuzemogelijkheden belicht die betrekking hebben op de vorm: welk beeldaspect versterkt de betekenis en op welke wijze?
	Instrueren Nu moet duidelijk worden wat ze gaan doen en maken en welke criteria richtinggevend zijn. De leerling weet hierna hoe hij met het materiaal aan de slag kan en welke keuzemogelijkheden er zoal zijn. De werkwijze wordt in een korte aanschouwelijke instructie uiteengezet.
Uitvoering Tijdens de uitvoeringsfase zijn de kinderen zelfstandig aan het werk. De leraar zorgt door zijn begeleiding voor individuele afstemming in het werkproces en helpt kinderen reflecteren.	Observeren De kinderen gaan zelfstandig aan het werk. De leraar kan ze nu volgen en observeren. Hij krijgt een beeld van individuele werkprocessen en tast af welke begeleiding kinderen nodig hebben en op welk moment.
	Begeleiden De leraar stimuleert, daagt uit, helpt de leerlingen verder in het creatieve proces. Hij stemt interventies af op de behoeften die van kind tot kind verschillend zijn. Door tijdens het werkproces vragen te stellen en alternatieven voor te leggen zet hij de kinderen aan tot reflectie en helpt hij hun eigen keuzes te bepalen.
	Afronden De leraar overziet het verloop van de tijd in het werkproces. Hij zorgt ervoor dat kinderen die klaar zijn hun werk kwijt kunnen en eventueel verder kunnen met een vervolgoopdracht. Dan moet het opruimen georganiseerd en gecoördineerd worden.
Nabeschouwing Tijdens de nabeschuivingsfase wordt met de kinderen teruggekeken naar welke keuzes ze hebben gemaakt tijdens het werkproces. De richtlijnen uit de oriëntatiefase zijn daarbij het belangrijkste referentiekader.	Nabespreken De kinderen bekijken het werk aandachtig. Met de vraagstelling gebaseerd op de criteria uit de oriëntatie maakt de leraar de werkstukken vergelijkbaar. De keuzes van de individuele leerling, de eigen 'route', krijgen nu aandacht. Er wordt gereflecteerd op de relatie tussen werkstuk en beeldend proces. Door uitwisseling van ervaringen ontdekken ze dat er meer wegen zijn tot een beeldende oplossing.
	Beoordelen Door de genuanceerde bespreking kan de leraar zijn mening geven over de kwaliteit, maar hij kan het ook aan de kinderen overlaten. Voorwaarde is dat degene die een oordeel geeft dat ook met respect beargumenteert. Dat kan onder meer door te verwijzen naar de genoemde criteria.
	Presenteren De leraar zorgt voor ruimte om het gemaakte werk te presenteren. De leerlingen ervaren dan dat beeldend werken een communicatief doel dient. Het motiveert hen zorg aan het werk te besteden. Ouders en medeleerlingen krijgen een beeld van de activiteiten die zich in de school afspelen.
Evaluatie De leraar loopt de fasen van het proces na en trekt conclusies voor verdere ontwikkeling.	Evaluëren De leraar blikt terug op de fasen van het proces en gaat na in hoeverre de doelen bereikt zijn.
	Reflecteren Dan reflecteert hij op de betekenis van de resultaten en zijn eigen functioneren voor de ontwikkeling van de kinderen. Hij vormt zicht een beeld van mogelijke vervolgactiviteiten en accenten.

Bijlage 2 – Informatiebrief collega's

Breda, 4 maart 2012

Beste collega's,

Zoals jullie weten volg ik de Remedial Teaching studie Master of Special Educational Needs. Voor het afstuderen wordt van ons verwacht een onderzoek te doen op de eigen praktijkschool, wat resulteert in een meesterstuk.

In de praktijk viel het mij op dat er leerlingen zijn die uitvallen bij de creatieve vakken zoals tekenen of handvaardigheid. Uiteraard gaat het een stap te ver om RT voor creatieve vakken op te zetten, maar ik vroeg mij wel af hoe het kan dat sommige kinderen in hun creativiteit blokkeren en wat je daaraan zou kunnen doen.

Ik onderzoek met dit meesterstuk hoe leerkrachten stagnatie bij leerlingen bij creatieve vakken kunnen voorkomen en wil hier een methodiek voor ontwikkelen. Dit zodat de leerlingen op onze school op alle vakken ondersteuning kunnen krijgen. Ook bekijk ik de mogelijkheden van Meervoudige Intelligentie (MI).

Voor mijn onderzoek is jullie mening erg belangrijk. Ik wil je dan ook vragen de bijgaande vragenlijst in te vullen. Dit kost hooguit tien minuten tijd. Indien mogelijk wil ik vragen de lijst vóór maandag 12 maart in te vullen en in mijn postvakje te leggen zodat ik de gegevens op tijd kan verwerken.

Bij voorbaat hartelijk bedankt voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groet,

Esther van der Krol

Bijlage 3 - Vragenlijst

Naam.....

1. Hoe vaak geef je creatieve vakken in jouw klas? Hieronder vallen bijvoorbeeld tekenen, handvaardigheid en muziek.

NB: als je deeltijd werkt, het gaat niet om het weekrooster, maar om de keren dat je daadwerkelijk zelf deze vakken geeft!

- ☐ Nooit
- ☐ 1 of 2 keer per week
- ☐ 3 keer of vaker

2. Hoe bedenkt je deze lessen? Haal je deze uit een methode, internet? Zo ja, welke methode en/of welke webpagina's?

3. Verlopen je creatieve lessen allemaal via dezelfde opbouw als andere lessen? Zo ja, welke opbouw is dat? En zo niet, wat doe je bij creatieve lessen anders?

4. Voordat de kinderen daadwerkelijk bij een creatieve les aan de slag gaan, besteed je dan extra aandacht aan de oriëntatiefase? Doe je bijvoorbeeld iets om de fantasie van de kinderen te activeren, zo ja, wat?

5. Merk je wel eens dat kinderen aan het begin van een creatieve les stagneren en niet verder kunnen? Indien ja, graag het aantal kinderen invullen die tijdens zo'n les niet direct aan de slag kunnen maar even nodig hebben om iets te verzinnen.

- ☐ Ja, per les zijn dat gemiddeld zo'n kinderen
- ☐ Nee, nooit
- ☐ Heel soms

6. Wat denk je dat de oorzaak kan zijn dat een kind stagneert? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Gebrek aan fantasie
- ☐ Gebrek aan motivatie
- ☐ Gebrek aan geschikt materiaal
- ☐ Anders, namelijk _____

7. Indien een kind niet direct aan de slag kan, wat onderneem je dan zodat hij of zij wel verder kan werken? Wat werkt wel en wat werkt niet?

8. Kruis hieronder aan wat je in de klas tijdens creatieve vakken gebruikt om je les te introduceren of te verduidelijken.

Bijvoorbeeld: als je wel eens een tekenles introduceert met een verhaal, dan kruis je verhaal aan. Of een muziekles met als inleiding een dramaspel, dan kruis je drama aan. Meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Foto's en/of tekeningen
- ☐ (korte) Film
- ☐ Verhaal
- ☐ Woordweb, mindmap maken of iets dergelijks
- ☐ Liedje met tekst
- ☐ Muziekstuk zonder tekst
- ☐ Kringgesprek
- ☐ Drama
- ☐ Lichamelijke bewegingen

- ☐ Anders, namelijk _____
- ☐ Ik gebruik geen introductie, ik leg de opdracht uit en ga aan de slag

9. Heb je wel eens van de theorie van Meervoudige Intelligentie gehoord?

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Ik heb er wel eens van gehoord maar weet niet precies wat het inhoudt

10. Zo ja, pas je deze theorie toe tijdens de uitvoer van creatieve vakken? Graag eronder vermelden hoe je dat doet.

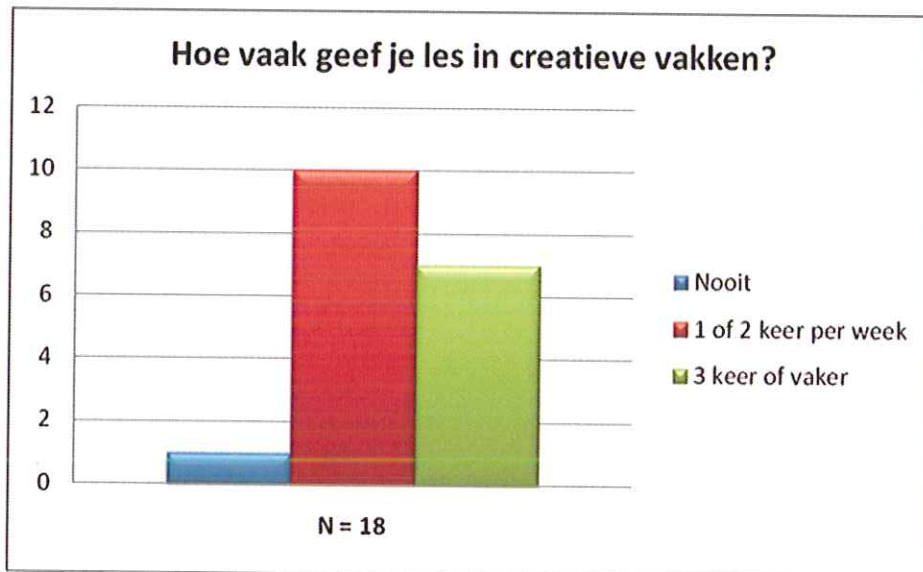
- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Soms

11. Heb je nog verdere opmerkingen?

Bijlage 4 – Resultaten vragenlijst

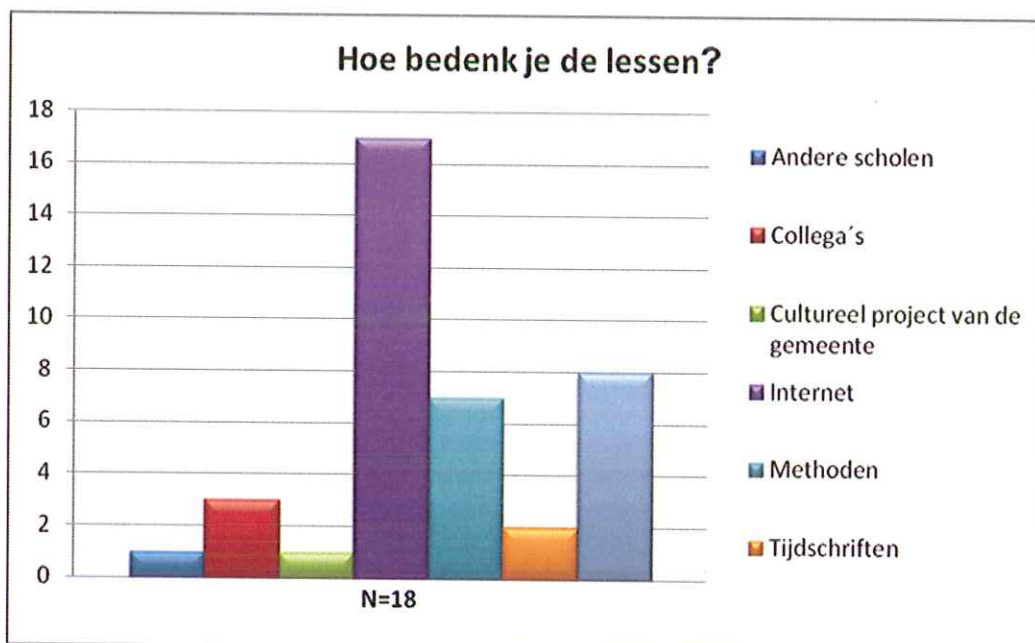
Vraag 1

Hoe vaak geef je creatieve vakken in jouw klas? Hieronder vallen bijvoorbeeld tekenen, handvaardigheid en muziek. NB: als je deeltijd werkt, het gaat niet om het weekrooster, maar om de keren dat je daadwerkelijk zelf deze vakken geeft!



Vraag 2

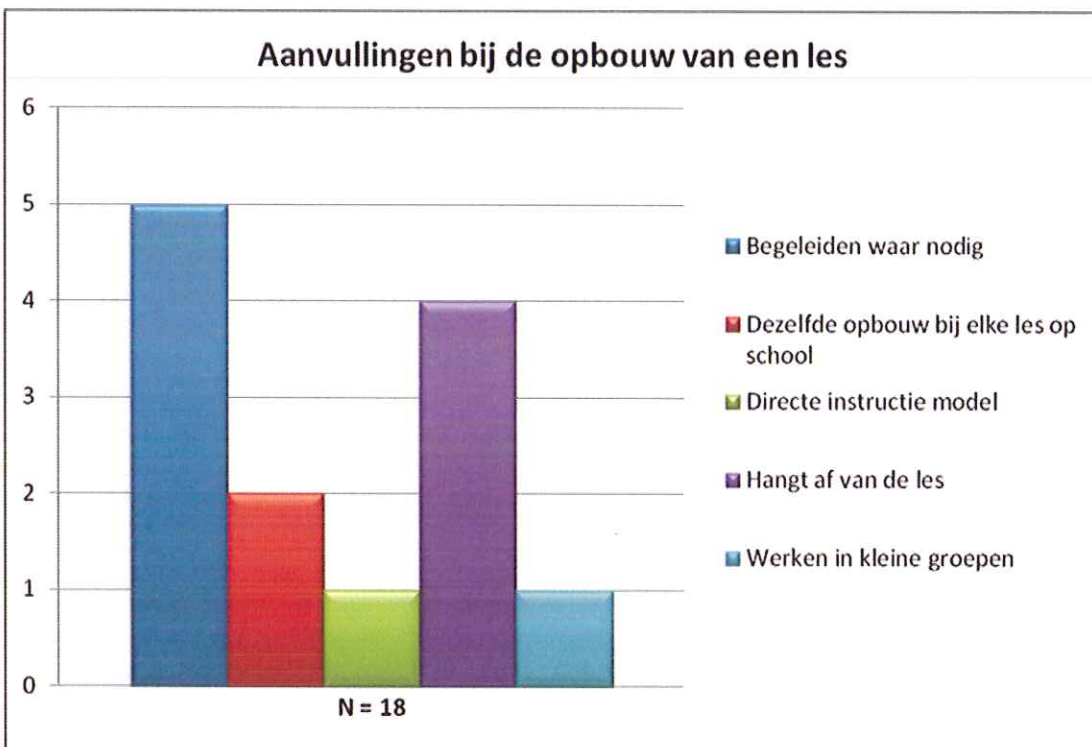
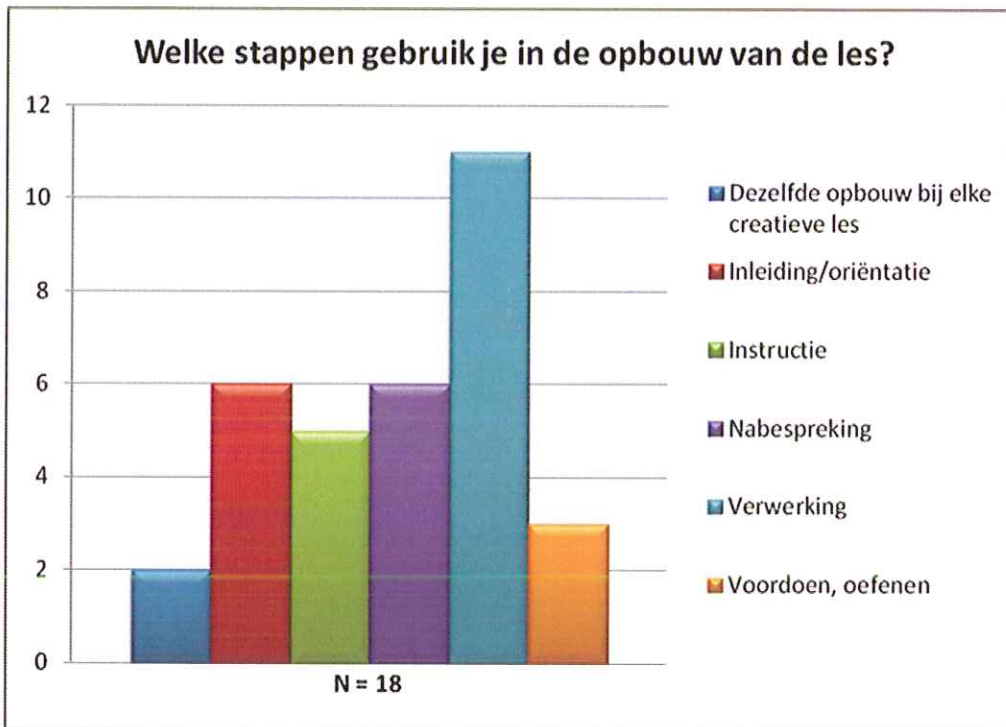
Hoe bedenkt je deze lessen? Haal je deze uit een methode, internet? Zo ja, welke methode en/of welke webpagina's?



Vraag 3

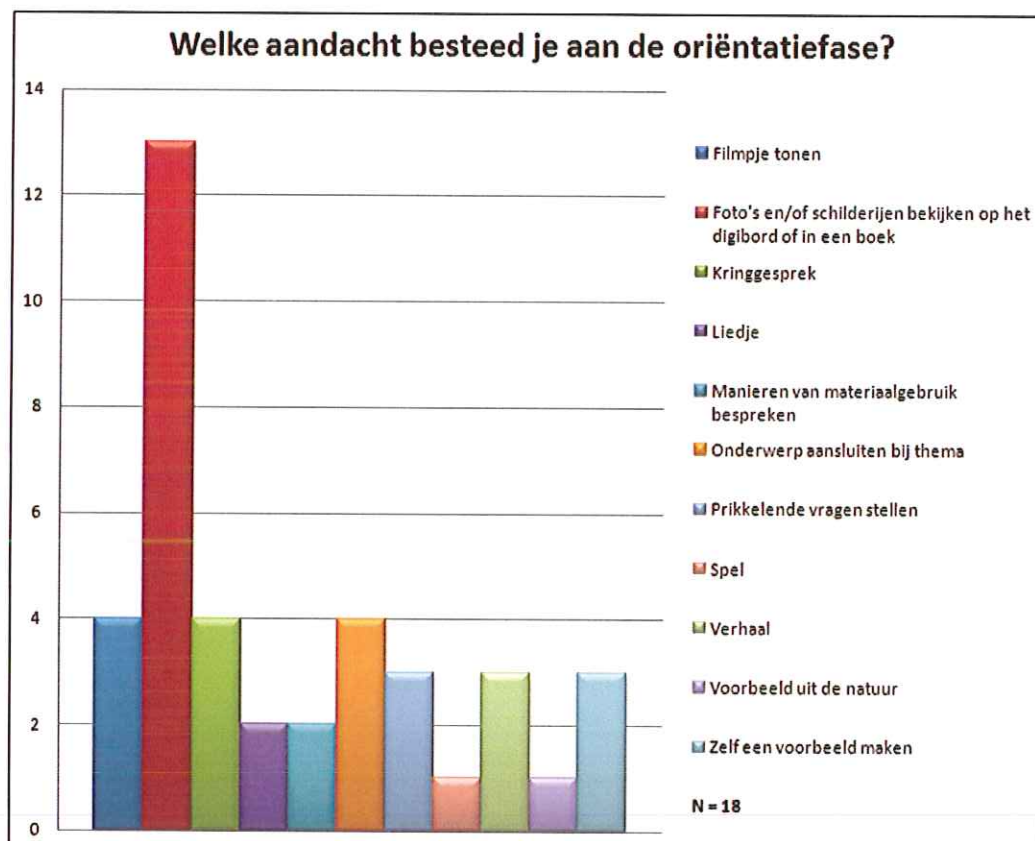
Verlopen je creatieve lessen allemaal via dezelfde opbouw als andere lessen?

Zo ja, welke opbouw is dat? En zo niet, wat doe je bij creatieve lessen anders?



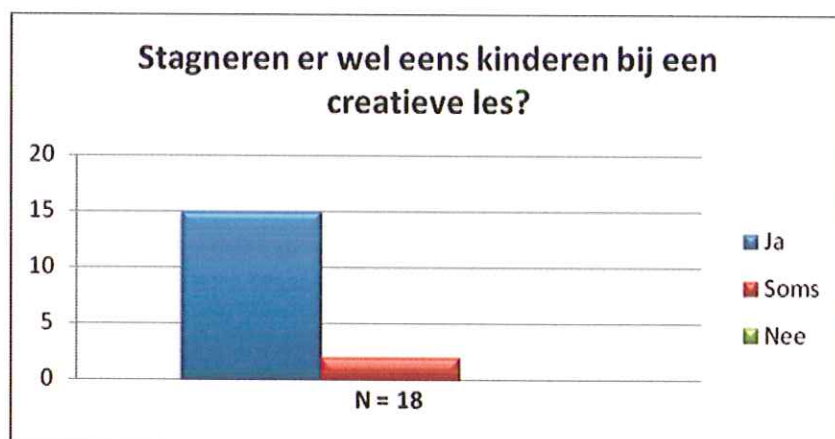
Vraag 4

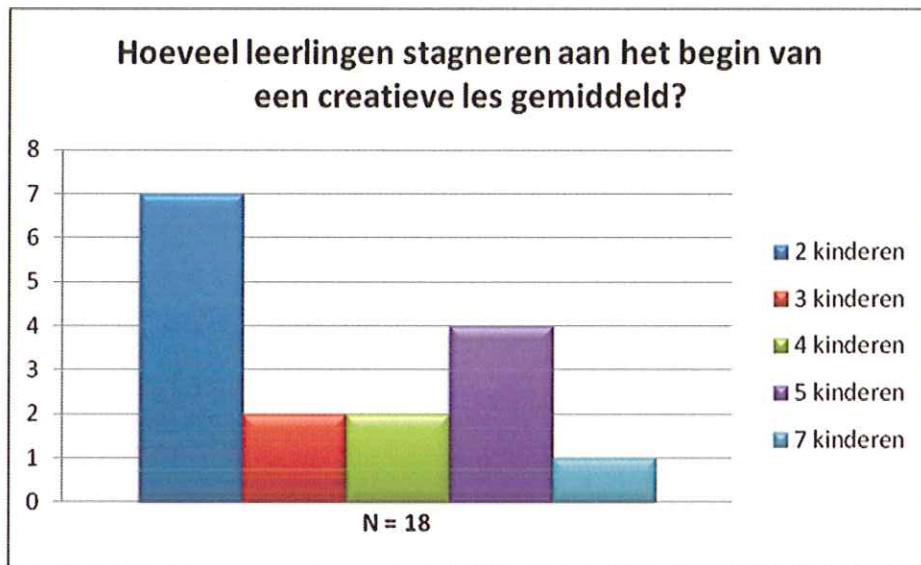
Voordat de kinderen daadwerkelijk bij een creatieve les aan de slag gaan, besteed je dan extra aandacht aan de oriëntatiefase? Doe je bijvoorbeeld iets om de fantasie van de kinderen te activeren, zo ja, wat?



Vraag 5

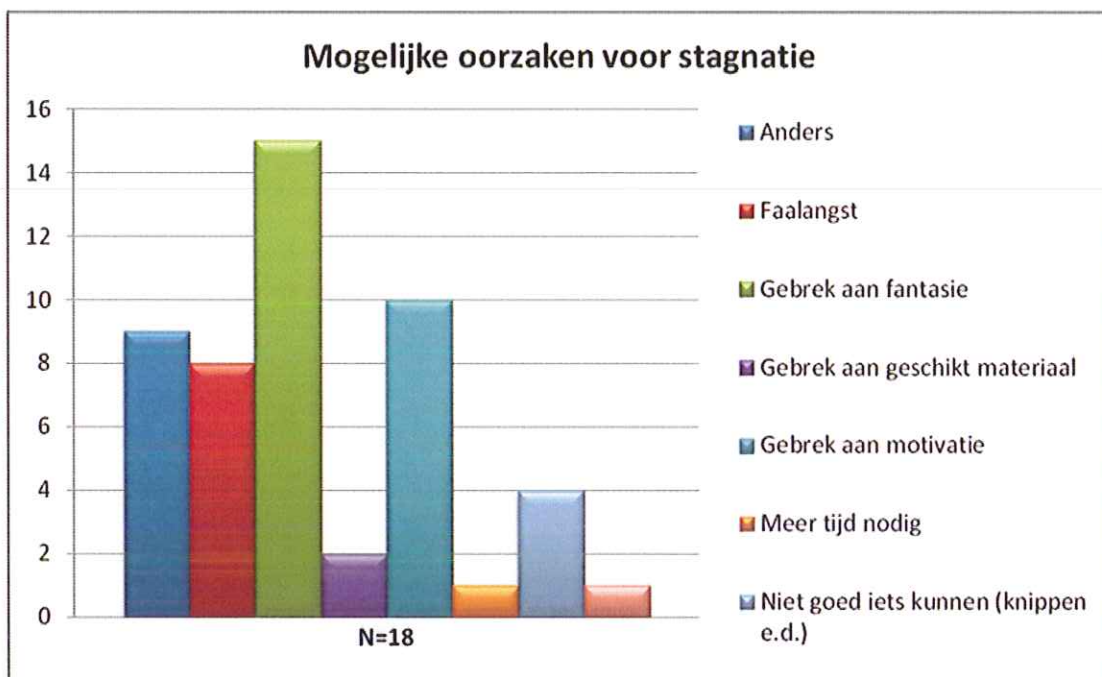
Merk je wel eens dat kinderen aan het begin van een creatieve les stagneren en niet verder kunnen? Indien ja, graag het aantal kinderen invullen die tijdens zo'n les niet direct aan de slag kunnen maar even nodig hebben om iets te verzinnen.





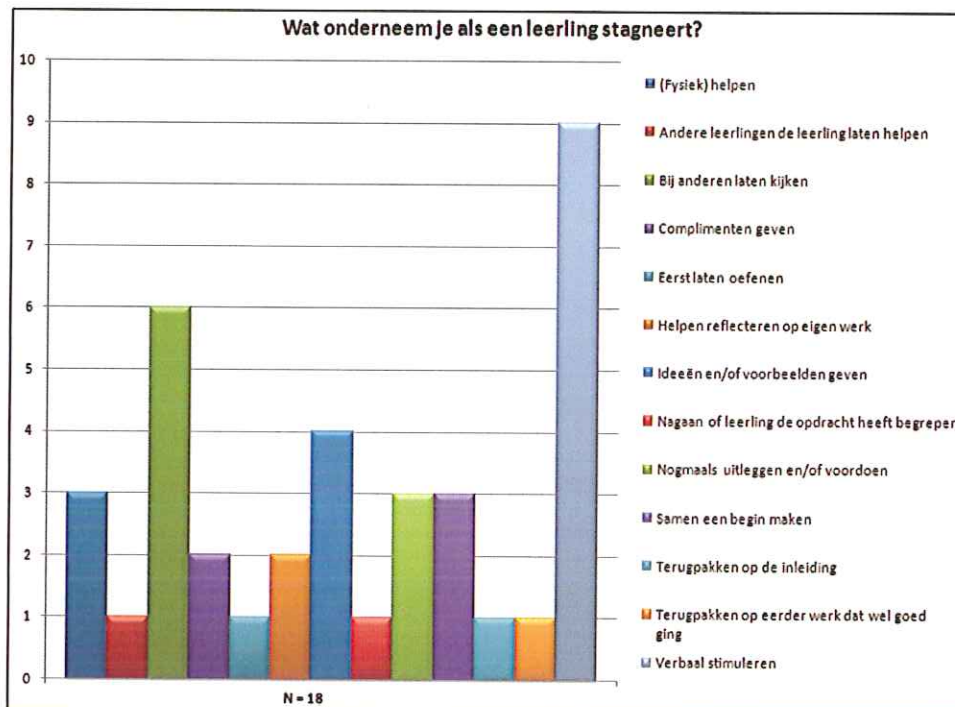
Vraag 6

Wat denk je dat de oorzaak kan zijn dat een kind stagneert? (meerdere antwoorden mogelijk)



Vraag 7

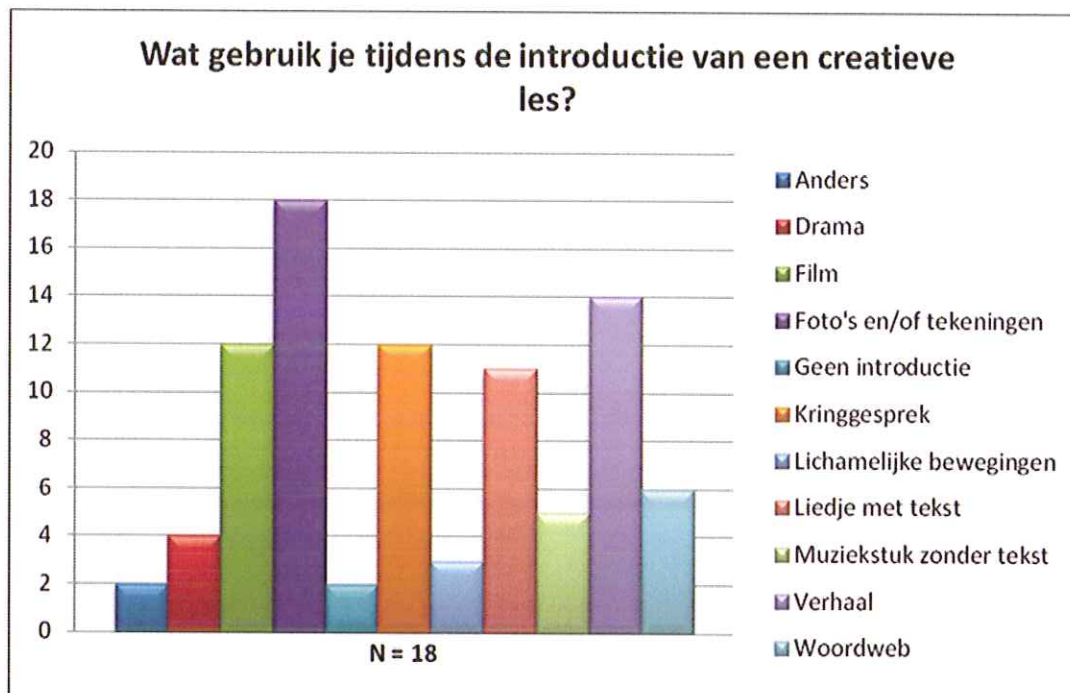
Indien een kind niet direct aan de slag kan, wat onderneem je dan zodat hij of zij wel verder kan werken? Wat werkt wel en wat werkt niet?



Vraag 8

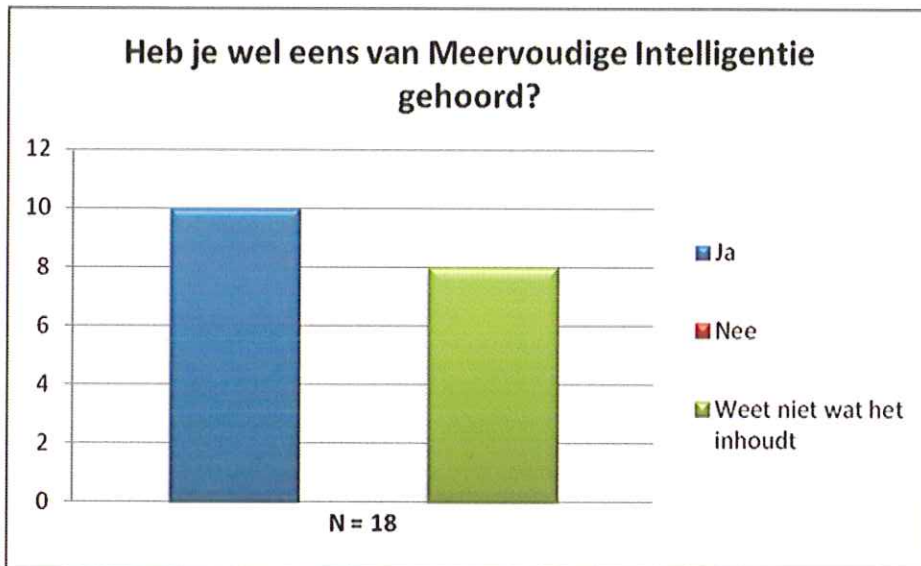
Kruis hieronder aan wat je in de klas tijdens creatieve vakken gebruikt om je les te introduceren of te verduidelijken.

Bijvoorbeeld: als je wel eens een tekenles introduceert met een verhaal, dan kruis je verhaal aan. Of een muziekles met als inleiding een dramaspel, dan kruis je drama aan. Meerdere antwoorden mogelijk.



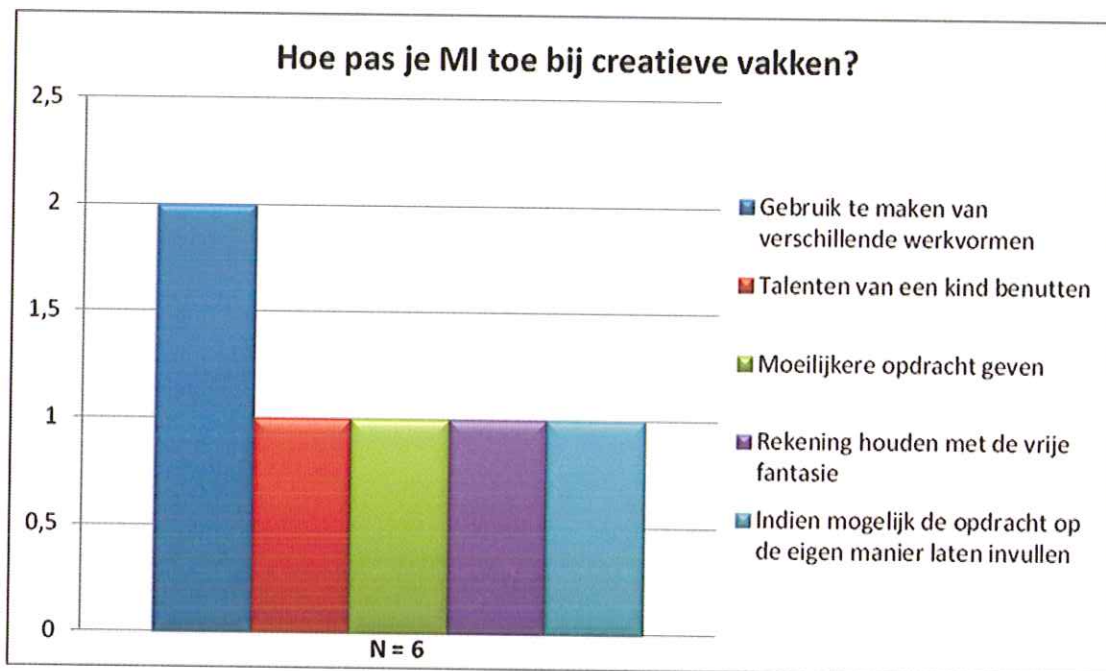
Vraag 9

Heb je wel eens van de theorie van Meervoudige Intelligentie gehoord?

**Vraag 10**

Zo ja, pas je deze theorie toe tijdens de uitvoer van creatieve vakken? Graag eronder vermelden hoe je dat doet.



**Vraag 11**

Heb je nog verdere opmerkingen?

De volgende opmerkingen werden ingevuld:

- 'Vaak zie je dat kinderen het voorbeeld van de juf of meneer na willen maken.'
- 'Bij kleuters maken ze vaak een opdracht die bij alle kinderen hetzelfde is, dus helaas is het niet altijd helemaal de eigen fantasie van het kind.'
- 'Ik vind het belangrijk dat kinderen het leuk vinden en bezig zijn.'
- 'Ieder mag zijn eigen idee hebben over wat mooi of goed is.'
- 'Ik merk dat de creatieve vakken een beetje een ondergeschoven kindje is. Er wordt wel iets gedaan maar niet veel! Best jammer!'
- 'De fantasie is soms ver te zoeken. Televisie en computerspelletjes maken de fantasie niet levend.'
- 'Er zijn zeer grote verschillen tijdens creatieve vakken (zoals bij alle vakken). Sommige kinderen willen wel, maar durven niet. Er zijn ook kinderen die wel willen, maar waarvan de technische basisvaardigheden hen beperken (schaarhantering, omgaan met materialen en lijm).'

Bijlage 5 – De methodiek



1. “Juf, ik weet niet wat ik moet tekenen!”

Deze methodiek is ontstaan naar aanleiding van mijn meesterstuk in het kader van de opleiding Master of Special Educational Needs (M SEN). In de praktijk viel het mij op dat er leerlingen zijn die uitvallen bij de creatieve vakken zoals tekenen of handvaardigheid. Na de introductie van een vak als tekenen, zijn er altijd wel leerlingen die niet aan de slag gaan omdat ze stagneren. Bij navraag zullen de kinderen die stagneren bijvoorbeeld als verklaring opgeven “Ik weet niet wat ik moet tekenen!” of “Ik weet niet hoe het eruit moet zien!”.

Bij vakken als taal en rekenen is het normaal om de leerling ondersteuning te bieden, voor de creatieve vakken niet. Uiteraard gaat het een stap te ver om remedial teaching voor creatieve vakken op te zetten, maar ik vroeg mij wel af hoe het kan dat sommige kinderen in hun creativiteit blokkeren en wat je daaraan zou kunnen doen. Is er sprake van een gebrek aan fantasie, een gebrek aan motivatie, of faalangst? Het kan niet de bedoeling zijn dat het stagneren van een leerling negatief bijdraagt aan zijn of haar gevoel van eigenwaarde. Het kind zal er altijd bij gebaat zijn als het op weg wordt geholpen, zonder de creativiteit van het kind al dan niet bewust te beïnvloeden.

Niet alleen de leerling, maar ook de leerkracht zal er profijt van hebben als alle kinderen in de klas direct aan de slag kunnen. De leerkracht zal zich dan meer kunnen richten op de praktische begeleiding die een creatieve les vereist. Een manier om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de individuele behoeften van de leerling is gebruik te maken van de theorie van Meervoudige Intelligentie (MI), geïntroduceerd door de wetenschapper Howard Gardner. Deze bestaat uit acht intelligenties op verschillende gebieden. Hierbij kan vaak één intelligentie als voorkeursintelligentie worden aangeduid. Meer uitleg over MI volgt in punt 4.c.

2. Het onderzoek

In het meesterstuk heb ik onderzocht hoe leerkrachten stagnatie van leerlingen bij creatieve vakken kunnen voorkomen. Hierbij heb ik met name gekeken naar de mogelijkheden van MI. Naar aanleiding van het onderzoek heb ik een methodiek ontwikkeld zodat alle leerlingen op onze school op alle vakken ondersteuning krijgen.

Om het onderzoek theoretisch te onderbouwen, heb ik literatuur bestudeerd op verschillende gebieden. Eerst onderzocht ik de meest recente ontwikkelingen rond een creatief proces. Hoe verloopt zo'n proces, zijn er nog verschillen tussen volwassenen en kinderen? Aangezien ik mijn onderzoek wou baseren op MI, heb ik de veelzijdigheid van deze theorie onderzocht en gekeken hoe deze theorie is te implementeren bij creatieve vakken. Verder vroeg ik mij af of de opbouw van een creatieve les anders verloopt dan de overige lessen. Zit daar verschil tussen, zo ja op welke manier? Om de methodiek tenslotte te implementeren in het team was het belangrijk te onderzoeken hoe ik dit kon bewerkstelligen. Hoe kunnen leerkrachten worden ondersteund bij hun werk? Wat

kan ik doen om dat te bereiken en waar moet ik rekening mee houden? Om erachter te komen op welke manier creatieve vakken op mijn school worden uitgevoerd, heb ik op school onderzoek hiernaar verricht door middel van een afname van een vragenlijst. In de vragenlijst waren diverse open en gesloten vragen opgenomen over hoe de collega's creatieve vakken inzetten, uitvoeren en wat zij onder andere doen als een kind tijdens het uitvoeren ervan stagneert.

3. De conclusies

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en de vragenlijst heb ik de volgende conclusies kunnen trekken:

- Ik constateer dat veel leerkrachten bij ons op school door hun manier van lesgeven bijdragen aan de autonomie van een leerling, maar dat dit niet op een gidsende manier gebeurt.
- De leerkrachten op school zijn niet op de hoogte van de theorie van Meervoudige Intelligentie.
- Bij ons op school zijn de leerkrachten niet op de hoogte van de voorkeursintelligenties van hun leerlingen.
- Bij ons op school wordt er bij de oriëntatiefase te beperkt gebruik gemaakt van de voorkeursintelligenties van de leerlingen.
- Bij de leerkrachten bestaat een groot vermoeden dat faalangst ten grondslag ligt aan stagnatie bij creatieve lessen.
- Bij ons op school is de tijdsduur die voor creatieve lessen wordt uitgetrokken te beperkt, aangezien er meer tijd nodig is om van oriëntatie tot eindproduct en reflectie te komen.
- Er is bij ons op school te weinig aandacht voor de oriëntatiefase van de les, dit terwijl deze fase erg belangrijk is voor een gunstig verloop van een creatieve les.

4. De methodiek – De Regenboogkaart

Om daadwerkelijk met de conclusies aan de slag te gaan, heb ik voor mijn school aanbevelingen opgesteld. Ik concludeerde dat om een optimaal resultaat bij de creatieve lessen te behalen, simpelweg meer tijd nodig is dan dat er nu voor wordt ingeroosterd. Creatieve lessen verlopen anders dan reguliere lessen (zie ook 4.a) en dienen minimaal één uur te duren, waarbij expliciet stil wordt gestaan bij de oriëntatie- en reflectiefase. Een leerkracht doet er goed aan om tijdens creatieve lessen zich meer als gids op te stellen dan als de meer traditionele leerkracht. Dit komt de creativiteit van het kind ten goede.

Om elk kind zo goed mogelijk tegemoet te komen in zijn of haar creatieve behoeften, kan de theorie van Meervoudige Intelligentie uitkomst bieden. Mijn collega's zal ik op de hoogte brengen van deze theorie, evenals de mogelijkheid om hun leerlingen via

internet te laten testen. Dit heeft als gevolg dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de voorkeursintelligenties van hun leerlingen en deze kennis kunnen gebruiken om de creativiteit van de leerlingen te stimuleren.

De oriëntatiefase van een les leent zich er uitstekend voor om MI in te zetten. Hierbij is het belangrijk dat de leerkrachten variëren in het aanbod, zodat zoveel mogelijk verschillende voorkeursintelligenties over een periode aangeboden worden. Zo kan er bij een lessencyclus van twee maanden tijd gebruik worden gemaakt van zes van de acht intelligenties. Om de leerkracht hierbij handvatten te bieden, is de Regenboogkaart ontwikkeld, zie de bijlage. Deze kaart kan op twee manieren worden ingezet. De Regenboogkaart kan dienen als inspiratiebron voor een boeiende oriëntatiefase van een creatieve les. De leerkracht kan, al naar gelang de afwisseling die hij of zij de leerlingen wil bieden, een idee van de kaart gebruiken om zo bij diverse leerlingen hun voorkeursintelligentie te prikkelen. Ten tweede kan de Regenboogkaart remediërend worden ingezet op het moment dat een leerling stagneert. Bij punt 4.c worden hier twee voorbeelden van gegeven.

a. Lesopbouw

Een algemene les in het basisonderwijs verloopt meestal volgens een bepaald patroon. Het directe-instructiemodel wordt hiervoor het meest ingezet. Dit model begint met een terugblik op eerdere lessen en een oriëntatie op de les die komen gaat. Vervolgens de uitleg, begeleide inoefening en zelfstandige verwerking. De les eindigt met een evaluatie en een terug- of vooruitblik.

Een creatieve les verloopt anders. Een leerkracht heeft hierbij een meer gidsende rol. De nadruk ligt niet zozeer op het eindproduct, maar op het proces zelf. Het proces bestaat uit de voorbereiding, oriëntatie, uitvoering, nabeschouwing en ten slotte de evaluatie door de leerkracht. De oriëntatiefase is hierbij van groot belang en prominent aanwezig.

b. Oriëntatiefase

In de oriëntatiefase van een creatieve les worden door de leerling de (creatieve) keuzes voor de rest van de les gemaakt. Er zijn diverse mogelijkheden hoe de oriëntatiefase uitgevoerd kan worden, bijvoorbeeld:

- Film(pje) tonen
- Foto's en/of schilderijen bekijken op het digibord of in een boek
- Kringgesprek houden
- Liedje zingen
- Drama inzetten
- Bewegen
- Luisteren naar een muziekstuk
- Woordweb maken

- Luisteren naar een verhaal
- Voorbeeld uit de natuur tonen
- Spel spelen

Na de oriëntatiefase gaan de leerlingen aan het werk. Leerlingen die geen problemen ondervinden, kunnen gewoon aan de slag. Op het moment dat de leerling niet verder kan en stagneert in zijn of haar creativiteit, kan de Regenboogkaart worden ingezet.

c. Meervoudige Intelligentie

Het doel van de Regenboogkaart is onder andere is om de oriëntatiefase aansprekend te maken voor meer kinderen. Voordat de Regenboogkaart ingezet kan worden, dient de leerkracht eerst op de hoogte te zijn van de voorkeursintelligenties van de leerlingen. Oorspronkelijk zijn er acht intelligenties van MI, waarbij men de leerling kan aanspreken met zijn of haar eigen voorkeursintelligentie. Indien een kind op deze intelligentie geprikkeld wordt, zal het kind gemotiveerder aan het werk gaan en sneller in staat zijn de stof tot zich te kunnen nemen. De Regenboogkaart bevat er zes. De interpersoonlijke intelligentie (effectief met anderen kunnen samenwerken) en de intrapersonlijke intelligentie (het vermogen hebben tot zelfinzicht) zijn hier weggelaten. Deze intelligenties zijn heel breed inzetbaar en vaak al onderdeel van de andere, meer specifiekere intelligenties. Ook was het doel om de methodiek overzichtelijk te houden waardoor deze praktisch toepasbaar blijft. De zes gebruikte intelligenties zijn als volgt:

1. **Verbaal -linguïstische intelligentie**
2. **Logisch- wiskundige intelligentie**
3. **Muzikale intelligentie**
4. **Lichamelijke-bewegingsintelligentie**
5. **Visueel/Ruimtelijke intelligentie**
6. **Natuurgerichte intelligentie**

Binnen de Regenboogkaart kan men matchen en stretchen. Matchen houdt in dat men de leerling aanspreekt met de voorkeursintelligentie die bij de leerling het sterkst aanwezig is. Door de wat minder aanwezige voorkeursintelligentie te gebruiken is het mogelijk om te stretchen. Om deze begrippen te verduidelijken zijn er twee situaties geschetst:

Voorbeeld 1

Na de oriëntatiefase van een tekenles stagneert een leerling in de klas. De leerkracht weet dat de leerling de visueel-ruimtelijke intelligentie als voorkeursintelligentie heeft. De leerkracht pakt de Regenboogkaart erbij en kijkt naar de suggesties in het blauwe gedeelte, van de visueel-ruimtelijke intelligentie. Nu kan de leerkracht de leerling

aansporen bijvoorbeeld een mindmap van het (te tekenen) onderwerp te maken, met als doel de creativiteit van de leerling te activeren. Doordat de leerkracht de leerling op zijn of haar eigen voorkeursintelligentie aanspreekt, en zo de creativiteit activeert, zal de leerling hierna snel aan de slag kunnen. Hier is sprake van matches.

Voorbeeld 2

Een leerling stagneert na de oriëntatiefase van een les handvaardigheid. De leerkracht weet dat de leerling de lichamelijke-bewegingsintelligentie als voorkeursintelligentie heeft. In plaats van deze intelligentie aan te spreken, kiest de leerkracht ervoor een intelligentie te pakken die bij de leerling ook hoog scoort, bijvoorbeeld de verbaal-linguïstische intelligentie. De leerkracht pakt de Regenboogkaart erbij en kijkt naar de suggesties in het rode gedeelte. De leerkracht kan de leerling nu bijvoorbeeld opdracht geven om over het onderwerp in discussie te gaan met een klasgenoot. Zo blijft de leerling niet bij één voorkeursintelligentie “hangen” en wordt geprikkeld breder te denken. Hier is sprake van stretchen.

Er is geen beletsel om de Regenboogkaart ook toe te passen op het moment dat er géén kinderen zijn die stagneren door het te gebruiken voor een inspirerende oriëntatie. In een klas zijn diverse voorkeursintelligenties vertegenwoordigd. Door de Regenboogkaart regelmatig te gebruiken, krijgen de leerlingen een diversiteit aan mogelijkheden aangeboden.

Indien de methodiek bij stagnatie wordt toegepast maar er is geen verbetering merkbaar, kan de leerkracht voor meer informatie bij mij terecht. Als RT-er kan ik de leerkracht verdere begeleiding in de les bieden op een gidsende manier.

d. Nabeschouwing en evaluatie

Na de uitvoering van de creatieve les volgt de nabeschouwing waarbij er met de leerlingen wordt teruggekeken naar de gemaakte keuzes in het proces. Hierbij komen de richtlijnen vanuit de oriëntatiefase prominent naar voren. Kinderen presenteren en beoordelen hun eigen werk. De leerkracht eindigt het proces door deze zelf te evalueren en te reflecteren op het eigen functioneren en indien mogelijk aanpassingen en/of verbetering te formuleren voor de toekomst.

verbaal- linguïstisch

logisch - wiskundig

muzikaal

lichamelijk

visueel-ruimtelijk

natuurgericht

verbaal- linguïstisch

- | | | |
|-------------------------------|------------------------|------------------------------------|
| ★ boek maken, (voor)lezen | ★ presentatie houden | ★ iemand of stemmen nadoen |
| ★ brief maken, (voor)lezen | ★ vreemde taal leren | ★ woordweb maken |
| ★ gedicht maken en voordragen | ★ verhaal bedenken | ★ spreekwoordelijke taal gebruiken |
| ★ discussie voeren | ★ geheimtaal ontwerpen | ★ krant/tijdschrift ontwerpen |
| ★ kringgesprek houden | ★ raadsels oplossen | ★ herkomst van woorden bestuderen |
| ★ verhaal (voor)lezen | ★ dagboek schrijven | |

logisch – wiskundig

- | | | |
|--------------------------------|---|---------------------------------|
| ★ puzzel maken | ★ iets uit elkaar halen en opnieuw opbouwen | ★ iets voorspellen |
| ★ een uitvinding doen | ★ bedenken hoe iets werkt | ★ patronen ontwerpen |
| ★ schematische weergave maken | ★ geheugen – en | ★ een (gezelschap)spel bedenken |
| ★ een schatting doen | ★ logicaspelletjes | ★ proefje doen |
| ★ wetenschapper spelen | ★ detective spelen | ★ spelen met geometrie |
| ★ ontwerp op de computer maken | ★ brainstormen | ★ recepten bedenken |

muzikaal

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| ★ muziekstuk beluisteren | ★ noten leren | ★ muziek koppelen aan gevoel |
| ★ liedje zingen | ★ muzikale tekst schrijven | ★ spelen met rijmwoorden |
| ★ instrument bespelen | ★ opbouw van een lied bestuderen | ★ muziekstijlen vergelijken |
| ★ liedje (na)fluiten, neurien, etc. | ★ buitenlandse liedjes zingen | ★ geluiden herkennen |
| ★ ritme herkennen en naspelen | ★ een verhaal vertalen naar muziek | ★ nieuwe teksten op bestaande melodieën schrijven |
| ★ een rapnummer maken | ★ een gesprek analyseren | |

lichamelijk

- | | | |
|-------------------------------|--|---|
| ★ dans instuderen en opvoeren | ★ iets met de handen maken | ★ uitbeelden met het lichaam en/of handen |
| ★ toneelstukje opvoeren | ★ speurtocht bedenken en doen | ★ leren over survival |
| ★ blindemantje spelen | ★ omgaan met instrumenten en gereedschap | ★ improviseren |
| ★ (goochel)truc laten zien | ★ sportactiviteit doen | ★ lichamelijke emoties bespreken/raden/uitbeelden |
| ★ pantomime opvoeren | ★ aanraken en raden | |
| ★ hints spelen | | |

visueel-ruimtelijk

- | | | |
|--------------------------------|----------------------------------|--|
| ★ film(pje) kijken | ★ stripverhaal maken | ★ mindmap maken |
| ★ platen bespreken | ★ (land)kaart ontwerpen | ★ gesprek voeren n.a.v. plaatjes |
| ★ iets op papier ontwerpen | ★ grafieken of tabellen maken | ★ iets met constructiemateriaal bouwen |
| ★ tekening of schilderij maken | ★ een tijdlijn of – schema maken | ★ tijdlijn bouwen |
| ★ collage samenstellen | ★ fantasietekening maken | ★ verbeelden dat je... |
| ★ iets decoreren | ★ verhaal n.a.v. foto's bedenken | |

natuurgericht

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|--|
| ★ gedrag van dieren vergelijken | ★ iets in de klas verzorgen | ★ hoe komt het dat... |
| ★ verzorging planten en bloemen | ★ praten over het heelal | ★ werken met microscoop, telescoop, pincet e.d. |
| ★ natuurfilm(pje) bekijken | ★ leren over andere culturen | ★ anatomie, bewegingen en gedrag van planten, bloemen en dieren bestuderen |
| ★ fantasiedieren ontwerpen | ★ activiteiten buiten uitvoeren | |
| ★ dingen uit de natuur categoriseren | ★ waarnemingsspelletjes | |
| | ★ iets in de klas verzamelen | |

