

“ DE VERRIJKINGSKLAS ALS EEN VERRIJKING VOOR HET LEREN IN DE KLAS.”

**Een onderzoek naar de verrijkingsklas Spaans voor hoogbegaafde
leerlingen en het kunnen komen tot transfer.**

“We stellen ons met ons onderwijs ten doel de ontwikkeling van ieder kind zo goed mogelijk te begeleiden. Dit geldt voor zowel de sociaal emotionele ontwikkeling als de ontwikkeling van creativiteit, vaardigheden en kennis.” (Lodijke, 2010)

“Meer kennis leidt tot meer controle. Meer controle leidt tot verdere verwerving en opbouw van nieuwe metacognitieve vaardigheden.” (Gregory Schraw, 1997)

Inhoudsopgave.

Inhoudsopgave.	3
Inleiding	4
Samenvatting.	5
Hoofdstuk 1. Aanleiding en Probleemstelling.....	6
1.1 De aanleiding	6
1.2 De probleemstelling.....	6
1.3 Doelstelling van het onderzoek.....	8
1.4 Waar en met wie vindt het onderzoek plaats?	9
1.5 Onderzoeksvraag:	9
1.5.1 Mijn deelvragen zijn:	9
1.6 De gewenste situatie	10
“Van verrijkingsgroep naar verrijking voor in groep...”	10
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	11
2.1 Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën bij hoogbegaafden.	11
2.2 Inclusief onderwijs.....	13
2.3 Wat is hoogbegaafdheid?	14
2.4 Wat is ‘transfer’?.....	17
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	20
3.1 Onderzoeksvorm:	20
3.2 Deelvragen met betrekking tot het onderzoek:	20
3.3 Onderzoeksgroep:	21
3.4 Hypothese:	21
3.5 Rol van de onderzoeker:	22
3.6 Dataverzameling:	22
3.7 Operationalisatie:	25
3.8 Betrouwbaarheid en validiteit:	25
Hoofdstuk 4: Data-analyse en Resultaten.....	27
4.1 Het leergedrag van de hoogbegaafde bovenbouw leerling.	28
4.2 De leerstrategieën.....	31
4.3 De opbrengsten van de verrijkingsgroep Spaans op Lodijke.....	33
Hoofdstuk 5: Data interpretatie	38
5.1 De opbrengst van het onderzoek.....	38
5.2 Aanbevelingen.	42
5.3 Slotconclusie:	43
Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek.	44
6.1 Terugblik op het onderzoeksproces.	44
6.2 Mijn persoonlijke ontwikkeling.....	45
6.3 De kracht uit mijn omgeving.	47
Nawoord.	48
Literatuur.....	49
Bijlagen.	

Inleiding

Aandacht voor verrijkingsonderwijs op Lodijke.

Basisschool Lodijke kent al jaren een zorgstructuur waarbij men ook rekening houdt met begaafde leerlingen en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het begon in het verleden met de persoonlijke interesse van één betrokken leerkracht voor deze groep leerlingen. Nu kent de aandacht voor deze groep leerlingen een vaste plaats binnen onze school.

Dit jaar is het derde jaar dat ik me coördinator van het verrijkingstraject mag noemen. Deze taak maakt mij verantwoordelijk voor het bewaken van het verrijkingstraject en het ondersteunen van het protocol hoogbegaafdheid. Zo ben ik betrokken bij de aanmelding van een kind voor het zorgtraject, ben ik mede betrokken bij het opzetten van een passend onderwijsaanbod en mede verantwoordelijk voor het evalueren van deze extra zorg.

Om me te sterken in deze taak, startte ik in 2010 met de opleiding Master SEN Specialist Hoogbegaafdheid aan de hogeschool Fontys Tilburg. Als bewijslast voor mijn groei richting specialist hoogbegaafdheid volgt hier mijn meesterstuk.

Samenvatting.

Tijdens dit onderzoek richtte ik me op de groep bovenbouw leerlingen uit de verrijkingsklas Spaans. Dat leidde bij mij tot de volgende hypothese: “Door in een verrijkingsgroep gericht aandacht te besteden aan het ontwikkelen van leerstrategieën en “transfer”, breiden hoogbegaafde leerlingen actief hun repertoire leerstrategieën uit, waardoor zij ook bij het leren van het normale klassenwerk effectiever leren.”

Als onderzoeker richtte ik me op de literatuur rond het verwerven van metacognitieve vaardigheden. Door de leerlingen, de ouders en de leerkrachten bij mijn onderzoek te betrekken, kreeg ik meer inzicht in het leergedrag van deze groep hoogbegaafde leerlingen. Tijdens de lessen Spaans heb ik de inhoud van deze lessen aangegrepen om met de leerlingen te werken aan “meer effectief leren” binnen en buiten de klas. Daarnaast wilde ik graag de lessen van de bestaande verrijkingsgroep Spaans beter laten aansluiten op het lesaanbod van de leerlingen in de eigen groep. Eind februari van dit jaar heb ik de verschillende meetinstrumenten opnieuw afgenomen. Uit de opbrengsten kon ik concluderen dat dit onderzoek bij de leerlingen en bij mij heeft geleid tot een positief effect. De leerlingen hebben hun repertoire leerstrategieën actief uitgebreid en zien nu tevens mogelijkheden om deze in verschillende situaties in te zetten en ik heb inzichten opgedaan in hoe we de lessen Spaans op Lodijke nog beter kunnen aansluiten op de leerbehoeften van hoogbegaafden en hoe we als leerkrachten op Lodijke ‘transfer’ van het geleerde kunnen bevorderen.

Het onderzoek is uitgevoerd in een kleine setting van zeven bovenbouwleerlingen. Toch kan ik uit de meetresultaten, de reacties van betrokkenen en de theorieën rond het leren van hoogbegaafde leerlingen de voorzichtige conclusie trekken dat dit praktijkonderzoek heeft bijgedragen aan een stukje verrijking voor hoogbegaafden op Lodijke. Dat geldt ook voor mijn eigen ontwikkeling tot specialist hoogbegaafdheid. Als onderzoeker heb ik ook anders leren denken en handelen binnen mijn praktijksituatie.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en Probleemstelling.

1.1 De aanleiding

Met dit praktijkonderzoek verdiep ik me in de groep begaafde leerlingen die binnen onze basisschool deelneemt aan een verrijkingsgroep Spaans. Binnen dit aanbod bevinden zich elementen waarmee Lodijke, binnen en buiten de klas, onderwijsaanpassingen verzorgt voor begaafde leerlingen.

Er wordt ruimte gecreëerd voor extra onderwijsaanbod door te werken met de compacte leerlijnen uit het digitale handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Van Gerven & Drent, 2007), er worden momenten gecreëerd voor contacten met ontwikkelingsgelijken en er is binnen het aanbod aandacht voor cognitieve vaardigheden. Ook voor kinderen die tot meer in staat zijn geldt op Lodijke: De ontwikkeling van het kind is het uitgangspunt.

1.2 De probleemstelling

In mijn samenwerking met collega-leerkrachten merk ik dat zij vaak niet weten waarmee en hoe de kinderen binnen de verrijkingsgroep Spaans werken. Er is in de klas geen of nauwelijks aandacht voor het verrijkende werk van de leerlingen. Het huidige aanbod Spaans krijgt op deze manier een geïsoleerd karakter. Nu maken de kinderen de opdrachten voor Spaans thuis. De leerlingen gaan zelfstandig naar de lessen toe. De groepsleerkracht krijgt het werk niet onder ogen en kan hier geen feedback op geven.

Op de vraag aan de groepsleerkrachten; Hoe kunnen de lessen Spaans op een positieve manier bijdragen aan het onderwijs voor hoogbegaafden?, hoor ik vaak antwoorden zoals: “De kinderen worden in de lessen Spaans uitgedaagd en de extra aandacht werkt voor de kinderen motiverend.” Ik vraag mezelf af: “Hoe kan ik het verrijkende aanbod Spaans meer aan laten sluiten op het klassenwerk?”

Literatuurstudie naar vroeg vreemde talen onderwijs leert dat het aanbieden van extra talen verschillende doelen kan dienen; ontwikkeling van wereldburgerschap, ondersteuning van eigen taalvaardigheid, ondersteuning van andere cognitieve vaardigheden.

“This serves not only to develop their proficiency in languages but also help them acquire a wider sense of belonging, citizenship, and community, and to develop a clearer understanding of their opportunities, rights and responsibilities as mobile citizens of a multilingual Europe.” (Peter Edelenbos, 2006)

Er zijn voor mij nog meer redenen om mijn onderzoek binnen deze verrijkingsgroep plaats te laten vinden. Tijdens mijn studie heb ik mijn rugzak gevuld met meer kennis, nieuwe vaardigheden en een betere attitude ten aanzien van goed onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Ik weet nu bijvoorbeeld dat hoogbegaafde leerlingen specifieke persoonlijkheids-, en leereigenschappen hebben en daardoor eigen onderwijs-, en ondersteuningsbehoeften kennen. “Kunnen we dan met de lessen Spaans hierop inspelen en het repertoire van leerstrategieën actief uitbreiden?”

Ik onderken het belang van het inzetten van verrijkingsgroepen bij onderwijs aan hoogbegaafden. Het samenbrengen van deze leerlingen gebeurt vanuit de wetenschap dat contacten en samenwerking met ontwikkelingsgelijken noodzakelijk zijn om zich tot hoogbegaafde volwassenen te kunnen ontwikkelen. (Janson, 2009) Wanneer verrijkingsgroepen zinvol zijn, kunnen wij, de leerkrachten, dat dan ook in de klas merken? En kunnen we deze opbrengsten in de klas ook inzetten?

Dankzij mijn studie kan ik de gedachten van inclusief onderwijs op waarde schatten en koppelen aan de situatie op Lodijke. Lodijke beschrijft in haar visie: *“Wij verzorgen onderwijs dat bijdraagt aan een gevoel van: hier tel ik mee; ben ik iemand; kan ik bijdragen aan, meedoen met; word ik gewaardeerd.”* (Lodijke, 2010)

Toch is het werken met verrijkingsgroepen een vorm van exclusief onderwijs. Wat is er nodig om een brug te slaan tussen de verrijkingsgroep en de eigen klas?

1.3 doelstelling van het onderzoek

Ik wil de effectiviteit van de lessen Spaans vergroten middels interventies gericht op leerstrategieën. Ik wil een brug slaan tussen de verrijkingslessen Spaans en de situatie in de eigen groep. Wanneer ik hier in slaag, breiden de leerlingen hun repertoire leerstrategieën uit. Zij kunnen dit dan weer inzetten in de eigen klas bij andere vakgebieden?

Bij het bestuderen van literatuur werd mijn aandacht getrokken door een onderzoek naar transfer binnen het onderwijs. Bij het lezen van het onderzoek werd mij duidelijk wat transfer inhoudt. Uit het onderzoek blijkt dat gerichte aandacht voor transfer het leren van leerlingen positief bevordert. (Goris en Jerkovic & Schijffelen, 2009)

Doordat de kinderen zich op metacognitief niveau meer bewust zijn van wat ze leren en hoe ze leren, en wanneer leerkrachten kunnen helpen met het toepassen van het geleerde, ervaren leerlingen en leerkrachten misschien nog meer de meerwaarde van de huidige verrijkingsgroep. Het effect: Alle betrokkenen ervaren de lessen Spaans als waardevol.

In mijn onderzoek wil ik:

- met betrokkenen reflecteren op een periode Spaanse lessen.
- het leergedrag van een groep leerlingen inzichtelijk maken.
- betrokkenen (leerling, leerkracht, ouders) bevragen over wat de verrijkingsgroep Spaans voor de leerling oplevert.
- binnen de methode Spaans gerichte leerstrategieën aan leren.
- met de kinderen in gesprek gaan over 'leren leren'.

Op deze manier verschuift mijn rol van onderwijsgever, naar specialist begaafdheid. Hiermee vergroot ik mijn begeleidende vaardigheden.

1.4 Waar en met wie vindt het onderzoek plaats?

Het onderzoek vindt voornamelijk plaats binnen de verrijkingsgroep Spaans. Er zijn twee leerkrachten betrokken bij de organisatie van de lessen Spaans. Een vakleerkracht met een Spaanse achtergrond en ikzelf. Zelf beheers ik de Spaanse taal niet. De samenwerking met de vakleerkracht heeft voor mij het voordeel dat ik me nu kan richten op mijn taken als specialist hoogbegaafdheid en coördinator van de verrijkingsklas.

Ik kan vanuit de positie van 'onderzoeker' naar het aanbod Spaans blijven kijken en, op grond van onderzoeksgegevens en conclusies, interventies ontwikkelen en toepassen. Verder ga ik samenwerken met de collega's en leerlingen uit de bovenbouwgroepen die eveneens betrokken zijn bij het aanbod Spaans.

1.5 Onderzoeksvraag:

Al het bovengenoemde komt samen in de volgende onderzoeksvraag:

 ***Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, de hoogbegaafde leerlingen uit de bovenbouw zo ondersteunen, zodat zij leerstrategieën, die succesvol zijn gebleken tijdens momenten van de verrijkingsgroep Spaans, ook in de eigen klas leren inzetten, met als doel de metacognitieve vaardigheden bij deze leerlingen te vergroten?***

1.5.1 Mijn deelvragen zijn:

-  Wat is hoogbegaafdheid?
-  Wat is metacognitie?
-  Wat is kenmerkend voor het leergedrag van hoogbegaafde leerlingen?
-  Hoe ziet het leergedrag van de hoogbegaafde bovenbouw leerlingen die deelnemen aan het verrijkingstraject Spaans op Lodijke er uit?
-  Welke leerstrategieën komen binnen de methoden in de bovenbouw aan bod?
-  Wat zijn voor hoogbegaafde leerlingen uit de bovenbouw belangrijke leerstrategieën om te leren?

- ✚ Welke opbrengsten merken de leerkrachten van Lodijke nu na het inzetten van de verrijkingsgroep Spaans?
- ✚ Wat is transfer?
- ✚ Wat kunnen de groepsleerkrachten doen om transfer van geleerde kennis en vaardigheden te bewerkstelligen?

1.6 De gewenste situatie

De gewenste situatie wordt werkelijkheid, wanneer het mij lukt om een brug te slaan tussen het verrijkingsaanbod Spaans en de eigen klas. Dan is er op Lodijke een stuk verrijkingsaanbod, dat zowel binnen als buiten de klas, door leerling, leerkrachten en andere betrokkenen als zinvol en motiverend ervaren wordt.

“Van verrijkingsgroep naar verrijking voor in groep...”

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

“Meer kennis leidt tot meer controle. Meer controle leidt tot verdere verwerving en opbouw van nieuwe metacognitieve vaardigheden.” (Gregory Schraw, 1997)

Het bovenstaande citaat komt uit een Engels artikel waarin de schrijver uitleg geeft over het verwerven van metacognitieve vaardigheden. Binnen het stuk literatuur van Schraw (1997) is er met name oog voor de begaafde leerlingen en begaafde studenten. De kenmerken van hoogbegaafdheid die Schraw beschrijft, beschrijft Eleonoor van Gerven ook in haar ‘Handboek Hoogbegaafdheid’. (2009).

Het artikel van Gregory Schraw (1997) vormt een rode draad door mijn literatuur. In mijn onderzoek komen verschillende onderwerpen samen.

- 2.1 Werk-, en leerstrategieën
- 2.2 Inclusief onderwijs
- 2.3 Hoogbegaafdheid
- 2.4 Transfer

Literatuurstudie naar deze onderwerpen helpt mij om tot een volledig, onderbouwd antwoord te komen op mijn onderzoeksvraag.

2.1 Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën bij hoogbegaafden.

“Van een goede werk- en leerstrategie is sprake, wanneer gedrag zichtbaar is waarmee een taak correct uitgevoerd kan worden.” (Timmerman, 2007)

“Het verwerven van vaardigheden is belangrijk voor het ontwikkelen van intelligentie. Nieuwe vaardigheden worden gefaseerd ingeoeffend tot deze automatisch verlopen.” (S. Kagan, 2006)

Gedurende mijn studie naar hoogbegaafdheid heb ik geleerd dat hoogbegaafde leerlingen eigen leer- en ondersteuningsbehoeften kennen. Als begeleider moet ik

daar rekening mee houden. Wat is er zo specifiek aan het leren bij hoogbegaafden?

Voor een groep hoogbegaafden is het zo dat ze graag 'top-down' leren. (Sternberg, 2000) Zij leren door zelf de leerdoelen in het geheel te ontdekken. Een andere wijze waarop hoogbegaafden leren is door in leersituaties hun zwakke kanten te compenseren met hun sterke kanten. De leerlingen ontdekken zelf hun leerbehoeften, aanvaarden en accepteren hun problemen bij het leren en leren hier mee omgaan. (Kagan & Kagan, 2006)

Beide situaties vragen passend leerkrachtgedrag en een juist leerstofaanbod. Bosch-Sthijns legt uit waar het vaak mis gaat. Door te reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling komt een leerling tot leren (Vygotski). Bij hoogbegaafden binnen het standaard onderwijs gebeurt dat vaak niet. Het aanbod, dat vaak gericht is op het gemiddelde groepsniveau, vraagt te weinig van deze leerlingen, waardoor zij met eenvoudige handelingen en vaardigheden de taken kunnen afronden. Wanneer hoogbegaafde leerlingen leeractiviteiten in een lagere 'denk orde' moeten uitvoeren, leidt dit mogelijk tot motivatieproblemen, werkhoudingsproblemen, vermijdingsdrang en oppositioneel gedrag. (Bosch-Sthijns, 2009) Coachend gedrag van de leerkracht en een passend leerstofaanbod zijn essentieel voor het aanleren van vaardigheden. Hoogbegaafden kunnen niet zonder begeleiding en een passend leerstofaanbod.

Invloedrijke factoren bij het leren:

In de literatuur van Bosch-Sthijns, uit de theorie 'Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën,' wordt uitleg gegeven over de verscheidene factoren die invloed kunnen hebben aan leren van vaardigheden. In het Handboek Hoogbegaafdheid (Gerven, 2009) worden deze kenmerken beschreven.

- Leerkrachtkenmerken
- Taakkenmerken
- Sociaal emotionele kenmerken
- Sociaal materiële kenmerken

Ik verwijs hier de lezer naar bijlage A, 'Invloedrijke factoren bij het leren', waarin ik de verscheidene factoren in een document heb opgenomen en uitgewerkt.

Wanneer men binnen het onderwijs rekening houdt met genoemde factoren kan het leren (leren) van hoogbegaafden verder ontwikkeld/ verbeterd worden. "Programma's speciaal voor hoogbegaafde en getalenteerde studenten dienen erop gericht te zijn op het actief bevorderen van de metacognitieve vaardigheden. Metacognitieve bewustwording helpt studenten effectiever te plannen en te controleren ook al beschikt hij/ zij niet over de specifieke domeinkennis. Met hogere metacognitieve vaardigheden kunnen begaafde studenten hun kennis en kunde, door een betere zelfregulering, naar een nog hoger niveau van leren tillen. Op hun beurt kunnen hoogbegaafde leerlingen dienen als voorbeelden voor zwakkere studenten die deze metacognitieve vaardigheden nog niet hebben ontwikkeld" (Gregory Schraw, 1997)

Met deze verwijzing naar Schraw, sla ik een 'bruggetje' naar inclusief onderwijs. De hoogbegaafde leerling kan met zijn kennis en vaardigheden ook van waarde zijn voor medeleerlingen.

2.2 Inclusief onderwijs

Het streven naar inclusief onderwijs gaat uit van de rechten van het kind en de overtuiging dat het welbevinden van het kind voorop moet staan.

De onderliggende gedachte van deze definitie is, dat ieder kind recht heeft op onderwijs in zijn of haar eigen omgeving. Dit streven is een reactie op verwijzingen van leerlingen naar het speciale basisonderwijs en het oprichten van speciale scholen voor bijvoorbeeld hoogbegaafden. Gesteld wordt dat een onderwijsaanbod in een segregeerde setting, het integreren van een leerling met een beperking bemoeilijkt. Als voordeel van inclusief onderwijs wordt genoemd dat kinderen zeer veel leren van leeftijdsgenoten. Door een inclusie, wordt het kind gestimuleerd door de anderen en leert daar veel van.

"Begaafde kinderen hebben gedifferentieerde educatieve programma's en / of diensten nodig, anders dan die gewoonlijk binnen het reguliere schoolprogramma

aangeboden worden om hun bijdrage aan zichzelf en de maatschappij te kunnen realiseren." ('Marland Report', 1971)

Een hoogbegaafde leerling regelmatig uit de klas halen, om lessen te volgen met alleen hoogbegaafde leerlingen is een vorm van exclusief onderwijs. Sylvia Drent, hoogbegaafdheidsadviseuse, heeft via onderzoek vastgesteld dat circa 15% van de (hoogbegaafde) leerlingen behoefte heeft aan structurele aanpassingen binnen het onderwijsaanbod. Volgens haar hebben hoogbegaafde leerlingen ook behoefte aan herkenning en erkenning. Dat vraagt van de school aandacht voor differentiatie. Ondanks aanpassingen voorziet het inclusieve onderwijs voor 2% à 3% van de leerlingen niet in de behoeften van hoogbegaafden. Volgens Sylvia Drent hoeven inclusief onderwijs en exclusief onderwijs niet tegenover elkaar geplaatst te worden.

Door lessen Spaans in te zetten in een verrijkingsgroep speciaal voor leerlingen met een voorsprong en begaafde leerlingen, komt Lodijke binnen het reguliere basisonderwijs tegemoet aan de voorwaarden zoals Sylvia Drent deze stelt. We hebben aandacht voor de hoogbegaafde leerling (erkenning en herkenning) en de specifieke behoeften die de leerling heeft (differentiatie). Inclusief onderwijs met exclusief randje.....

2.3 Wat is hoogbegaafdheid?

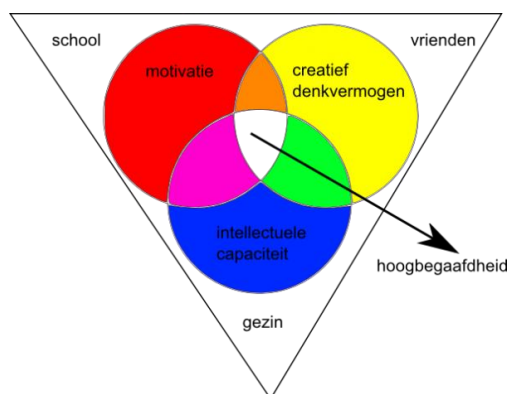
Wanneer ik mijn collega's op Lodijke vraag een definitie te geven van hoogbegaafdheid, wordt het begrip hoogbegaafdheid vaak gekoppeld aan een hoge intelligentie en hoge scores. Hoogbegaafdheid is aangeboren, maar als specialist hoogbegaafdheid leer ik dat hoogbegaafdheid meer inhoudt dan het hebben van 'een goed stel hersenen'. Sternberg zocht antwoord op de vraag, waarom hoogbegaafdheid niet altijd tot uiting komt bij personen met een hoge intelligentie. (Sternberg, 2002) Een vraag waarmee veel leerkrachten wel eens worstelen.

Mönks stelt dat hoogbegaafdheid een normatief begrip is. Door hoogbegaafdheid onderscheidt een persoon zich op een bepaald vlak van zijn omgeving (excelleren). Hoogbegaafdheid is ook voor de omgeving van de persoon waarneembaar. (Mönks, 1985) Deze visie komt ook terug in de Pentagonale impliciete theorie over hoogbegaafdheid van Sternberg en Zhang (1995). Binnen deze theorie spreekt men over vijf criteria:

- Excellentie criterium
- Zeldzaamheidscriterium
- Aantoonbaarheidscriterium
- Productiviteitscriterium
- Waarnemingscriterium

Men spreekt van hoogbegaafdheid, wanneer aan deze vijf criteria voldaan wordt. (R.Sternberg, 1995) Renzulli kwam in 1978 met een definitie van hoogbegaafdheid, waarbij hij uitging van een interactie tussen 3 aanleg/kernfactoren. Hij noemde hierbij:

- Het hebben van een bovengemiddelde intelligentie.
- Het beschikken over een hoog niveau van taakgerichtheid/doorzettingsvermogen.
- Het beschikken over een hoog niveau van creativiteit.



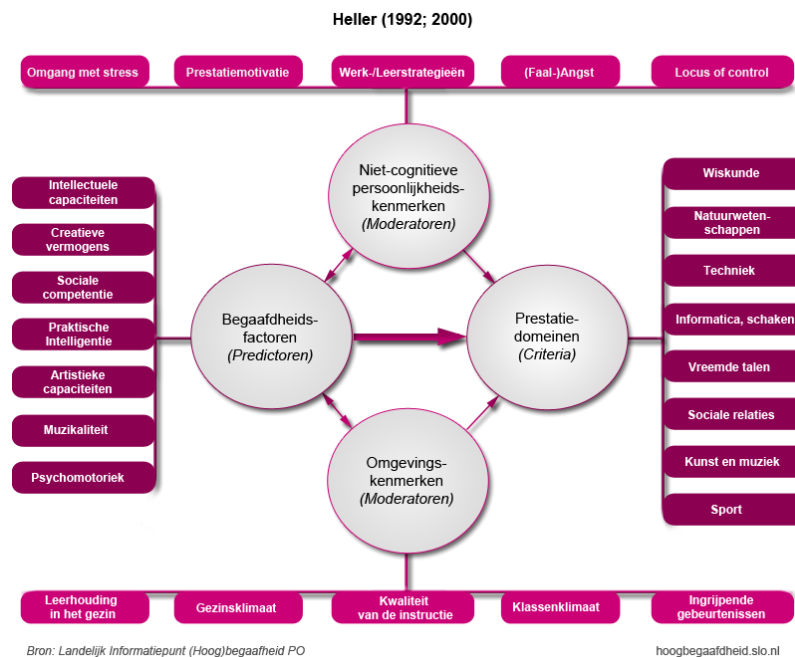
Het Triadisch model van Renzulli en Mönks (Mönks & Ypenburg, 1995)

Mönks voegde aan deze factoren (motivatie en creativiteit) de factor 'omgeving' toe (gezin, school en ontwikkelingsgelijken), omdat deze mede bepalend zijn of en hoe intelligentie uiteindelijk tot uiting komt als hoogbegaafdheid.

Het triadisch interdependentiemodel van Renzulli en Mönks is later vaak bestudeerd. De definitie is vaak aangescherpt en aangevuld. (Het differentiatiemodel van Begaafdheid en Talent van Gagné (Gagné, 2000), Multifactorenmodel van Heller (Heller & Ziegler, 2000))

Wat is een bovengemiddelde intelligentie? Binnen het onderwijs wordt doorgaans als maatstaf een IQ score 130 of hoger gehanteerd. In veel gevallen spreekt men van hoogbegaafdheid bij de bovenste 5% tot 10% van de personen met een hoge intelligentie.

De aanlegfactor 'taakgerichtheid' wordt nog vaak genoemd bij het beschrijven van hoogbegaafdheid, maar krijgt een andere waarde. Motivatie/ taakgerichtheid wordt meer gezien als invloed op hoogbegaafdheid, dan als aanleg. (Gagné, 1985) Tegenwoordig worden naast omgevingsfactoren ook persoonlijkheidsfactoren genoemd, als bepalende waarde bij het tot uiting komen van hoogbegaafdheid.



Wat is kenmerkend voor begaafde leerlingen? Van Gerven beschrijft in haar 'Handboek Hoogbegaafdheid' de verscheidene gedragingen en leereigenschappen als kenmerkende eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen. Ik verwijs hier de lezer naar bijlage B. De beschreven eigenschappen zijn door meerdere onderzoekers omschreven en komen in verschillende mate voor. (Van Gerven & Drent 2000, 2007)

2.4 Wat is 'transfer'?

Het onderwijs is erop gericht om leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden aan te leren, met als doel dat zij deze nieuwe kennis en vaardigheden in kunnen zetten in de praktijk. Maar passen de leerlingen ook daadwerkelijk de kennis en vaardigheden die ze in het ene domein geleerd hebben toe, in andere domeinen? Is er sprake van transfer? Binnen dit theoretische gedeelte zal ik dieper in gaan op de materie rond transfer.

Soorten transfer.

Transfer vindt op verschillende niveaus plaats. (Salomon & Perkins, 1989)

1. **Close transfer:** Binnen vergelijkbare onderwerpen en situaties.
2. **Far transfer:** Binnen op het eerste gezicht verschillende onderwerpen en situaties.
3. **Positive transfer:** Het leren op het ene vlak vergemakkelijkt het leren op een ander vlak.
4. **Negative transfer:** Het leren op het ene vlak heeft negatieve invloeden op andere situaties.
5. **Low road transfer:** Doordat er veel geoefend verloopt de transfer spontaan of automatisch.
6. **High road transfer:** Bewuste toepassing van eerder geleerde strategieën en kennis in nieuwe, betekenisvolle situatie.

Transfer kan dus zowel bewust als onbewust plaatsvinden. Binnen mijn praktijkonderzoek richt ik me vooral op bewuste transfer. Mijn interventies wil ik

dat leerlingen dat wat succesvol is gebleken bij de lessen Spaans ook in de eigen klas gaan inzetten. Dit is een mooi voorbeeld van *positieve transfer*, maar ook van *far transfer* en van *high road transfer*.

Voor bewuste transfer is reflectie nodig. (Goris en Jerkovic & Schijffelen, 2009)
Een belangrijke voorwaarde van transfer is de mate waarin leerlingen zich bewust zijn van wat ze leren en op welke manier ze leren. (= metacognitie)

Hoe kunnen leerkrachten transfer bevorderen?

Robin Forgarty heeft zich middels studie verdiept in de metacognitieve theorieën over transfer. Zij schrijft in haar literatuur liever over metacognitieve reflectie en heeft de metacognitieve theorieën in haar literatuur meer inzichtelijk gemaakt en vertaald naar de praktijk.

Fogarty omschrijft de leerkracht als sleutelfiguur in het onderwijs. Docenten zijn de ontwerpers van het leren door leerlingen. Leerlingen gebruiken deze ontwerpen als basis om hun eigen kennis en vaardigheden te ontwikkelen. (1994) Zij omschrijft dat er op vier niveaus gebruik gemaakt wordt van kennis en vaardigheden:

- **Onbewust**

- **Bewust**

De leerling weet welke kennis en vaardigheden hij/ zij beheert en gebruikt.

- **Bewust strategisch**

De leerling weet welke vaardigheden hij/ zij moet gebruiken en inzetten.

- **Reflectief gebruik**

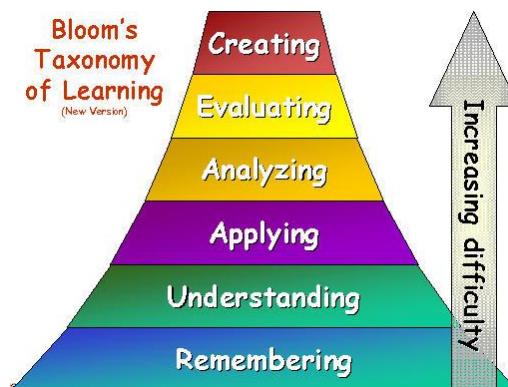
De leerling kan na bewust gebruik reflecteren op de denkwijze..

Fogarty (1994) noemt binnen haar literatuur 'Teach for metacognitive reflections' zeven strategieën, waarmee met behulp van metacognitieve reflectie, transfer in de les bij leerlingen onder de aandacht gebracht wordt, met als mogelijk resultaat, dat nieuwe kennis en vaardigheden optimaal worden toegepast. Ik verwijs hier de lezer naar bijlage C, 'Zeven strategieën voor metacognitieve reflectie', waarin ik de strategieën van Fogarty (1994) in één document heb opgenomen en uitgewerkt.

Gick (1986) en Bransford & Stein (1993) hebben hun eigen vijf stadiamodel gericht op metacognitieve reflectie, transfer, “IDEAL”.

- I** = Identificeren van het probleem en mogelijkheden (Identify)
- D** = Benoemen en specificeren van het doel en het probleem (Define)
- E** = Onderzoeken van de mogelijke strategieën (Explore)
- A** = Anticiperen op een verwachte uitkomst en hier op reageren (Anticipate)
- L** = Terugkijken en leren (Look back)

Een voor mij bekend model, waarin aandacht is ‘transfer’, is het model van Bloom (1956). Het betreft een classificatiemodel dat inzicht geeft in de denkniveaus en dat aangeeft welk soort opdrachten er horen bij het desbetreffende denkniveau. (Termeer, 2009) In dit systeem zijn verschillende doelen trapsgewijs opgedeeld: *kennis, inzicht, toepassing, analyse, synthese en evaluatie*. Hiermee daagt de leerkracht de leerlingen uit om nieuwe kennis en vaardigheden op een andere manier in te zetten.



Hoofdstuk 3 Onderzoekmethodologie.

3.1 Onderzoeksvorm:

Voor iedereen liggen er kansen verborgen om het eigen handelen te verbeteren. Kansen ontdekken vraagt onderzoek. Door middel van een actieonderzoek ga ik me richten op mijn eigen interventies binnen de verrijkingsgroep Spaans. Met de onderzoeksgegevens wil ik mijn aandeel binnen dit stuk onderwijs naar een hoger niveau tillen.

Ik kies voor een actieonderzoek. Een actieonderzoek heeft een interactief karakter: Door het plannen en uitvoeren van interventies en gedegen reflecties gaat de onderzoeker na of het gewenste effect bereikt wordt. Het doel van het onderzoek is om met de leerlingen te komen tot een optimalisering van de huidige situatie. (Harinck, 2011) Een actieonderzoek is te typeren als cyclisch. Dit kan voor mij leiden tot een verbetering van de situatie of tot een nieuw onderzoek.

3.2 Deelvragen met betrekking tot het onderzoek:

-  *Wat wordt verstaan onder hoogbegaafdheid?*
-  *Wat is metacognitie?*
-  *Wat is kenmerkend voor het leergedrag van hoogbegaafde leerlingen?*
-  *Wat is transfer?*
-  *Wat kunnen de groepsleerkrachten doen om transfer van geleerde kennis en vaardigheden te bewerkstelligen?*

(theorie)

-  *Hoe ziet het leergedrag van de hoogbegaafde bovenbouw leerlingen die deelnemen aan het verrijkingstraject Spaans op Lodijke er uit?*
-  *Welke leerstrategieën komen binnen de methoden in de bovenbouw aan bod?*
-  *Wat zijn voor hoogbegaafde leerlingen uit de bovenbouw belangrijke leerstrategieën om te leren?*
-  *Welke opbrengsten merken de leerkrachten van Lodijke nu na het inzetten van de verrijkingsgroep Spaans?*

(praktijk)

3.3 Onderzoeksgroep:

De deelnemers aan het onderzoek zijn zeven bovenbouwleerlingen, de leerkrachten en de ouders. Bij de leerlingen is men op Lodijke, door het invullen van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid, ontwikkeld door Drent & Van Gerven, tot de volgende conclusies gekomen:

- Het zijn leerlingen waar men van mag verwachten dat zij op begaafd niveau kunnen presteren.
- Het is raadzaam om met deze leerlingen te werken met de compacte leerlijnen en het huidige onderwijsaanbod waar mogelijk te verrijken.

Deze leerlingen hebben een significante leervoorsprong op klasgenoten binnen het vakgebied taal. Zij nemen één maal per week deel aan het verrijkingstraject Spaans. Met deze leerlingen wordt gewerkt met de methode Juan y Rosa. De lessen worden georganiseerd en verzorgd door een vakleerkracht en mij, de coördinator van de verrijkingssklas.

3.4 Hypothese:

Door in een verrijkingsgroep gericht aandacht te besteden aan het ontwikkelen van leerstrategieën en transfer, breiden hoogbegaafde leerlingen actief hun repertoire leerstrategieën uit, waardoor zij ook bij het leren van het normale klassenwerk effectiever leren.

3.5 Rol van de onderzoeker:

Ik bied in de lessen Spaans leerstrategieën aan die de leerlingen bij de lessen Spaans, maar ook bij het klassenwerk kunnen inzetten.

Voorafgaand aan het inoefenen van strategieën doe ik, door middel van een gemengde vragenlijst met daarin schaal- en openvragen, een nulmeting bij de leerlingen, leerkracht en ouders.

Met de resultaten van de vragenlijsten ga ik een plan maken om het repertoire leerstrategieën bij de leerlingen uit te breiden. Tijdens de lessen Spaans bespreek, kies en oefen ik samen met leerlingen de strategieën. Ik treed tijdens deze momenten op als leerkracht. Ik zorg voor de ondersteunende materialen. Deze materialen kunnen de leerlingen dan meenemen naar de klas, zodat zij daar en ook thuis met de strategie aan de slag kunnen.

Op vaste momenten evalueer ik, als onderzoeker, met de leerlingen de ervaringen en vorderingen met het werken aan de gekozen strategieën. Ik treed hier op als coach.

3.6 Dataverzameling:

Wat doet de onderzoeker om een compleet beeld te krijgen van zijn invloed op het ontwikkelen van de leerstrategieën bij hoogbegaafde leerlingen?

Om de beginsituatie van de zeven leerlingen te verkennen doe ik een nulmeting (N=7). Ik hanteer hier een schriftelijke vragenlijst, omdat de respondent dan direct, in rust, meer vragen kan beantwoorden dan in een tijdrovend interview. De verkregen informatie kan ik sneller verwerken en analyseren. Ik heb gekozen voor een gemengde vragenlijst, omdat de extra opmerkingen relevante informatie op kunnen leveren over de huidige situatie (as is) (Harinck, 2011). Het nadeel is dat de informatie moeilijk verwerkt kan worden. Alle informatie die verkregen wordt met de open vragen, verzamel ik in een 'geordende schoenendoos'.

Ik gebruik de vragenlijsten voor de leerlingen, de leerkrachten en de ouders van de zeven leerlingen, zoals deze te vinden zijn in de bijlage J. De uitkomsten verwerk ik in een frequentieverdeling om de gegevens overzichtelijk weer te geven, wat tevens een goede onderlinge vergelijking vergemakkelijkt. Het onderzoek is met zeven deelnemers klein opgezet. Hierdoor moet ik als onderzoeker oppassen dat de grafische weergaven van de gegevens niet misleidend zijn.

De antwoorden op de vragenlijsten moeten informatie geven over:

- Hoe de leerling de taken ervaart waarvoor het thuis moet leren.
- Welke verschillende leerstrategieën de leerling gebruikt.
- De knelpunten die de leerling ervaart bij het leren van een taak.
- Hoe de inzet is van de leerling bij het leren van een taak.
- De leerstrategieën die de leerkracht (her)kent.
- Welke verbeterpunten leerlingen, ouders en leerlingen zien w.b. leren.

De acties van de onderzoeker tijdens de lessen Spaans, bestaan uit:

- Het kiezen van leerstrategieën
- Het bespreken van leergedrag
- Het inoefenen van de leerstrategieën

Dit gebeurt aan de hand van een map met verzamelde leerstrategieën die al in de verrijkingsklas aanwezig is. De inhoud van deze map is nog niet ingeoeft met de leerlingen, maar bevat veel (nieuwe) waardevolle strategieën. De leerlingen komen tijdens de momenten Spaans tot een gezamenlijke keuze. In samenspraak met de leerkracht wordt in de les Spaans een strategie verkend. Vanuit de les Spaans nemen de leerlingen concreet uitgewerkt op een kaart de strategie mee naar de klas.

De interventies vinden plaats binnen een periode van zes weken. Elke week worden de concrete ervaringen en de resultaten van het oefenen met de leerlingen besproken. De leerlingen leggen hun leerwinst en hun ervaringen vast in een portfolio, waarvoor ik al een format heb gemaakt.

Met dit portfolio krijgen alle betrokkenen, ook de onderzoeker, op papier de inspanningen en ervaringen inzichtelijk. Informatie uit de literatuurstudie uit hoofdstuk 2 kan gekoppeld worden aan dat wat in het portfolio staat. Er ontstaat een logboek.

Tijdens de evaluatie doe ik met dezelfde vragenlijst een nameting. De uitkomsten verwerk ik wederom in een frequentieverdeling. Ik kan op deze wijze de gegevens gemakkelijk vergelijken met de gegevens uit de nulmeting. Alle extra informatie die verkregen wordt middels de open vragen, verzamel ik wederom in een 'geordende schoenendoos'. Ook deze gegevens vergelijk ik met de gegevens van de nulmeting. Een bijkomend voordeel is dat deze gegevens, aanwijzingen kunnen bevatten voor vervolgacties en vervolgonderzoeken.

Met de verzamelde gegevens plan ik met de leerlingen een evaluatie. Samen met de betrokkenen reflecteer ik op het proces. De uitkomsten van deze evaluatie kan ik als onderzoeker verwerken tot verbeteringsadviezen voor de situatie of tot een nieuw onderzoek.

3.7 Operationalisatie:

Een weergave van het onderzoek. Het praktijkonderzoek wordt als volgt geoperationaliseerd en in stappen verdeeld:

De voorbereiding: Periode: wk 2-3	
Zeven leerlingen selecteren met behulp van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid.	
Toestemmingsbrief maken voor de ouders van de leerlingen.	
Medewerking collegaevragen.	
Vragenlijsten maken met een vierpuntschaal.	
Logboekjes voor leerling en leerkracht Spaans in orde maken.	
Het onderzoek: Periode: wk 4-5-6-7-8-9	
Afnemen van de nulmeting. De zeven leerlingen, de ouders en de leerkrachten vullen de vragenlijst in met vragen die betrekking hebben op leerstrategieën.	
De gegevens uit de nulmeting uitwerken tot een verslag. Hier maakt de onderzoeker een voorselectie voor een passend aanbod voortijdens de interventies.	
Werken met de interventies binnen de lessen Spaans.	
Weekevaluaties met de leerlingen.	
Evaluaties met de leerkracht.	
De verwerking: Periode: wk 9-10-11	
Nameting met leerlingen, leerkrachten en ouders	
Conclusies, opbrengsten, verbeterpunten, vervolgonderzoeksvoorstel schrijven.	

3.8 Betrouwbaarheid en validiteit:

Een belangrijk kwaliteitscriterium in het praktijkonderzoek is triangulatie (Harrinck 2009). Binnen een onderzoek kan ook herhaling plaatsvinden. Dit wordt triangulatie genoemd (Yin, 1994). Wanneer er sprake is van triangulatie, worden er bijvoorbeeld meerdere indicatoren vastgesteld, worden er meerdere

meetmethoden gehanteerd, verschillende data bestudeerd, of zijn er meerdere onderzoekers ingezet. Door dit alles kan de onderzoeker de validiteit binnen het onderzoek waarborgen.

In dit onderzoek heb ik bewust gekozen voor meerdere indicatoren, herhaling en meerdere vormen van verslaggeving. Door bij ouders, leerkrachten en leerlingen, voor en na de interventies een meting te doen, verhoog ik de betrouwbaarheid van het onderzoek. Door het voeren van gesprekken, door het aanleggen van schriftelijke portfolio's en het vastleggen van ervaringen in een logboek krijg ik vanuit verschillende richtingen de verschillende standpunten inzichtelijk.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en Resultaten.

Om antwoord te krijgen op mijn centrale onderzoeksvraag, heb ik binnen en buiten de verrijkingsgroep Spaans verschillende interventies uitgevoerd. (Zie hoofdstuk 3 “Onderzoeksmethodologie”.) Door de onderzoeksvraag te splitsen in meerdere deelvragen (Zie 3.2) en door verschillende betrokkenen, ouders, leerkrachten en leerlingen uit de verrijkingsklas Spaans, te bevragen, beschik ik nu over gegevens afkomstig uit verschillende invalshoeken. De uitgevoerde interventies leverden voor mij zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens op. Alle gegevens heb ik verwerkt in sectordiagrammen en in het model genaamd “de geordende schoenendoos”. (Zie 3.6)

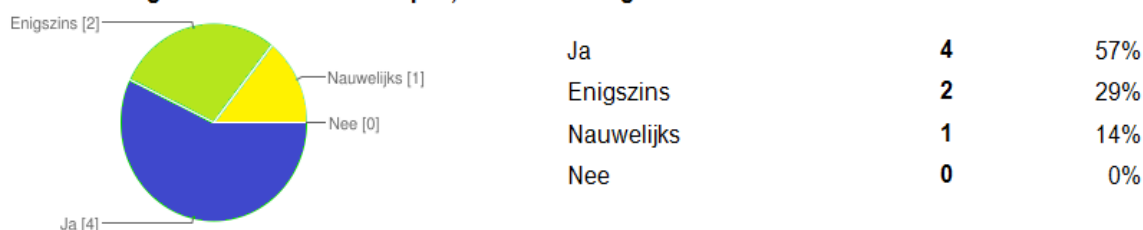
In dit hoofdstuk worden deze resultaten uitgewerkt en gepresenteerd. Ik zal de gegevens in dit hoofdstuk samenvoegen, waarbij paragraaf 4.1 het leergedrag van de hoogbegaafde bovenbouw leerling betreft, paragraaf 4.2 de leerstrategieën en paragraaf 4.3 de opbrengsten van de verrijkingsgroep Spaans op Lodijke.

4.1 Het leergedrag van de hoogbegaafde bovenbouw leerling.

🚦 Hoe ziet het leergedrag van de hoogbegaafde bovenbouw leerlingen die deelnemen aan het verrijkingstraject Spaans op Lodijke er uit?

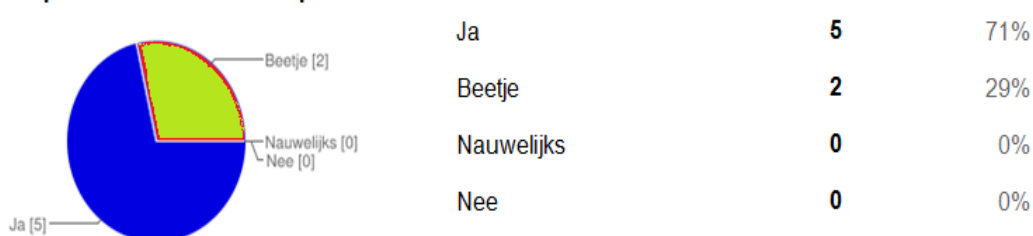
Als onderzoeker heb ik alle betrokkenen vragenlijsten in laten vullen over het leergedrag van deelnemende leerlingen. De diagrammen geven weer hoe op de vragen geantwoord is. Deze tabellen en schema's zijn te vinden in bijlage D.1 D.2 (leerkrachten) bijlage E.1 E.2 (ouders) bijlage F.1 F.2 (leerlingen). Als voorbeelden van vragen en antwoorden die een duidelijk licht werpen op de vorm van het onderzoek, heb ik hier gekozen voor figuur 1, figuur 2 en figuur 3.

10. De leerling denkt na over een aanpak, voordat het begint met leren.



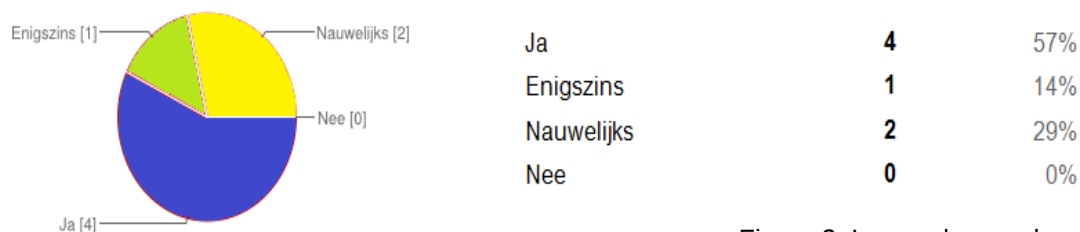
Figuur 1. Leergedrag

1. De lessen Spaans maken het leren op school leuker.



Figuur 2. Opbrengsten leerlingen

10. Uw kind is bij het leren gericht op het eindresultaat.



Figuur 3. Leergedrag ouders

De drie diagrammen kan de lezer ook terug vinden in bijlage D.1 D.2 (leerkrachten) bijlage E.1 E.2 (ouders) bijlage F.1 F.2 (leerlingen). De resultaten uit de vragenlijsten vanuit de oogpunten van de betrokkenen geven weer hoe de leerlingen leertaken ervaren en hoe ze deze taken oppakken.

We zien in de gegevens terug dat deze groep hoogbegaafde leerlingen binnen de verrijkingsgroep Spaans zich ervan bewust is dat zij leertaken hebben/ krijgen. Bij het beantwoorden van de vragen geven de leerlingen aan dat ze leertaken herkennen en dat er inzet, tijd en planning van hen gevraagd worden.

Het is duidelijk dat deze leerlingen voornamelijk gericht zijn op het eindresultaat (het “kennen” van de taak/ het cijfer) en niet gericht zijn op het proces van het leren. Een voorzichtige conclusie kan zijn: Voor hen is leren is een kwestie van gewoon beginnen.

- *“T doorloopt de stof zonder problemen. Hij vertrouwt er op dat zijn eerste ingeving de juiste oplossing biedt. In 9 van de 10 gevallen is dit ook zo. Ik ben benieuwd hoe we zijn aanpak bij complexe taken kunnen ontwikkelen.” (Citaat van een ouder.)*

Nul- en nameting

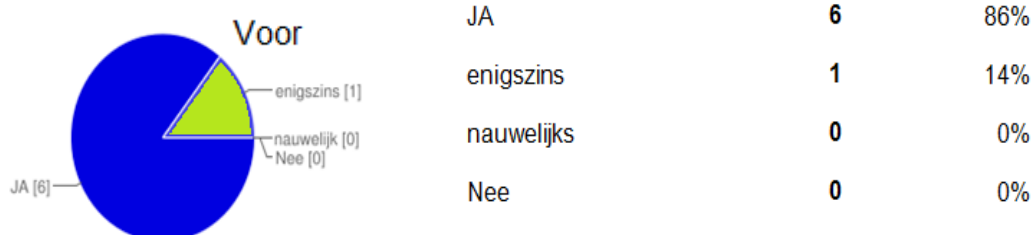
Nulmeting: Voorafgaand aan het onderzoek kozen de leerlingen veelal één en dezelfde strategie voor het aanpakken van alle leertaken. Het lukte hen om zo een leertaak onder de knie te krijgen. De leerlingen hebben het idee dat ze succesvol leren. Zij zijn onbewust bekwaam in het leren van een taak.

De volgende citaten van ouders, leerkrachten en leerlingen onderstrepen dit:

- *“Leert gemakkelijk en is erg prestatiegericht, weet eigenlijk niet goed hoe leren moet.”*
- *“Trucjes en handigheidjes die ik gebruik bij het leren zijn: Ik leer steeds even, zo onthoud ik het beter.” (leren = leren)*
- *“D. wil graag hoge cijfers halen, maar alleen door het niet te leren. Anders is het geen bijzondere prestatie.”*

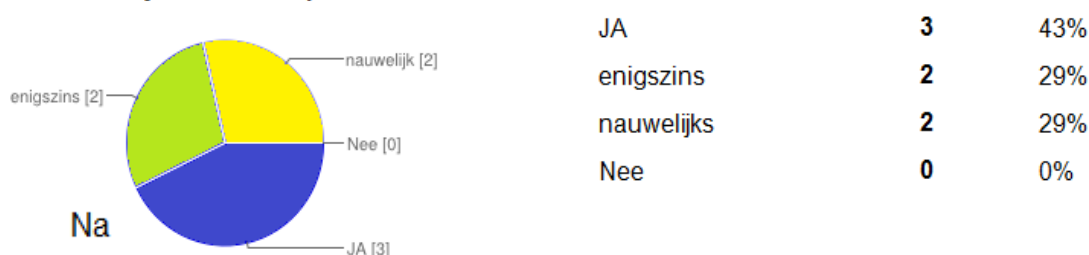
Nameting: Na het uitvoeren van de interventies, hebben de leerlingen nog een keer de vragenlijst over de werkhouding ingevuld. Uit de antwoorden blijkt dat ze nu beter nadenken over een leeraanpak, ze kennen nu meer manieren om een leertaak te leren, ze plannen hun leertaken beter en houden zich beter aan hun planning.

13. Ik leer mijn leertaken op dezelfde manier.



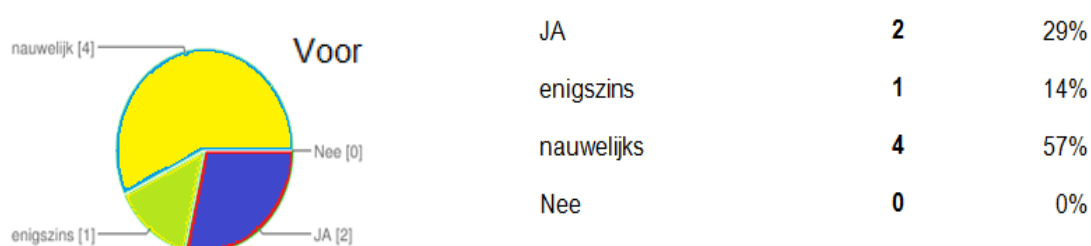
Figuur 4.

13. Ik leer mijn leertaken op dezelfde manier.



Figuur 5.

5. Als ik aan het werk ga, denk ik eerst na hoe ik het aan ga pakken.



Figuur 6.

4. Als ik aan het werk ga, denk ik eerst na hoe ik het aan ga pakken.



Figuur 7.

Antwoorden uit de nameting die deze conclusies onderstrepen:

- *“Hij heeft thuis verteld over leeraanpak (zien, horen, opschrijven, lezen, iets ermee doen) en de daarbij behorende opbrengsten. Het houdt hem bezig en heeft zeker bijgedragen aan ander leergedrag.”*
- *De lessen Spaans helpen mij bij het leren bedenken van ezelsbruggetjes, leren toepassen van de “salamitechniek” (plannen) en leren “flipperen.” (overhoortechniek)*

De laatste uitspraak geeft weer dat de leerling ook andere manieren van leren heeft ontdekt en dat hij die ook bij andere lessen probeert in te zetten.

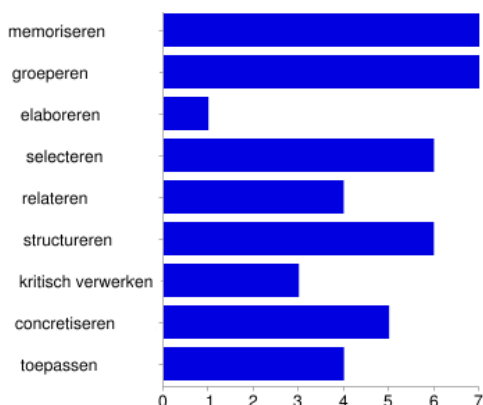
4.2 De leerstrategieën.

🚦 Welke leerstrategieën komen binnen de methoden in de bovenbouw aan bod?

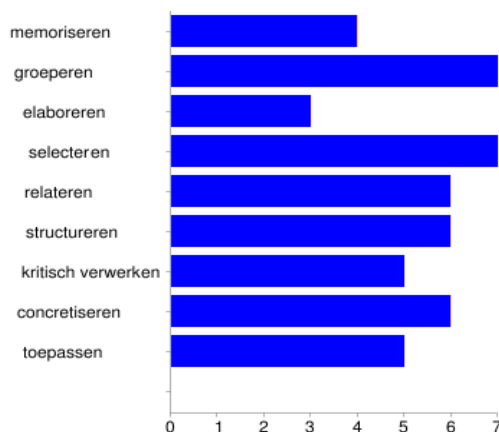
🚦 Wat zijn voor hoogbegaafde leerlingen uit de bovenbouw belangrijke leerstrategieën om te beheersen?

Door middel van vragenlijsten heb ik zeven leerkrachten gevraagd welke strategieën zij herkennen in het lesstofaanbod. Later heb ik hen gevraagd aan te geven welke leerstrategieën zij als zinvol ervaren. De diagrammen geven een overzicht van de antwoorden. Deze diagrammen zijn uitgebreider terug te vinden in bijlage G.)

Op de volgende bladzijde, in de linker tabel (fig. 8) is af te lezen welke strategieën de leerkrachten terug zien in het leeraanbod in de klas. De rechter tabel (fig. 9) geeft weer welke strategieën de leerkrachten zinvol vinden.



Figuur 8.



Figuur 9.

Binnen het lesaanbod zien we memoriseren, groeperen, structureren en selecteren vaker terugkomen. Vinden de leerkrachten de overige strategieën ook waardevol of misschien wel even waardevol als de strategieën die nu vaak aangeboden worden? Dat geeft de rechter tabel aan. Leerkrachten kiezen de verschillende strategieën bijna allemaal en even vaak. Memoriseren en elaboreren (= het bedenken van ezelsbruggetjes) worden wel minder genoemd. De leerkrachten van RKBS Lodijke zien het nut van deze twee strategieën (het snel op kunnen roepen van kennis al dan niet met een trucje) minder in.

De volgende uitspraken van de kinderen werpen een ander licht werpen op het memoriseren en het elaboreren. Zij geven een beeld hoe leerlingen leren:

“Trucjes en handigheidjes die ik gebruik bij het leren zijn:”

- *“Dat ik het zelf eerst leer en dat iemand mij dan ondervraagt om te zien of ik het goed ken.” (= memoriseren)*
- *“Eerst het blad doorlezen en daarna het blad een keer omvouwen en dan proberen de antwoorden te bedenken.” (= memoriseren)*
- *“Het goed doorlezen.” (= memoriseren)*
- *“Een liedje van maken of uit je hoofd leren.” (= memoriseren, elaboreren)*
- *“Het leren leuker maken door spelletjes te doen.” (= elaboreren)*

Een voorlopige conclusie kan zijn: Leerlingen zetten de strategieën memoriseren en elaboreren toch in.

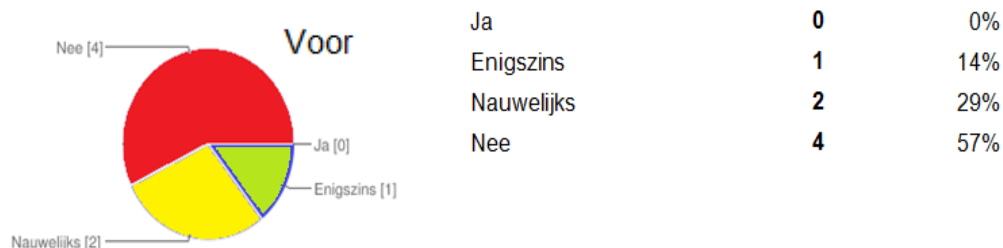
4.3 De opbrengsten van de verrijkingsgroep Spaans op Lodijke.

Welke opbrengsten merken de leerkrachten van Lodijke nu na het inzetten van de verrijkingsgroep Spaans?

Als onderzoeker heb ik alle betrokkenen tweemaal de vragenlijsten in laten vullen over de opbrengsten van en ervaringen met de verrijkingsklas Spaans. De diagrammen geven een overzicht weer van hoe er geantwoord is. Deze gegevens zijn te vinden in bijlage H.1, H.2 (leerkrachten), bijlage I.1 I.2 (leerlingen)

Als voorbeelden van vragen en antwoorden die een duidelijk licht werpen op het onderzoek, heb ik hier gekozen voor figuur 10, figuur 11, figuur 12 en figuur 13.

1. Is er, door het aanbieden van Spaans, een verbetering opgetreden in de werkhouding van de leerling?



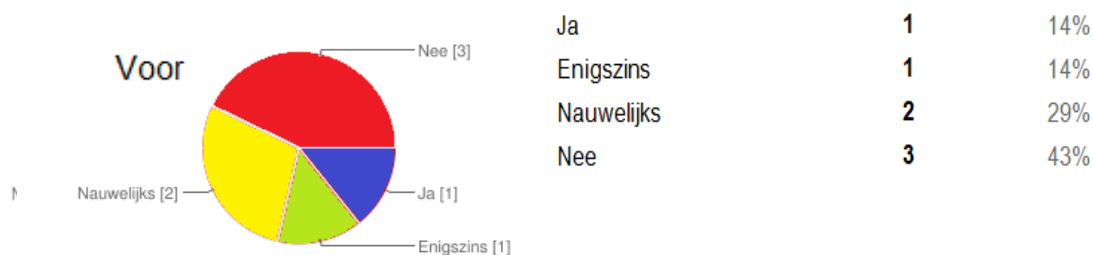
Figuur 10

1. Is er, door het aanbieden van Spaans, een verbetering opgetreden in de werkhouding van de leerling?



Figuur 11

3. Wekt de leerling op school een meer gemotiveerde indruk dan voorheen?



Figuur 12

3. Wekt de leerling op school een meer gemotiveerde indruk dan voorheen?



Figuur 13

Alle vragen en resultaten zijn terug te vinden in de bijlagen H.1, H.2 (leerkrachten), bijlage I.1 I.2 (leerlingen). De antwoorden uit de verschillende oogpunten geven weer hoe de leerlingen, de ouders en de leerkrachten denken over het extra aanbod Spaans.

Nul- en nameting

Nulmeting: We zagen dat de opbrengsten van het extra aanbod Spaans niet direct in de klas opgemerkt werden door de groepsleerkrachten. Ze bemerkten in sommige gevallen wel een lichte mate van verbetering in het welbevinden en een groei in motivatie voor schoolse taken bij de leerling.

De leerling geven bij het beantwoorden van de vragen aan dat ze het extra aanbod als extra motiverend ervaren. Spaans maakt school voor hen leuker. Het stuk 'zinvol' schuilt in het deel uitdaging en het extra prikkelen van de leerlingen met moeilijkere (andere) stof.

De volgende citaten onderstrepen dat het aanbod Spaans als zinvol wordt ervaren:

- *“Dit is een extra uitdaging, waar de leerling veel plezier aan beleeft.”*
- *“Welkome afwisseling, niet zozeer als meerwaarde bij het verbeteren van de werkhouding of het aanleren van studievaardigheden...”*
- *“Leer ik een handige taal en het is leuk...”*
- *“Vind ik school leuker en ik kan nu in huis ook Spaans praten en dat is grappig, want mijn broertje spreekt geen Spaans en snapt dan niet wat ik zeg. Ik kan anderen nu Spaans leren...”*
- *“Ik heb nu iets om naar uit te kijken op school....”*

Nameting: Uit de gegevens uit de nameting blijkt dat de leerkrachten na de interventies een lichte verbetering bemerken in welbevinden en motivatie voor school en schoolse taken. Enkele leerkrachten geven aan dat de leerlingen een meer gemotiveerde indruk maken. De leerkrachten zien dat de leerlingen meer trots zijn op de eigen prestaties en inzet. Als belangrijk punt komt naar voren dat na de interventies het welbevinden en de motivatie niet zijn gedaald.

- *“Hij vindt het heel leuk. Normaliter vertelt hij weinig uit zichzelf over school maar nu vertelt hij wel wat hij bij Spaans heeft geleerd. Jammer dat hij zo laat is ingedeeld voor Spaanse les.” (Citaat antwoord ouder)*

Tijdens gesprekken met leerlingen, ouders en leerkracht en door de nameting is me bij een leerling iets anders opgevallen. Een van de deelnemende leerlingen, had deze periode juist veel moeite met het volgen van de lessen Spaans. Uit verzamelde gegevens blijkt dat het contact met de vakleerkracht (relatie) invloed had op het leergedrag en de motivatie van deze leerling. Deze antwoorden van deze leerlingen hadden een negatieve invloed op de uitkomsten van de nameting.

- *“Dankzij de lessen Spaans leer ik hoe ik in groep 7 en groep 8 goed met strenge juffen of meesters om kan gaan.”*

- *“Spaanse les is wel leuk, maar T heeft moeite met het temperament van de lerares! We hebben met hem hierover gesproken. Hij ziet de lessen hierdoor meer positief tegemoet/ hij ziet het nu meer als leermoment.”*

Nulmeting: Volgens de leerkrachten leidt het aanbod Spaans wel tot een betere motivatie, maar niet tot een betere leerhouding van de leerling in de eigen klas. Er werden al goede resultaten behaald door de leerling, de houding was vaak al in orde en was al positief. De leerkrachten waren vaak al tevreden.

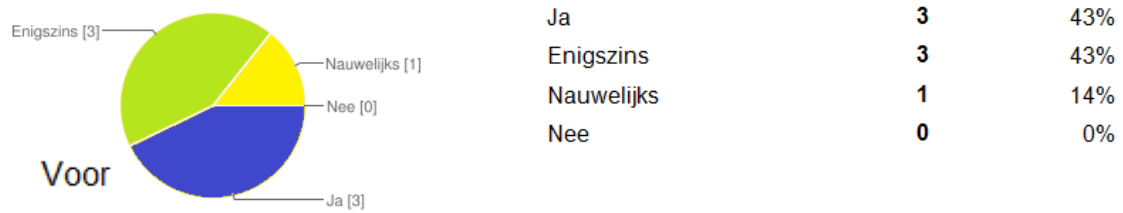
- *“Hij had al een heel goede werkhouding, was dik in orde. R is altijd goed gehumeurd en positief. Hij vindt de lessen Spaans erg leuk en gaat er graag heen.”*

Nameting: Na de interventies merken de leerkrachten en ouders een verbetering op in de mate waarin de leerling zich verdiept in de taak. Volgens hen denken de leerlingen nu beter na, voordat zij aan een leertaak beginnen, tonen ze meer doorzettingsvermogen en zijn de leerlingen minder resultaat gericht. Een voorzichtige conclusie kan zijn: De leerhouding is gedurende de periode van de interventies tijdens de lessen Spaans wel verbeterd.

Het was voor de leerkrachten nog niet helder dat het extra aanbod Spaans kan leiden tot meer kennis en vaardigheden in de eigen groep. Toch merken ze na de interventies op verschillende vlakken, zoals taakaanpak, wel groei op bij hun leerlingen.

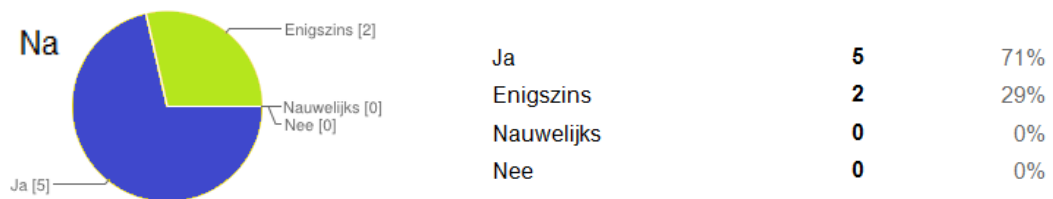
De leerlingen geven nu aan dat zij, na de interventies gericht op transfer, hetgeen wat ze leren bij Spaans nu ook meer buiten de klas inzetten. Een voorzichtige conclusie kan zijn: Gerichte aandacht voor ‘transfer’ kan ertoe geleid hebben dat betrokkenen nu ook leeropbrengsten opmerken van de lessen Spaans.

9. De leerling verdiept zich in een opdracht.



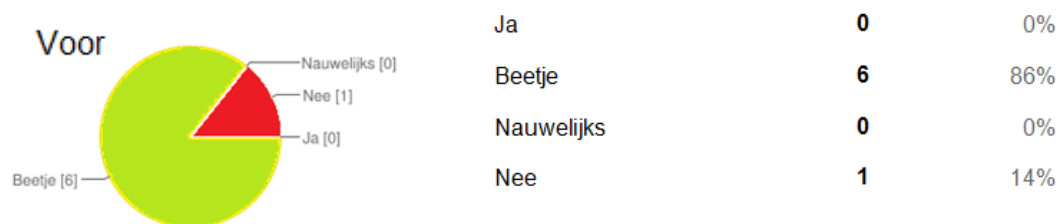
Figuur 14

9. De leerling verdiept zich in een opdracht.



Figuur 15

4. Wat ik leer bij Spaans, gebruik ik ook buiten de school.



Figuur 16

4. Wat ik leer bij Spaans, gebruik ik ook buiten de school.



Figuur 17

Door een voor- en een nameting met dezelfde vragen en dezelfde betrokkenen uit te voeren, heb ik inzicht gekregen in de veranderingen die mijn interventies teweeg hebben gebracht in het leergedrag van de leerlingen en in de motivatie ten opzichte van de lessen Spaans. Wordt dat, wat succesvol is gebleken tijdens de lessen Spaans, nu meer/ ook ingezet in de klas?

Hoofdstuk 5: Data interpretatie

In dit hoofdstuk doe ik verslag van de bestudeerde literatuur in samenhang tot de verzamelde data en de onderzoeksvraag. Ik verbind conclusies aan de meetresultaten en ik doe voorzichtige aanbevelingen voor RKBS Lodijke.

Het onderwijs is er op gericht om leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden te laten opdoen, met als doel dat zij deze nieuwe kennis en vaardigheden in praktijk in kunnen zetten. Wanneer het de leerlingen lukt om de nieuwe kennis, regels en vaardigheden toe te passen in een nieuwe situatie, spreekt men van ‘transfer’ (Marzano, 1992). Met het onderwerp ‘transfer’ ben ik binnen mijn praktijkonderzoek actief aan de slag gegaan.

5.1 De opbrengst van het onderzoek

Het doel van dit praktijkonderzoek was het vinden van manieren, waarmee wij op RKBS Lodijke hoogbegaafde leerlingen kunnen ondersteunen bij het leren inzetten van kennis en vaardigheden die voor hen succesvol zijn gebleken binnen de verrijkingsklas Spaans.

 ***Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, de hoogbegaafde leerlingen uit de bovenbouw zo ondersteunen, zodat zij leerstrategieën, die succesvol zijn gebleken tijdens momenten van de verrijkingsgroep Spaans, ook in de eigen klas leren inzetten, met als doel de metacognitieve vaardigheden bij deze leerlingen te vergroten?***

Op Lodijke wil men binnen het onderwijs tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafden. Om deze reden koos men op Lodijke ooit voor het organiseren van een verrijkingsklas Spaans voor hoogbegaafden om hen op cognitief vlak uit te dagen. “Het samenbrengen van hoogbegaafden kan gebeuren vanuit de wetenschap dat contacten en samenwerking met ‘ontwikkelingsgelijken’ noodzakelijk zijn om zich te kunnen ontwikkelen tot

hoogbegaafde volwassenen. Middels verrijkingsklassen kan met hoogbegaafden gewerkt worden aan cognitieve, sociale, en creatieve leerdoelen.” (Janson, 2009). Tijdens het onderzoek is gebleken dat de verrijkingsklas Spaans als organisatievorm geschikt is om te kunnen werken aan persoonlijke doelen en sociale doelen, zoals bijvoorbeeld samenwerken met ontwikkelingsgelijken en verbetering van motivatie voor het leren. Om ook te kunnen komen tot verbetering van leerresultaten op cognitief vlak of creatief vlak zijn aanpassingen binnen het huidige aanbod Spaans op Lodijke noodzakelijk.

Tijdens dit praktijkonderzoek heb ik gedurende zes weken met de lessen Spaans meegedaan. In deze periode kon ik aan de deelnemende leerlingen merken dat het extra aanbod, buiten het curriculum om, een positieve invloed had op de motivatie voor het naar school gaan van de kinderen. De kinderen gingen samen actief en gemotiveerd, met de lessen aan de slag. Uit mijn praktijkonderzoek bleek dat het extra aanbod Spaans voor deze leerlingen voor extra uitdaging zorgt. Uit de reacties in de vragenlijsten gericht aan de ouders en collegae bleek dat zij deze ‘opbrengsten’ ook herkenden.

Wat mij tijdens het onderzoek echter verbaasde, was dat ouders en leerkrachten tot voor kort geen verbeteringen op cognitief gebied bij de leerlingen opmerkten. Het in gesprek gaan met ouders en leerkrachten leidde bij mij tot twee inzichten. Ten eerste, enkele ouders en leerkrachten waren zeer tevreden over het functioneren van de leerling op school. De leerling presteert mogelijk al optimaal. Ten tweede was dat het leeraanbod binnen deze verrijkingsklas weliswaar moeilijker was, maar niet toegespitst op de specifieke leer- en persoonlijkheidseigenschappen van de hoogbegaafde leerling.

Een leerstofaanbod buiten het curriculum alleen, beïnvloedt het leergedrag en leerresultaten van deze groep hoogbegaafde leerlingen niet. Het aanbieden van lessen Spaans leidt niet automatisch tot betere vaardigheden, tot meer inzet of tot betere resultaten in de eigen klas. Wat is er dan voor nodig om het leergedrag van deze groep leerlingen wel positief te beïnvloeden?

Om het leergedrag van deze groep leerlingen positief te beïnvloeden is inzicht nodig in hoe het leergedrag van de leerlingen op dit moment is. Hoe ziet het leergedrag van de hoogbegaafde bovenbouw leerlingen die deelnemen aan het verrijkingstraject Spaans op Lodijke er uit?

Kagan zegt over het leer-, en werkgedrag van hoogbegaafden het volgende: “Zij leren door in leersituaties hun zwakke kanten te compenseren met hun sterke kanten. Deze leerlingen ontdekken zelf hun leerbehoeften, aanvaarden en accepteren hun problemen bij het leren (2006). Dat bevestigen ook de gegevens uit mijn nulmeting (N=7), zie bijlage F.1. Ook al was het leerstofaanbod bij Spaans moeilijker dan het werk in de eigen klas, ook hier konden de leerlingen, net als bij het leerstofaanbod in de eigen klas, “leunen” op leereigenschappen die passen bij hoogbegaafden. Ook wanneer het aanbod binnen een verrijkingsaanbod niet toegespitst is op hoogbegaafden, kunnen deze leerlingen met een beperkt aanbod leerstrategieën en weinig zichtbare inzet (bijvoorbeeld het inzetten van een goed geheugen of de scherpe waarneming tijdens de lessen) tot goede resultaten komen.

Waarover de betrokken ouders en leerkrachten zich zorgen maakten, was de werkhouding en de leeraanpak van deze leerlingen. Sommigen vroegen zich mogelijk terecht af: “Is er bij onze leerling wel sprake van leren?” Fogarty (1994) omschrijft dat er bij het leren op vier niveaus gebruik gemaakt wordt van kennis en vaardigheden: Onbewust, Bewust, Bewust strategisch en Reflectief gebruik. Een groot deel van de leerlingen uit de verrijkingsklas Spaans was zich nauwelijks bewust van hoe een leertaak aangepakt kon worden. Zij hanteerden voor verschillende leertaken één en dezelfde strategie. (Zie bijlage F.1)

Door binnen het verrijkende leerstofaanbod Spaans ook aandacht te besteden aan metacognitieve vaardigheden en ‘transfer’, heb ik het repertoire leerstrategieën bij deze leerlingen uit kunnen breiden en heb ik de leerlingen kunnen ‘verleiden’ om dat wat ze bij Spaans leerden ook buiten de lessen Spaans in te zetten. Wat was daarvoor nodig?

Gedrag is moeilijk te veranderen, dat geldt ook voor de situatie van deze leerlingen. Doordat de leerlingen in een lagere denk-orde redelijke tot goede leerresultaten wisten te behalen, werden zij niet getriggerd om tot gedragsverandering te komen. Een gedragsverandering binnen het leren zou hier een betere leeraanpak kunnen betekenen. Hier kan ik een koppeling maken naar de theorieën van Vygotski. Wanneer het aanbod gericht is op het gemiddelde groepsniveau, vraagt het te weinig van hoogbegaafde leerlingen, hierdoor kunnen zij met eenvoudige handelingen en vaardigheden de taken afronden.

Om met hoogbegaafden te kunnen werken aan leerhouding zijn een passend leeraanbod en begeleiding nodig. (Bosch-Stijns, 2009) Dat heb ik ook aan de hand van mijn interventies weten aan te tonen. Door samen met de leerlingen binnen de lessen de mogelijkheid voor “transfer” te benoemen volgens de modellen van Fogarty (1994) Gick (1986) en Bransford & Stein (1993) en door in de lessen Spaans gericht aandacht te besteden aan metacognitieve vaardigheden, kregen deze lessen Spaans op Lodijke een extra dimensie. Tijdens het werken op deze manier bedachten de deelnemende leerlingen wat zij met de geleerde kennis en vaardigheden zouden kunnen doen. Zij leerden nadenken over wat voor hen zinvol is gebleken, en wat dus ook zinvol zou kunnen zijn om in te zetten in de eigen klas. Dat leidde bij deze kinderen tot verwondering en tot bereidheid om andere leerstrategieën uit te proberen en hierop te reflecteren. De leerkrachten en de ouders merkten nu bij de nameting met dezelfde vragen (N=7) veranderingen in het leergedrag van deze groep kinderen op. (Zie bijlage nameting leergedrag ouders, nameting leergedrag leerkrachten.)

Door het op een andere manier aanbieden van ook moeilijkere stof op metacognitief niveau, kwamen de leerlingen tot groei en activiteit op andere vlakken, “transfer”. Deze leerlingen gingen de lessen Spaans als middel ervaren om nieuwe vaardigheden aan te leren en nieuwe kennis op te doen.

Wat kunnen de groepsleerkrachten doen om transfer van geleerde kennis en vaardigheden te bewerkstelligen? Schraw kijkt hier binnen de theorie van transfer als volgt tegenaan. Om transfer mogelijk te maken, moet transfer ook als dusdanig besproken worden en als kennisvaardigheid op zich benaderd worden. De

modellen van Fogarty (1994) Gick (1986) en Bransford & Stein (1993) die hiervoor genoemd worden, kunnen prima dienen als extra instrument bij het onderwijsaanbod aan hoogbegaafden.

Als leerkracht bij de lesactiviteiten Spaans heb ik ervaren dat door vraagstellingen te veranderen, en door het leerstofaanbod op metacognitief niveau te benaderen, leerkrachten leerlingen vaardigheden kunnen laten integreren. Dat kan simpelweg door er als leerkracht naar te verwijzen, door het de kinderen te laten benoemen of door het op te nemen in hun evaluatie/ reflectie van de les.

Voor de hoogbegaafde kinderen binnen Lodijke kan een vervolgonderzoek naar “transfer” mogelijk ook bijdragen aan inclusie. Kinderen voelen het aanbod buiten het curriculum ook als onderdeel en ondersteuning van het curriculum van de eigen klas. Hierdoor is het verrijkende aanbod buiten de lessen geen op zich zelf staand aanbod meer. Kan gerichte aandacht voor transfer het geïsoleerde karakter van de lessen Spaans op Lodijke doen verkleinen?

5.2 Aanbevelingen.

Ik verwacht niet dat de door mij uitgevoerde interventies binnen het aanbod Spaans zullen leiden tot structureel ander leergedrag bij deze hoogbegaafde leerlingen. Hiervoor zal de aanpak zoals bij de interventies structureel ingepland moeten worden. Nu het praktijkonderzoek afgerond is, kan ik op basis van mijn opbrengsten en resultaten de volgende aanbevelingen doen richting de organisatie en de invulling van de verrijkingsklas Spaans:

- Om binnen de verrijkingsklas Spaans te kunnen werken aan cognitieve, sociale en creatieve leerdoelen die ook opgemerkt kunnen worden binnen de eigen groep, moeten er binnen het team nieuwe afspraken gemaakt worden over de doelen van de verrijkingsklas.
- Om binnen de verrijkingsklas Spaans te kunnen werken aan cognitieve, sociale en creatieve leerdoelen zijn aanpassingen binnen het leerstofaanbod Spaans gericht op een metacognitief niveau gewenst.

- Om binnen de verrijkingsklas Spaans op een metacognitief niveau te kunnen werken zijn kennis van en inzicht in (hoog)begaafdheid en metacognitieve vaardigheden bij de vakleerkracht Spaans gewenst.
- Om het verrijkende leerstofaanbod Spaans beter te laten aansluiten op de situatie binnen de eigen groep van de hoogbegaafde leerling, is kennisoverdracht richting het team over (hoog)begaafdheid, over metacognitieve vaardigheden/ transfer en over peergroeponderwijs gewenst.

In de kennisoverdracht is niet alleen de theorie over (hoog)begaafdheid belangrijk, maar is ook een verandering in de houding van leerkrachten en die van medeleerlingen ten aanzien van (hoog)begaafdheid noodzakelijk.

5.3 Slotconclusie:

Door in de lessen Spaans van de verrijkingsklas op Lodijke de leerlingen meer inzicht te geven in transfer en gericht te werken aan metacognitieve vaardigheden, hebben de lessen Spaans een extra dimensie gekregen. Door op een metacognitieve manier de moeilijkere stof aan te bieden, pikken deze hoogbegaafde leerlingen het leerstofaanbod Spaans op en leidt dit aanbod bij deze leerlingen ook tot groei op andere vlakken. Deze leerlingen ervaren dan de lessen Spaans als middel om nieuwe vaardigheden en nieuwe kennis te verwerven. Door deze groep leerlingen op metacognitief niveau meer inzicht te geven in het leerproces, ervaren zij naast meer motivatie en een groter gevoel van competentie ook meer het nut van het huidige aanbod Spaans op Lodijke.

Binnen de opbrengsten van mijn onderzoek ligt mogelijk een kans op een vervolgonderzoek verscholen. Zijn de modellen over “transfer”, met mogelijke aanpassingen, ook inzetbaar bij overige vakgebieden en toepasbaar voor andere leerlingen binnen het huidige basisonderwijs?

Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek.

"If you keep on doing what you've always done, you'll keep on getting what you've always got." (W.L Bateman)

Deze bovenstaande uitspraak past in mijn ogen prima bij dit hoofdstuk. Om me te ontwikkelen binnen het onderwijs en me te ontwikkelen tot specialist hoogbegaafdheid, heb ik interventies uitgevoerd die nieuw voor mij waren. Ik vervulde een andere rol dan ik gewend was, namelijk de rol van onderzoeker. Hoe hebben deze veranderingen invloed gehad op mijzelf en mijn omgeving? In dit hoofdstuk verschaft ik de lezer inzicht in het verloop van mijn onderzoek en geef ik antwoord op de bovenstaande vraag.

6.1 Terugblik op het onderzoeksproces.

In het voorjaar van 2011 oriënteerde ik me, binnen mijn praktijksituatie RKBS Lodijke, op mogelijke onderwerpen voor mijn praktijkonderzoek. Als belangrijke waarden had ik "competentie", "nuttig" en "plezier" in gedachten. Dat wat ik wilde onderzoeken moest in mijn ogen bijdragen aan de motivatie van de leerlingen en betrokkenen. Ik wilde dat alle betrokkenen baat zouden hebben bij mijn onderzoek. Voor het eerst zou ik op masterniveau onderzoek gaan doen. Om het onderzoek overzichtelijk en beheersbaar te houden, bleef ik, in mijn zoektocht, dicht bij mijn huidige taak als coördinator van de verrijkingsklas. Ik bleef in mijn comfortzone, het uitvoeren van activiteiten met hoogbegaafde leerlingen. Ik besloot mijn onderzoek te richten op de leerlingen van de verrijkingsklas Spaans. (Hoofdstuk 1 aanleiding en probleemstelling)

"Gemakkelijke wegen, hoe prettig ook, leveren geen echte voldoening op. Werkelijke voldoening ligt buiten je comfortzone." (Coen van Veenendaal, 2012)

Dit "kleine" stukje uit de zorgverbreding van RKBS Lodijke leverde meteen al heel wat onderwerpen op. Het werd voor mij lastig om een goede keuze te maken en een goede onderzoeksvraag op te stellen. Het uitkristalliseren van een goede onderzoeksvraag kostte mij veel tijd en energie. Dat heeft er wel toe geleid dat mijn onderzoek voldeed aan mijn voorwaarden, "competentie", "nuttig" en "plezier". Het gaf

mij een belangrijke duw in de juiste richting. Tevens bleven overige taken van leerkracht, coördinator van de verrijkingsklas en de studietaken eveneens tijd, energie en aandacht vragen. Dat alles bracht me als spoedig in mijn “stretchzone” terecht. Het leerde me om mijn taken goed te plannen door middel van het uitzetten van een tijdspad en prioriteiten stellen. Hoofdstuk na hoofdstuk doorliep ik de fasen van onderzoek doen.

De metafoor van Stephen R Covey over “de houthakker” past hier in mijn ogen erg goed bij. Covey vertelt in een lezing over een zwoegende zwetende houthakker. Hij vraagt hem of het niet handiger is om zijn zaag te scherpen. De houthakker kijkt naar al het werk dat hij nog moet doen en zegt; “Daar heb ik nu geen tijd voor” en zaagt zwoegend verder. Ik ging inzien dat het nu belangrijk was om me te richten op mijn eigen ontwikkeling (studie), met het vertrouwen dat dit dan later zou leiden tot meer rendement bij het uitvoeren van mijn taken. Ik moest nu even tijd en aandacht besteden aan “het scherpen” van mijn kennis en vaardigheden als specialist hoogbegaafdheid. Dat heeft er toe geleid dat ik me niet meer alleen richt op het hulp bieden aan hoogbegaafde leerlingen, maar dat ik me nu sterk kan maken voor goed onderwijs aan hoogbegaafden binnen Lodijke.

6.2 Mijn persoonlijke ontwikkeling.

Sinds ik op Lodijke verantwoordelijk ben voor het verrijkingstraject, merk ik aan mijzelf dat ik “tevredenheid” van “betrokkenen” erg belangrijk vond (nog steeds vind). In het begin hield ik de bestaande structuren van mijn voorganger aan, ook die van de lessen Spaans. Dat traject stond en liep voldoende soepel. Wanneer er zich “problemen” voordeden, probeerde ik deze meteen op te lossen. Dat leidde slechts tot kortdurende effecten. Dezelfde problemen rond het verrijkende werk bleven soms terugkeren. Dat was mogelijk het gevolg van het vasthouden en het niet (durven) loslaten van bestaande structuren. Door het doen van onderzoek, door bewust bij een groep hoogbegaafde leerlingen op metacognitief niveau een ontwikkeling na te streven, moest ik meer proactief/ planmatig gaan werken. Om dat voor elkaar te krijgen moest ik me richten op literatuurstudie, metingen verrichten, gegevens verzamelen,

leertrajecten opstellen en evalueren. Meer dan ooit realiseer ik me nu dat ik voorheen meer remediërend aan het werk was.

Iedereen heeft een eigen manier van leren. Kolb onderscheidt met zijn *'Learning Style Inventory'* in 1983 vier verschillende leerstijlen (denken, doen, observeren, beslissen). Met de theorie van Kolb in gedachten, weet ik nu dat het doen van onderzoek bij mij heeft bijgedragen aan een verandering van leerstijl. Ik ben graag en vaak handelend bezig, het leerproces van onderzoek doen leerde me om andere leerstijlen te hanteren. Voor het vormgeven van mijn onderzoek koos ik bewust voor een actieonderzoek (zie hoofdstuk 3). Een actieonderzoek is te typeren als cyclisch. (Harinck 2009) Mijn doel van het onderzoek was het optimaliseren van het verrijkingstraject Spaans. Om veranderingen mogelijk te kunnen maken, moest ik nieuwe mogelijkheden verkennen. Ik plande een andere invulling van de lessen Spaans die meer gericht was op 'transfer'. Dat dwong me om anders te handelen, en de leerlingen, collega's en ouders te betrekken bij mijn onderzoek.

Anders dan dat het eerste deel van de naam 'actie-onderzoek' doet vermoeden, moest ik soms geduldig zijn. Ik moest wachten op feedback, voordat ik verder kon. Het verwerken van feedback, het doen van literatuurstudie en het keer op keer herschrijven van plannen en hoofdstukken, stonden mij tegen. Vaak verlangde ik naar het daadwerkelijk uitvoeren van interventies binnen de groep. (Hoofdstuk 4). Toen het eindelijk zo ver was dat ik met lesactiviteiten aan de slag kon, was ik me meer bewust van mijn acties omwille van het onderzoek. Alles wat ik anders zou doen dan ik gepland had, zou invloed hebben op de uitkomsten van mijn onderzoek. Ik heb hierdoor een meer onderzoekende houding bij mij herkend.

Hoe is mijn kennis door het onderzoek veranderd? Ik kwam veel verschillende literatuur vanuit verschillende kanten tegen die aansloot bij mijn onderzoek. Het vervelende vond ik dat de 'berg' theorie steeds hoger werd, maar dat deze berg geen uitzicht bood op nieuwe inzichten en nieuwe leerinhouden. Dankzij de samenwerking met mijn critical friends en studiebegeleider ontdekte ik het onderwerp 'transfer'. Met veel interesse heb ik dat onderwerp aangegrepen om mijn actieonderzoek richting te geven. Het heeft er toe bijgedragen dat ik nu anders aankijk tegen de invulling van een verrijkingsklas en het werken met hoogbegaafde leerlingen. Voortaan zal ik ook de

uitdaging voor deze groep zoeken op een ander niveau, namelijk het meta niveau. (hoofdstuk 5) Ik had niet verwacht dat ik door simpelweg de kennis over 'transfer' te delen met leerlingen, en door de term 'transfer' te noemen ik een effect teweeg zou brengen bij collega's en leerlingen. Ik had eveneens niet verwacht dat ik binnen zes weken al meetbare effecten zou opmerken. Dat leidde bij mijn tot een gevoel van succes en tot meer inzicht voor meer structurele aanpassingen van de inhoud van de lessen Spaans voor de toekomst. Met de aanbevelingen in hoofdstuk 5 zie ik mogelijkheden om in de nabije toekomst te komen tot een meer zinvolle invulling van de lessen Spaans, die nog meer bijdragen aan de motivatie, autonomie en competentie van de leerlingen.

6.3 De kracht uit mijn omgeving.

Gedurende mijn onderzoek heb ik veel steun gehad v mijn omgeving. Mijn critical friends en enkele trouwe collega's bleken goede klankborden voor mij te zijn, wanneer de uitdaging van het studeren en onderzoek doen me wat veel werd. Zij bleven trouw mijn vorderingen volgen, me motiveren en me voorzien van feedback. Zij hielpen me bij het concreet maken van mijn plannen en onderzoek. Hoe mooi ik het ook allemaal in gedachten voor me zag, door mij steeds kritisch om verheldering te vragen, werd ik gedwongen om mijn gedachten te koppelen aan literatuur. En werd ik tevens gedwongen om meer objectief te schrijven. Ik heb heel wat keren mijn hoofdstukken aan moeten passen. Dat merk ik nu aan de vele documenten die nu in mijn computer opgeslagen staan.

Ik leerde me te verplaatsen in mijn omgeving. Alles zal altijd vragen oproepen bij anderen. Ik moet dus voortdurend op zoek naar andere manieren om antwoorden te vinden op deze vragen. Want....

"If you keep on doing what you've always done, you'll keep on getting what you've always got." (W.L Bateman)

"Gemakkelijke wegen, hoe prettig ook, leveren geen echte voldoening op. Werkelijke voldoening ligt buiten je comfortzone." (Coen van Veenendaal, 2012)

Nawoord.

“Gemakkelijke wegen, hoe prettig ook, leveren geen echte voldoening op. Werkelijke voldoening ligt buiten je comfortzone.” (Coen van Veenendaal, 2012)

Dit citaat gebruikte ik ook in mijn reflectie op het onderzoek. Het geeft in mijn ogen duidelijk mijn gedachten weer over het onderzoeksproces dat ik doorlopen heb.

Er zijn heel wat periodes geweest, waarin al mijn energie, aandacht en tijd direct ging naar het schrijven van dit meesterstuk. Toch leek het soms alsof ik niet “vooruit” kwam. Nu bijna aan de finish, kan ik terugkijken op een lange, zware weg die ik afgelegd heb. Dat was me niet gelukt zonder de steun van mijn omgeving. Daarom wil ik mijn “critical friends”, mijn studiebegeleider, Susanne en mijn “coach”, “klankbord” en tevens trouwe collega Jeannette ontzettend bedanken voor alle duwtjes in de rug!

Literatuur.

- Bosch-Sthijns, W. (2009). Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën. In E. v. (red.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 148- 164). Assen: Van Gorcum.
- Goris, E.A.M. (2009). *Met kennis de wereld in!* Utrecht: IVLOS Institute of Education Theses .
- Fogarty, R. (1994). *Teach for metacognitive reflections*. Pennsylvania State University: IRI/Skylight Pub.
- Gagné, F. (1985). Giftedness an talent. Reexamininga reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 103-112.
- Gerven, E. v., Drent, S. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. v. (2009). *handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Schraw, T. G. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, vol. 20.
- Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Janson, D. (2009). verrijkingsgroepen. In E. v. Gerven, *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 116 - 126). Assen: Van Gorcum.
- Lodijke, r. (2010). Schoolgids 2011-2012. Bergen op Zoom, Noord Brabant, Nederland.
- Marzano, R. (1992). *A different Kind of Classroom, teaching with Dimensions of Learning*. St Alexandria.
- Nix, M. (2011). In- of exclusief onderwijs voor hoogbegaafden? Zo zwart-wit is het helemaal niet. *Talent*, 6-8.
- Edelenbos, R. J. (2006, oktober).
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf. Opgeroepen op december 19, 2011, van <http://ec.europa.eu>:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- Rijke e.a. (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Kagan, S. M. K. (2006). *Meervoudige Intelligentie. De intelligenties en hun toepassingen in het onderwijs (deel1, derde druk)* . Vlissingen: Bazalt.
- Salomon,G., Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 113-142.
- Sternberg, R., Zhang, L. (1995). What do we mean by Giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 88-95.
- Sternberg, R. (2000). Giftedness as Developing Expertise. In F. M. K.A. Heller, *International Handbook of Giftedness and Talent (tweede druk)*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Sternberg, R. (2002). *Succesvolle intelligentie: hoe praktische en creatieve intelligentie succes bepalen*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In E. v. Gerven, *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 87-101). Assen: Van Gorcum.
- Timmerman, K. (2007). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen (zesde druk)*. Leuven: Acco.
- Veenendaal, C v. (2012). *Grensverleggend leven! het geheim achter het succes van Alpe d'HuZes*. Nijkerk: Uitegeverij van Brug.
- WereldSchool, I. (2005). *juanyrosa*. Opgeroepen op december 19, 2011, van www.juanyrosa.nl: <http://www.juanyrosa.nl/index.aspx?id=43>

Bijlagen.