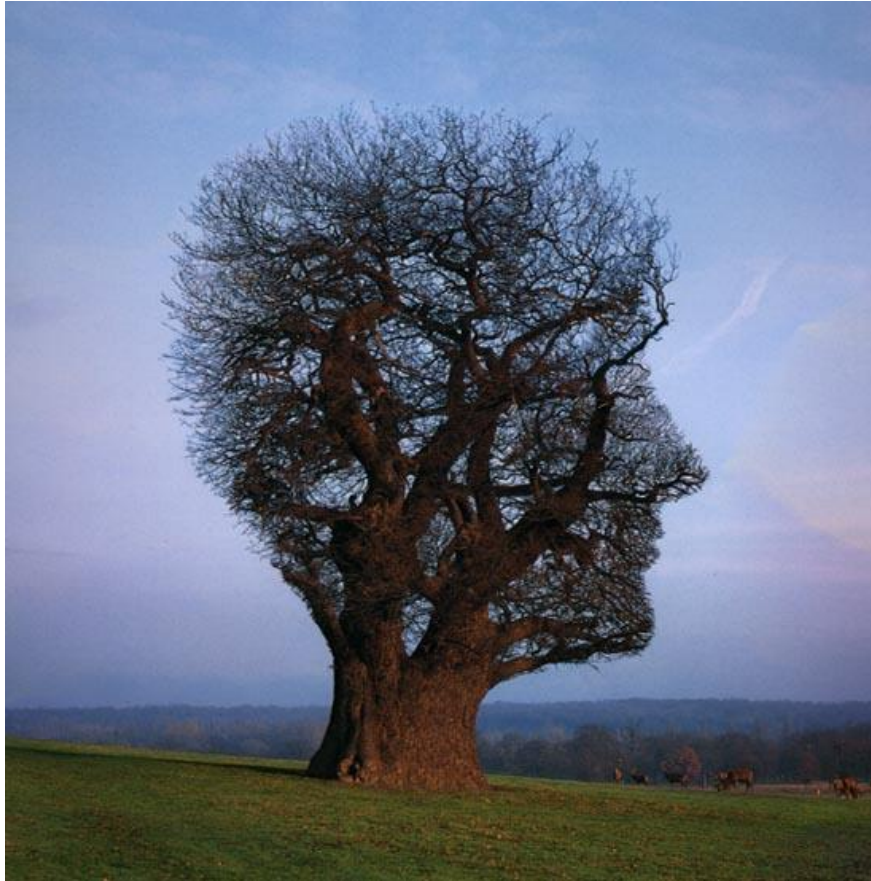


Motiveert verrijkend taalonderwijs?



Naam: Dorret Poel
Lesplaats: Fontys OSO Utrecht
Opleiding: Specialist Hoogbegaafdheid Master SEN
Studentnummer: 229041
Begeleider: Eleonoor van Gerven
Periode: Februari 2011- Mei 2011

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
§ 1.1 Aanleiding	9
§ 1.2 Probleemstelling	9
§ 1.3 Gewenste situatie	10
§ 1.4 Doelstelling	10
§ 1.5 Onderzoeksvraag	10
§ 1.6 Deelvragen	11
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	12
§ 2.1 Hoogbegaafdheid	12
§ 2.2 Motivatie	13
§ 2.3 Verrijkingstaken	15
§ 2.4 De begeleiding bij verrijkingstaken	16
Hoofdstuk 3 Onderzoekmethodologie	19
§ 3.1 Onderzoeksvorm	19
§ 3.2 Onderzoeksvraag	19
§ 3.3 Hypothese	20
§ 3.4 Rol van de onderzoeker	20
§ 3.5 Dataverzameling	20
§ 3.6 Operationalisatie	22

§ 3.7 Betrouwbaarheid en validiteit	23
§ 3.8 Ethische kwestie	23
Hoofdstuk 4 Datapresentatie en data-analyse.....	25
§ 4.1 Inleiding.....	25
§ 4.2 Resultaten en analyse.....	25
§ 4.3 Motivatie.....	25
§ 4.4 Verrijkingstaken.....	29
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen.....	33
§ 5.1 Inleiding.....	33
§ 5.2 Conclusies	33
§ 5.3 Aanbevelingen	37
Hoofdstuk 6 Evaluatie	39
§ 6.1 Evaluatie van het onderzoeksproces	39
§ 6.2 Evaluatie op eigen handelen en reflectie op persoonlijke ontwikkeling	40
Literatuurlijst	42
Bijlagen.....	44
Bijlage 1 Vragenlijst leerlingen	44
Bijlage 2 Vragenlijst leerkrachten	45
Bijlage 3 Vragenlijst ouders	46
Bijlage 4 Logboek leerling	47
Bijlage 5 Logboek leerkracht	48
Bijlage 6 Toestemmingsbrief ouders	49
Bijlage 7 Antwoordformulier.....	50

Bijlage 8	Extra vragenlijst bij de eindmeting	51
Bijlage 9	Resultaten vragenlijsten leerling A.....	52
Bijlage 10	Resultaten vragenlijsten leerling B.....	53
Bijlage 11	Resultaten vragenlijsten leerling C	54
Bijlage 12	Resultaten vragenlijsten leerling D	55
Bijlage 13	Resultaten vragenlijsten leerling E.....	56
Bijlage 14	Ingevulde extra vragenlijst leerling A.....	57
Bijlage 15	Ingevulde extra vragenlijst leerling B	58
Bijlage 16	Ingevulde extra vragenlijst leerling C.....	59
Bijlage 17	Ingevulde extra vragenlijst leerling D	60
Bijlage 18	Ingevulde extra vragenlijst leerling E	61

Samenvatting

Dit onderzoek, dat onderdeel is van de afronding van de opleiding Specialist Hoogbegaafdheid Master SEN aan de Fontys Hogeschool in Utrecht, heeft als doel antwoord te kunnen geven op de titel: *Motiveert verrijkend taalonderwijs?* Deze vraag heeft betrekking op het taalonderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Deze leerlingen verliezen in het basisonderwijs weleens hun motivatie voor school. Dit vindt soms zijn oorzaak in het leerstofaanbod dat deze kinderen krijgen aangeboden. Ze vinden geen uitdaging in de reguliere leerstof, omdat ze deze al beheersen. De leerstof kan voor deze leerlingen aangepast worden door te schrappen in de reguliere leerstof en in de vrijgekomen tijd een ander onderwijsaanbod te bieden: compacten en verrijken. Op verschillende vakgebieden of op één vakgebied wordt dan leerstof aangeboden, die de leerling nog niet beheerst (verrijkingsstof). In het actieonderzoek dat nu voor u ligt, is onderzocht hoe de leerkracht de motivatie van de leerlingen kan beïnvloeden voor het vak taal, zodanig dat zij prestaties leveren op niveau. Hiervoor hebben de leerlingen gedurende een aantal weken gewerkt met verrijkingstaken voor taal. Deze interventie is gedaan bij vijf begaafde leerlingen uit groep acht.

In dit onderzoek wordt eerst beschreven wat hoogbegaafdheid is. Vervolgens wordt vanuit de theorie bestudeerd wat motivatie is, hoe motivatie beïnvloed wordt en hoe deze te herkennen is. Tenslotte wordt bestudeerd wat verrijkingstaken zijn, waar deze aan moeten voldoen en hoe de leerlingen moeten worden begeleid tijdens het werken met deze taken. Na de literatuurstudie wordt de interventie opgestart. Door middel van vragenlijsten, die gericht zijn op motivatie en taakbeleving, worden gegevens verzameld. Daarnaast worden er evaluatiegesprekken gehouden met de leerlingen en de leerkracht. Deze gegevens zijn verwerkt en hebben geleid tot conclusies en aanbevelingen.

Uit het onderzoek blijkt dat de leerkracht de motivatie van de leerlingen kan beïnvloeden door het onderwijsaanbod aan te passen. De leerlingen laten meer enthousiasme voor taal zien als ze aan het werk gaan met verrijkingstaken. Ze stralen bij het maken van de taken en vertellen erover aan medeleerlingen. De begeleiding van de leerlingen speelt een belangrijke rol.

Opvallend in het onderzoek is dat voor de ouders van deze leerlingen de motivatieverandering niet spontaan zichtbaar wordt.

Verder blijkt uit het onderzoek dat naast motivatie ook andere factoren een rol spelen in de prestaties die geleverd worden. Eisen die gesteld worden aan het werk en de begeleiding van de leerkracht zijn zeker zo belangrijk.

Tenslotte blijkt uit het onderzoek dat de uitdagingen die de leerlingen ervaren bij de verrijkingstaken niet alleen op het cognitieve vlak liggen, maar ook op het gebied van creativiteit en op sociaal gebied.

Het gevolg van het onderzoek is dat leerkracht en leerlingen graag op deze manier verder willen werken. Een mooie start om een droom waar te maken: alle begaafde leerlingen krijgen uitdagend, motiverend onderwijs!

Inleiding

Sinds 2009 ben ik werkzaam op de Julianaschool in Rijssen. Voordat ik op deze school startte als groepsleerkracht, ben ik werkzaam geweest in het voortgezet onderwijs en op twee basisscholen. In mijn onderwijspraktijk heb ik een aantal keren te maken gehad met hoogbegaafde leerlingen. Ook in mijn thuissituatie heb ik te maken met twee begaafde kinderen. Zowel in de thuissituatie als in de onderwijspraktijk zag ik dat deze leerlingen niet het onderwijs ontvingen dat ze nodig hadden. Doordat het juiste leerstofaanbod ontbrak, strandden deze leerlingen. Ik wilde zelf meer kennis krijgen over hoogbegaafdheid, zodanig dat ik deze leerlingen onderwijs op maat kan bieden. Dit was voor mij de aanleiding om op school de vraag neer te leggen of er behoefte was aan een specialist hoogbegaafdheid.

Dit bleek een schot in de roos. De schoolleiding was blij met mijn voorstel en ze vroegen nog een collega deze opleiding te gaan volgen. Daarnaast zijn met ingang van het cursusjaar 2009 twee plusgroepen gestart. Eén voor de middenbouw en één voor de bovenbouw.

Naast mijn functie als groepsleerkracht kreeg ik de taak om een aantal bovenbouw-leerlingen in een plusgroep te begeleiden: de plusgroepen binnen onze school voorzien in een behoefte de hoogbegaafde leerlingen meer uitdaging te bieden.

Samen met mijn collega zijn we een traject gestart van signaleren, diagnosticeren en begeleiden. De leerkrachten startten met compacten van de rekenleerstof voor de goede rekenaars. In de reguliere rekenstof wordt de stof, die de leerling al beheerst, geschrapt.

Door het volgen van de opleiding tot specialist hoogbegaafdheid en het werken met deze leerlingen merk ik dat alleen compacten op rekengebied te weinig uitdaging biedt aan de hoogbegaafde leerlingen.

De leerlingen komen elke week met plezier naar de plusgroep en genieten van dit dagdeel, waarin ze stof aangeboden krijgen die buiten het reguliere curriculum ligt. Op deze ochtenden maken zij soms opmerkingen over het werken binnen de reguliere groep. Sommigen geven aan niet voldoende te leren. Ook leerkrachten geven aan dat ze graag meer keuzemogelijkheden willen hebben voor verrijkingsopdrachten.

Dit was voor mij de aanleiding om te onderzoeken of ik door het verrijken binnen het taalonderwijs de leerling meer gemotiveerd kan maken voor zijn¹ taalopdrachten.

Allereerst is het onderzoek relevant voor de leerlingen. Zij krijgen door dit onderzoek naast rekenen ook een aanpassing binnen het taalonderwijs. Dit biedt de leerling extra uitdaging. Ik hoop dat de leerlingen hierdoor meer gemotiveerd zijn voor hun taalopdrachten.

Daarnaast is het onderzoek relevant voor mij als specialist hoogbegaafdheid. Door de feedback van mijn collega en de leerlingen hoop ik meer inzicht te krijgen in mijn eigen handelen tijdens de begeleiding van dit onderzoek. Stel ik voldoende eisen aan de leerlingen? Levert de leerling een product op niveau? Hoe is de leerling tot dit resultaat gekomen? Wat is mijn rol geweest in dit proces?

Tenslotte is het onderzoek relevant voor de school, want door mijn onderzoek hoop ik een bijdrage te leveren aan meer verrijkingsonderwijs binnen de groep.

In de dit verslag wordt aan de volgende facetten van het onderzoek aandacht besteed.

In hoofdstuk één wordt de aanleiding voor dit onderzoek beschreven. De onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen worden in dit hoofdstuk geformuleerd.

Hoofdstuk twee bevat de theoretische onderbouwing voor dit onderzoek. Hierin wordt aan de hand van de theorie antwoord gegeven op de deelvragen.

Hoofdstuk drie geeft weer welke data er worden gebruikt voor het onderzoek en beschrijft de interventie die gedaan is.

De resultaten van het onderzoek worden met behulp van de data vermeld in hoofdstuk vier, waarna in hoofdstuk vijf conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan.

Het laatste hoofdstuk bevat een persoonlijke reflectie en een reflectie op het onderzoeksproces.

¹ In dit verslag wordt voor de leerling de hij-vorm gebruikt

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

§ 1.1 Aanleiding

Binnen onze schoolorganisatie bezoeken (hoog)begaafde kinderen gedurende een dagdeel een plusgroep, waarin ze met uitdagende materialen en opdrachten aan het werk gaan. Hiervoor krijgen ze ook opdrachten mee naar huis en soms naar de groep. Naast de plusgroep wordt er in de groep leerstof gecompact en worden in de vrijgekomen tijd verrijkingsopdrachten aangeboden. Dit gebeurt bijna uitsluitend op het gebied van rekenen.

Tijdens vergaderingen en het werken met de leerlingen uit groep zeven en acht in de plusgroep kwamen de volgende zaken aan het licht:

- Bij leerkrachten is behoefte aan meer aanbod van verrijkingsopdrachten op verschillende vakgebieden, waardoor leerlingen uitdaging op meer vakgebieden aangeboden krijgen.
- Als de leerlingen geen uitdaging op een bepaald vakgebied aangeboden krijgen, ervaren leerkrachten een verminderde betrokkenheid van de leerlingen bij het uitvoeren van hun werk. Deze verminderde betrokkenheid heeft een negatieve invloed op hun motivatie en werkhouding.
- Leerlingen geven aan dat ze het werk in de groep regelmatig saai vinden.

Dit prikkelt mijn nieuwsgierigheid. Op welke manier kan ik de motivatie van deze leerlingen beïnvloeden?

§ 1.2 Probleemstelling

De leerlingen geven aan dat ze het werken binnen de groep regelmatig als saai ervaren. Zoals een leerling het verwoordde: “Ik leer op een ochtend in de plusgroep meer dan in de klas, in de klas leer ik soms zo weinig.” De leerlingen ervaren binnen de reguliere lesstof te weinig uitdaging en de uitdaging die ze aangeboden krijgen, is eenzijdig. Ze krijgen alleen uitdaging aangeboden op rekengebied. Op onze school wordt bij het rekenen de leerstof gecompact met het routeboekje van de SLO² en

² Stichting Leerplanontwikkeling Nederland

krijgen de leerlingen verrijkingstof aangeboden. De invulling hiervan is afhankelijk van zowel leerkracht als leerling.

§ 1.3 Gewenste situatie

In de toekomst zou het onderwijs binnen de reguliere groepen op de Julianaschool goed moeten aansluiten bij de educatieve behoefte van de individuele leerling.

Voor de hoogbegaafde leerling betekent dit dat er uitdaging wordt geboden in de reguliere leerstof en dat er rekening wordt gehouden met de leerstijl en voorkeursintelligenties van de leerling. De leerstof wordt op diverse vakgebieden compact aangeboden. In de tijd die hierdoor vrijkomt, werkt de leerling aan verrijkingstaken. Hij heeft hierin ruime keuze. Hier wordt in het extra lesmateriaal aandacht besteed aan de meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) en wordt gebruik gemaakt van alle denkniveaus (Bloom, 1956). Doordat deze verrijkingstaken de leerling nadrukkelijk laten reiken naar de naast gelegen zone van ontwikkeling, leert de leerling te leren. De verrijkingstaak moet de leerling stimuleren te leren en de juiste werk- en leerstrategieën toe te passen. De leerling is gemotiveerd voor het werk dat hij aangeboden krijgt en wordt tijdens het werken begeleid door de leerkracht. De leerkracht bespreekt de taken met de leerling, begeleidt en evalueert het proces en beoordeelt het proces en het resultaat. Ik hoop dat de leerkracht door het onderzoek ervaart wat zij³ moet kunnen om deze leerlingen bij de verrijkingstaken te begeleiden.

§ 1.4 Doelstelling

Het doel van het onderzoek is om te kijken of de motivatie van vijf (hoog)begaafde leerlingen uit groep 8 positief beïnvloed kan worden door de leerstof van taal te compacten. De leerlingen krijgen een pakket verrijkingstof aangeboden, waarbij ze zelf een aantal opdrachten kunnen kiezen. Ze leveren hierbij een prestatie die aansluit bij hun didactisch niveau.

§ 1.5 Onderzoeksvraag

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: hoe kan ik binnen de context van de groepssituatie de hoogbegaafde leerlingen van groep 8 meer betrekken bij de

³ In dit verslag wordt de leerkracht als vrouw weergegeven.

taallessen, zodanig dat zij voor het verwerken van hun taalopdrachten een motivatie laten zien die passend en vereist is voor het komen tot het leveren van een prestatie op hun eigen didactisch niveau?

§ 1.6 Deelvragen

Gagné (1998, 2004) geeft aan dat het belangrijk is dat er differentiatie plaatsvindt binnen het onderwijs op basis van de begaafdheid van de leerling. Leerlingen moeten dus een passend onderwijsaanbod krijgen en hierin begeleid worden. Mooij e.a. (2007) geven in hun onderzoek aan dat de begeleiding van hoogbegaafde kinderen te laat op gang komt en te weinig structureel is ingebed in leerprocessen. Dit is jammer, omdat deze leerlingen juist tijdens het leerproces een groeiende nieuwsgierigheid ontwikkelen. Leerlingen hebben behoefte aan opdrachten die een beroep doen op een hoger denkniveau. Deze opdrachten kunnen aangeboden worden door leerstof te compacten en verrijkingsonderwijs aan te bieden. Termeer (2009) stelt dat door verrijkingsonderwijs leren effectiever en plezieriger wordt, doordat leerlingen genieten van wat ze doen. Dit impliceert dat vroegtijdige didactische interventies een positieve invloed zullen hebben op de leerontwikkeling en het leergedrag van begaafde kinderen.

Verhoogt compacten van leerstof en aanbieden van verrijkingsonderwijs de motivatie van de leerling? Om hierop antwoord te kunnen geven, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat is hoogbegaafdheid?
- Wat is motivatie?
- Waaraan herken ik motivatie?
- Hoe kan ik motivatie beïnvloeden?
- Wat is een verrijkingstaak?
- Waar moet een verrijkingstaak aan voldoen?
- Hoe begeleid ik de leerlingen tijdens het werken aan de verrijkingstaken?

Deze vragen vormen de basis voor de theoretische onderbouwing van het onderzoek. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven wat er in de literatuur over deze onderwerpen geschreven is.

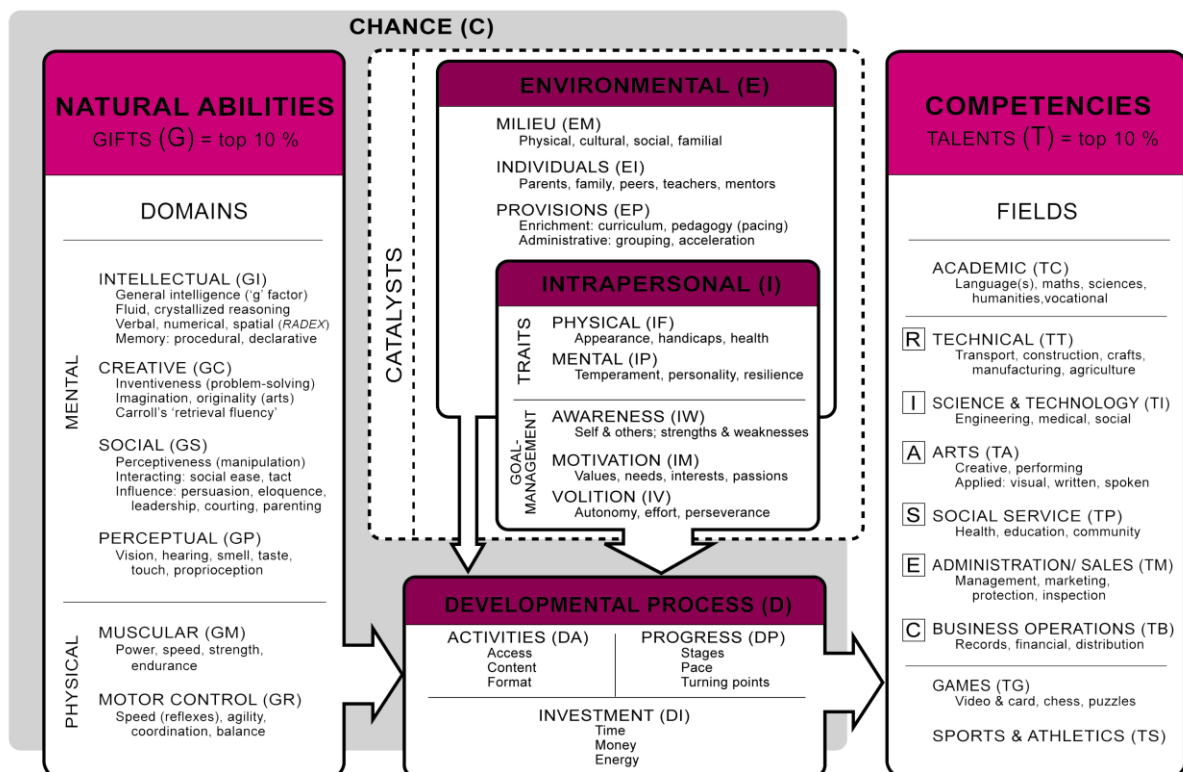
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Aan het einde van het eerste hoofdstuk is een aantal deelvragen opgesteld om te komen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk wordt vanuit de theorie antwoord gegeven op deze vragen.

§ 2.1 Hoogbegaafdheid

Er bestaan diverse theorieën over (hoog)begaafdheid. De gemeenschappelijke factor hierin is het begrip intelligentie. Een hoogbegaafd persoon beschikt over een hoge intelligentie. In dit verband wordt een IQ van 130 als ondergrens genoemd. Bij hoogbegaafdheid spelen ook andere factoren een rol. Gagné (2010) heeft in een model vormgegeven wat van invloed is op hoogbegaafdheid en hoe het zichtbaar wordt.

Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné , 2010)



Bron: Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid PO

hoogbegaafdheid.slo.nl

Hij noemt in zijn model dat ook omgevingsfactoren en persoonlijkheidsfactoren een rol spelen bij het tot stand komen van excellente prestaties. Onder omgevingsfactoren vallen alle factoren die invloed hebben op de prestaties, zoals gezin en opvoeding, school en onderwijs, ontwikkelingsgelijken en medeleerlingen.

Persoonlijkheidsfactoren die de prestaties beïnvloeden zijn onder andere: motivatie, doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen. Wanneer de prestaties behoren tot de beste tien procent binnen een domein, kan dit gezien worden als een prestatie op (hoog)begaafd niveau. Dit kunnen prestaties zijn op academisch vlak, maar ook op sociaal, sportief, kunstzinnig en technisch gebied. In het rechtervak van het model staan deze domeinen genoemd. Toch worden niet alle uitzonderlijke prestaties als hoogbegaafd gezien. Sternberg en Zhang (1995) noemen waardering als criterium voor hoogbegaafdheid. Het uitblinken door prestaties moet zinvol zijn voor de samenleving om het stempel hoogbegaafd te verdienen. Want waarom noemen we iemand die elke dag brandkasten kraakt niet begaafd en Einstein wel?

§ 2.2 Motivatie

§ 2.2.1. Wat is motivatie?

Motivatie is een term die afkomstig is uit de psychologie. Er zijn diverse definities voor motivatie. Het woordenboek geeft als betekenis: enthousiasme voor een taak; de gedrevenheid die je aanzet tot het beginnen en afmaken van een taak. Motivatie is geen vast kenmerk van een persoon maar kan afhankelijk van de situatie veranderen (Clement en Laga, 1992). Het is een dynamisch proces.

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Onder *intrinsieke motivatie* wordt de gedrevenheid vanuit het kind zelf bedoeld.

Hierbij spelen gevoel voor competentie en autonomie een rol (Deci & Ryan, 2000).

Als het kind deze gedrevenheid niet van zichzelf heeft, kan de omgeving (leerkrachten, medeleerlingen, ouders) van buitenaf deze motivatie op gang brengen: *de extrinsieke motivatie*. Hierbij speelt relatie een belangrijke rol (Deci & Ryan, 2000). Als de relatie tussen leerling en leerkracht niet goed is, zal dit de motivatie negatief beïnvloeden.

Stevens (1997) geeft aan dat gevoelens van competentie en autonomie beïnvloed kunnen worden door aanpassingen in het onderwijsaanbod en de houding van de leerkracht. De specifieke leer- en persoonlijkheidskenmerken van de hoogbegaafde leerling maken dat deze leerling andere onderwijsbehoeften heeft. Door het leerstofaanbod hier op af te stemmen, kan de motivatie beïnvloed worden. Hij heeft een sterke behoefte aan autonomie, is in staat grote denk- en leerstappen te maken en heeft een goed creërend vermogen. Inspraak, cognitieve uitdaging en open vragen zullen ervoor zorgen dat de leerling zich competent voelt (Termeer, 2009).

§ 2.2.2. Het herkennen van motivatie.

Motivatie is te herkennen aan het gedrag van de leerling. Doordat de leerling gemotiveerd is, komt hij in een flow terecht (Korthagen e.a., 2009) . Een stroom, die niet te stoppen is en hem plezier geeft in de taak die hij doet. Dit gedrag is te herkennen aan de leerling, doordat hij:

- energie en tegelijk ontspanning uitstraalt (shining eyes);
- met ideeën en creatieve oplossingen komt;
- zelf naar middelen zoekt om zijn taak uit te voeren;
- open in discussie gaat;
- doelgericht en geconcentreerd werkt;
- ondanks fysieke belemmeringen toch aanwezig is;
- meer dan gemiddeld produceert en dat op tijd doet;
- medeleerlingen inspireert en aandacht voor hen heeft.

§ 2.2.3. Voorwaarden voor motivatie.

Om motivatie te laten ontstaan bij leerlingen moet aan bepaalde voorwaarden worden voldaan. Deze voorwaarden voor motivatie komen voort uit de behoeften die de leerling heeft. Er zijn drie motivationele behoeftedimensies: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997).

Een goede **relatie** tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling is essentieel voor de motivatie. In de praktijk betekent dit dat de leerkracht: de leerling serieus neemt en hem persoonlijke waardering geeft; de leerling met respect en eerlijkheid behandelt; met de leerling communiceert over zijn bijdrage en directe feedback geeft op de resultaten.

Het onderwijsaanbod moet relevant zijn met een passende uitdaging en ondersteuning. Hierdoor ontstaat bij de leerling een gevoel van **competentie**. In de praktijk betekent dit dat de leerkracht: zorgt voor uitdagend werk, zodat de leerling zich kan ontwikkelen; de leerling het werk met enige inspanning uit kan voeren, omdat hij de competenties bezit; zorgt voor een zinvolle en betekenisvolle taak; taken geeft die passen bij de natuurlijke talenten en voorkeuren van de leerling; duidelijke, haalbare doelen stelt; de leerling verantwoordelijk maakt voor zijn werk en zorgt voor een goede werkomgeving met de benodigde materialen.

Om aan de behoefte van **autonomie** tegemoet te komen, is het belangrijk de leerling beslissingsruimte te geven. Laat hem de belangrijkste besluiten nemen die met de uitvoering van zijn taak samenhangen. (Ryan & Deci, 2002).

Leerkrachten bezitten in de praktijk al heel veel van deze vaardigheden maar zetten deze vaardigheden niet altijd in. In de begeleiding van de begaafde leerling worden bovenstaande aspecten soms vergeten of worden accenten verkeerd gelegd. Het is goed aandacht te besteden aan alle drie de motivationele behoeftedimensies.

§ 2.3 Verrijkingstaken

Verrijkingstaken zijn taken die de leerling aangeboden krijgt naast de reguliere leerstof en hebben als doel om te verdiepen en te verbreden. Verdiepen betekent dat er dieper ingegaan wordt op de reguliere leerstof, terwijl bij verbreden een toevoeging gedaan wordt aan het reguliere curriculum (Van Gerven, 2001). Beiden zijn een verrijking op het standaardaanbod.

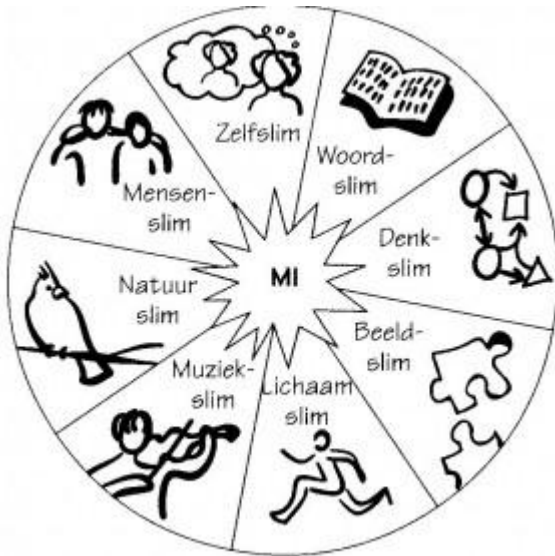
Een voorwaarde om met verrijkingstaken aan het werk te gaan, is dat de leerling zelfstandig moet kunnen werken (Drent & Van Gerven, 2002). Bij het werken met verrijkingstaken wordt een beroep gedaan op verschillende vormen van leren zoals: zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren.

Compacten is nodig om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerling. Doordat de leerling delen van de basisstof al beheerst, kan hierin geschrapt worden (compacten) en wordt tijd vrijgemaakt voor werken aan verrijkingstaken. Inhoudelijk moeten de verrijkingstaken een beroep doen op alle denkniveaus volgens de taxonomie van Bloom⁴ (1956), maar met name ook de drie hogere denkniveaus. Deze denkniveaus kunnen goed gecombineerd worden met de theorie van de meervoudige intelligentie van Gardner⁵ (1983). Om recht te doen aan alle ontwikkelingsgebieden en niet alleen de cognitieve intelligentie, kan gebruik gemaakt worden van de acht intelligenties van Gardner (Termeer, 2009).

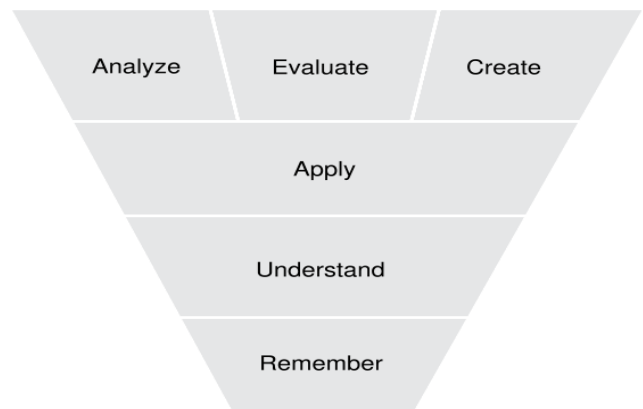
⁴ Afbeelding bladzijde 14

⁵ Afbeelding bladzijde 14

Meervoudige Intelligentie Gardner



Denkniveaus Bloom



Verrijkingstaken moeten de leerling uitdagen. Er moeten duidelijke eisen gesteld worden aan de taak. Deze eisen moeten betrekking hebben op het proces en het resultaat (Drent, 2008).

De leerkracht zorgt voor aanpassing in de instructie en bepaalt welke basisstof de leerling maken moet. Zij maakt afspraken met de leerling over het product en begeleidt het proces.

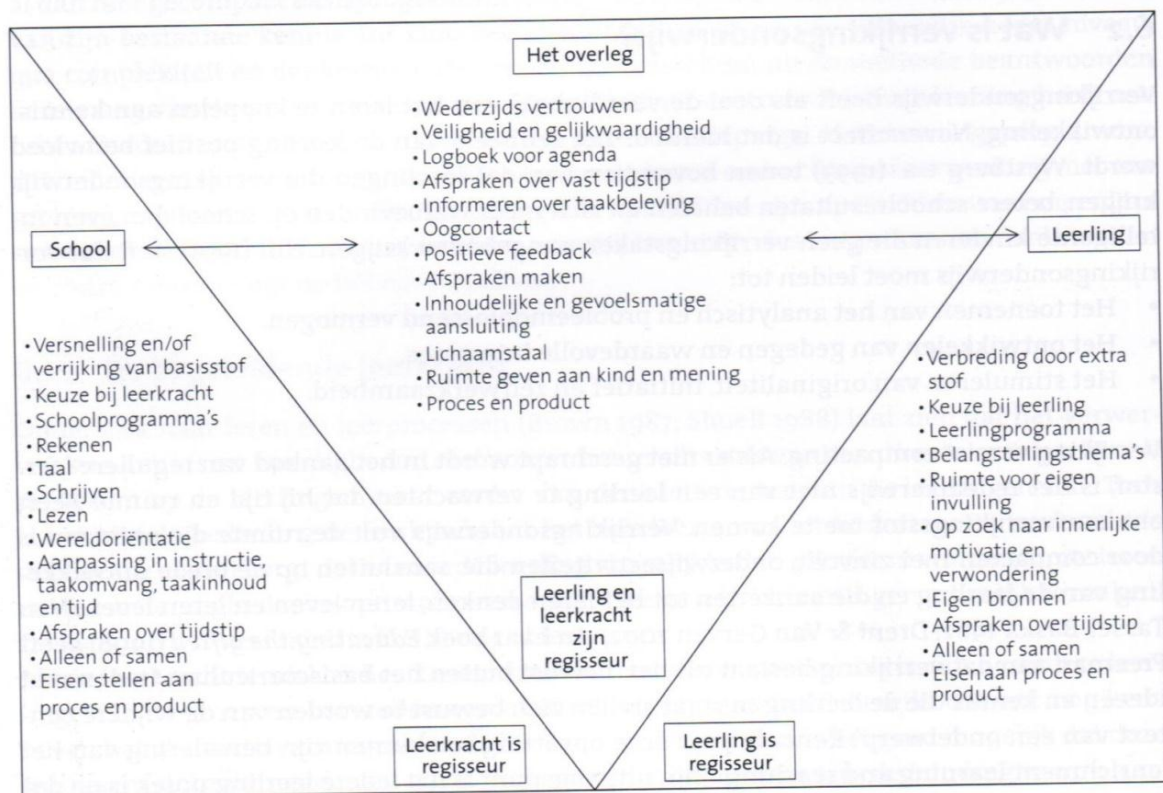
§ 2.4 De begeleiding bij verrijkingstaken

Doordat de leerling in de verrijkingstaken te maken krijgt met stof die hij nog niet beheerst, moet hij moeite doen om zich de stof eigen te maken. De leerling ervaart dat hij nog niet bekwaam is. Als hij met de taak aan het werk gaat en dit resulteert in het beheersen van de stof, is er sprake van leren.

Tijdens deze taakaanpak moet hij planmatig handelen, een analyse maken van de taak, een oplossing bedenken en een strategie bepalen om tot de oplossing te komen. Dit kan een gevoel van onrust en onzekerheid teweeg brengen die hij nog niet kent. Hij moet leren dat dit normaal is en ontdekken dat het hoort bij het normale leerproces. De leerling zal moeten leren omgaan met deze gevoelens. De begeleiding bij het verwerken van de verrijkingstaak is dan ook erg belangrijk.

In paragraaf 2.2.3 staan een aantal begeleidingsbehoeften vermeld om de motivatie van de leerling aan te spreken. Een deel van deze behoeften is terug te vinden in het

envelopmodel⁶ van Kuipers (2005), zoals het geven van positieve feedback, veiligheid en gelijkwaardigheid. Kuipers geeft in het envelopmodel duidelijk weer dat de leerkracht en leerling beiden hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid hebben bij het werken met verrijkingstaken. Dit is weergegeven aan de linker- en rechterkant van de envelop. Zo is de leerkracht verantwoordelijk voor het realiseren van het compacten en aanpassing in instructie en coacht zij de leerling. De leerling krijgt ruimte voor eigen invulling en bepaalt in overleg of de opdracht samen of alleen wordt gemaakt. In het middengedeelte van de envelop wordt aangegeven welke afspraken leerkracht en leerling in overleg maken en welke taken beide hebben.



Figuur 6.1 Het envelopmodel van Kuipers (2005)

De begeleiding van de verrijkingstaken vindt op verschillende momenten plaats, namelijk bij de instructie, verwerking en evaluatie (Termeer, 2009). De begeleiding verschilt hierin dus niet met die van de andere leerlingen. Bij de instructie is het belangrijk dat de leerkracht zicht heeft op de beginsituatie, de cognitieve, emotionele en sociale vaardigheden van de leerling en welke randvoorwaarden nodig zijn.

⁶ Afbeelding afkomstig uit Handboek Hoogbegaafdheid (Van Gerven, 2009)

Hierdoor is ook duidelijk wat de instructiebehoefte is, zodat er instructie op maat gegeven kan worden.

Tijdens de verwerking van de taak kan de leerkracht de vragen structureren en de leerling stimuleren zelf het antwoord te ontdekken.

In de evaluatie probeert de leerkracht door het stellen van vragen de leerling te laten reflecteren op zijn eigen leergedrag en leerresultaten. Om te zorgen dat de leerling niet in een sociaal isolement komt door het werken met verrijkingstaken, is het belangrijk dat er een terugkoppeling verzorgd wordt naar de groep (De Bruin-de Boer & Van Gerven, 2008). Dit kan op diverse manieren gebeuren. Het is belangrijk dat de leerling én medeleerlingen hier baat bij hebben.

Te denken valt aan het tonen van het resultaat, waarbij medeleerlingen vragen mogen stellen of vertellen wat er gedaan is. Soms kan het werk van de leerling ingezet worden voor de andere leerlingen, bijvoorbeeld bij het maken van een spel.

Naast de theorie bestaat dit onderzoek uit een praktijkonderzoek. Door het toepassen van een interventie wordt gezocht naar een antwoord op de onderzoeksvraag. Het volgende hoofdstuk beschrijft de inhoud van het praktijkonderzoek

Hoofdstuk 3 Onderzoekmethodologie

§ 3.1 Onderzoeksvorm

Dit praktijkonderzoek is een actieonderzoek. Een actieonderzoek is een interactieve manier van onderzoeken: al handelend probeert de onderzoeker na te gaan of zijn handelen het gewenste effect oplevert (Van der Zee, 2006). Het doel van dit onderzoek is om samen met de deelnemers tot een verbetering van de situatie te komen. Het actieonderzoek bestaat uit planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren (Harinck, 2009). Door te onderzoeken wat de resultaten van het handelen zijn, kan de onderzoeker hierop reflecteren. Dit kan tot een verbetering van de situatie leiden of tot een nieuw onderzoek.

§ 3.2 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik binnen de context van de groepssituatie de hoogbegaafde leerlingen van groep acht meer betrekken bij de taallessen, zodanig dat zij voor het verwerken van hun taalopdrachten een motivatie laten zien die passend en vereist is voor het komen tot het leveren van een prestatie op hun eigen didactisch niveau.

§ 3.2.1. Deelvragen met betrekking tot het onderzoek

In het DMGT⁷ model van Gagné⁸ (2010) staat dat motivatie invloed heeft op het ontwikkelingsproces van de begaafde leerling. Hoe kan de motivatie beïnvloed worden? Hiervoor moet ik het volgende weten:

- Wat is motivatie?
- Waaraan herken ik motivatie?
- Hoe kan ik motivatie beïnvloeden?
- Wat is een verrijkingstaak?
- Waar moet een verrijkingstaak aan voldoen?
- Hoe begeleid ik de leerlingen tijdens het werken aan de verrijkingstaken?

⁷ Differentiated Model of Giftedness and Talent

⁸ Hoofdstuk 2 bladzijde 9

§ 3.2.2 Onderzoeksgroep

De deelnemers van mijn onderzoek zijn vijf leerlingen uit groep acht die ook deelnemen aan de plusgroep. Voor alle leerlingen is het DHH⁹ ingevuld, waaruit blijkt dat aanbieden van verrijking gewenst is.

Het onderzoek en de interventie vinden plaats tijdens het werken in de eigen groep.

§ 3.3 Hypothese

Leerlingen die de leerstof voor taal compact aangeboden krijgen en hiernaast uitdaging aangeboden krijgen, gaan gemotiveerd met deze taken aan het werk. Ze leveren prestaties zoals van hen verwacht mag worden op basis van hun cognitieve vermogens.

§ 3.4 Rol van de onderzoeker

In dit actieonderzoek pleegt de onderzoeker een interventie door de leerstof van de taalmethode te compacten en verrijkingstaken voor taal aan te bieden aan de leerlingen. Zowel voor als na het werken met deze taken meet de onderzoeker met behulp van vragenlijsten voor de leerling, ouders en leerkracht de motivatie van de leerlingen.

Tijdens het werken met de verrijkingstaken volgt de onderzoeker het proces met behulp van de door de leerlingen en de leerkracht ingevulde logboeken. Wekelijks evalueert zij in een gesprek met de leerkracht en de leerling het werk met behulp van het ingevulde logboek.

§ 3.5 Dataverzameling

Om tot een zo volledig mogelijk beeld te komen over de motivatie en taakaanpak van de leerling, heb ik er voor gekozen om voor de nul- en eindmeting zowel leerlingen, leerkracht als ouders een vragenlijst in te laten vullen.

De interventie bestaat uit een aantal onderdelen. Gedurende een periode van zes weken wordt de reguliere stof voor taal compact aangeboden. Dit gebeurt met het routeboekje van de SLO, omdat dit ook ingezet wordt op onze school voor rekenen. De leerlingen krijgen dit routeboekje in een mapje en gaan in de vrijgekomen tijd aan

⁹ Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid, ontwikkeld door Drent & Van Gerven

het werk met verrijkingsopdrachten. Deze verrijkingsopdrachten zijn verzameld uit de map van Vooruit en de werkboeken Plustaak Taal 7/8 en 8. Deze opdrachten zitten voor elke leerling in een map. Op de opdrachtbladen staat aangegeven of het een samenwerkingsopdracht betreft of een opdracht die alleen moet worden uitgevoerd. In samenspraak met de leerkracht en de leerlingen wordt per week bepaald hoeveel opdrachten de leerlingen gaan maken en of ze dit alleen en/of samen gaan doen. De leerling heeft vooraf een keuze gemaakt uit een zestal opdrachten uit Vooruit en een zestal opdrachten uit Plustaak Taal. Elke week bepaalt hij zelf welke opdracht hij die week gaat doen. Aan het einde van de week worden de resultaten van de opdrachten en het werken met de opdrachten door de onderzoeker met de leerlingen besproken.

Om het proces van de interventie te volgen, vullen de leerlingen en leerkracht een logboek in. Wekelijks evalueert de onderzoeker met de leerlingen en leerkracht hoe het verlopen is. Elke vrijdag is er een moment ingelast om met de leerlingen als groep een gesprek te voeren. Hierin komen de volgende zaken aan de orde:

- Hoe hebben de leerlingen het compacten en verrijken ervaren?
- Wat vonden ze van de verrijkingsopdrachten?
- Hoe is het werken met de verrijkingsopdrachten verlopen? Tegen welke moeilijkheden liepen ze aan en hoe hebben ze dit opgelost?
- Bespreken van de resultaten.
- Afspraken maken over welke opdrachten gedaan worden (vrije keuze leerling) en hoeveel (keuze leerkracht in overleg met de leerling).

Met de leerkracht wordt in een gesprek geëvalueerd...

- of het gelukt is om de leerstof te compacten en de vrijgekomen tijd te besteden aan de verrijkingstaken.
- tegen welke problemen de leerkracht aanliep.
- wat er in zowel positieve als negatieve zin opviel.

De verschillende manieren waarop de onderzoeksdata verzameld worden, zijn:

- De leerlingen, leerkracht en ouders vullen voor de nulmeting een vragenlijst in (*Bijlagen 1,2 en 3*). In deze lijsten worden met name vragen gesteld over het

enthousiasme, de taakaanpak en plezier in het werk. In deze lijsten wordt gebruik gemaakt van een vierpuntschaal.

- De leerlingen vullen tijdens het werken met de verrijkingstaken een logboek in (*Bijlage 4*). Hierin staan vragen over de taakbeleving en de persoonlijke inbreng van de leerling. Dit wordt wekelijks geëvalueerd en relevante gegevens worden genoteerd.
- De leerkracht vult tijdens de begeleiding een logboek in (*Bijlage 5*). Hierin staan vragen over hoe de leerkracht de leerlingen heeft zien werken en wat haar rol daarin was. Dit wordt wekelijks geëvalueerd en relevante gegevens worden genoteerd.
- De leerlingen, ouders en leerkracht vullen voor de eindmeting dezelfde vragenlijst in als bij de nulmeting (*Bijlagen 1 ,2 en 3*).

§ 3.6 Operationalisatie

Het onderzoek is als onderstaand geoperationaliseerd en in stappen verdeeld:

De voorbereiding

- Leerlingen selecteren
- Toestemmingsbrief maken voor de ouders van de leerlingen
- Vragenlijsten maken met een vierpuntschaal
- Logboekjes voor leerling en leerkracht maken.

Het onderzoek

- De nulmeting
De leerlingen, ouders en leerkrachten vullen een vragenlijst in met vragen die betrekking hebben op de motivatie van de leerling tijdens het werken met taal. Deze gegevens worden in een diagram verwerkt.
- Compacten/verrijken
Gedurende zes weken wordt het reguliere taalaanbod gecompact volgens het routeboekje van de SLO en werkt de leerling met verrijkingstaken voor taal. Deze verzamelde taken heeft de leerling in een map. De leerkracht bepaalt de hoeveelheid

opdrachten en of de opdracht alleen en/of samen wordt gemaakt. De leerling heeft vooraf een keuze gemaakt uit de opdrachten en kiest per week welke hij hiervan gaat doen. De leerlingen vullen na het afronden van een taak het logboek in.

- Logboek De ingevulde logboeken worden met de leerlingen en leerkracht geëvalueerd. Dit gebeurt zoals in § 3.5. beschreven staat. De bevindingen worden door de onderzoeker opgeschreven en gebruikt in de dataverzameling van het onderzoek.
- De nameting De leerlingen, ouders en leerkrachten vullen nogmaals de vragenlijst van de nulmeting in. Deze worden met elkaar vergeleken. Deze gegevens worden in een diagram verwerkt.
- Conclusies trekken en aanbevelingen schrijven.

§ 3.7 Betrouwbaarheid en validiteit

In dit onderzoek wordt informatie verzameld vanuit verschillende invalshoeken. De leerlingen, ouders en leerkracht vullen de vragenlijst van de nul- en eindmeting in. De logboeken worden ingevuld door de leerkracht en de leerlingen. Gesprekken met leerkracht en leerlingen worden schriftelijk bijgehouden. Hierdoor wordt er informatie verzameld vanuit meerdere gezichtspunten en is er sprake van triangulatie (Harinck, 2009). De betrouwbaarheid wordt hierdoor zo groot mogelijk gemaakt.

§ 3.8 Ethische kwestie

In het actieonderzoek is ethische reflectie van belang. Ethische reflectie op de kwaliteit geeft een aansporing hoe we zouden moeten handelen: het goede bevorderen en het kwade vermijden (Boerman, 2008). Er wordt hierbij uitgegaan van de professionaliteit van de onderzoeker. Er wordt een aantal regels toegepast. Ten eerste zijn alle betrokkenen geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Ook zijn de gegevens van de betrokkenen anoniem. Daarnaast worden de onderzoeksgegevens uitsluitend gebruikt voor dit actieonderzoek. Deze gegevens worden zorgvuldig beschreven en aan alle betrokkenen bekend gemaakt. Tenslotte wordt met medestudenten en begeleider gereflecteerd op het onderzoek.

Na de beschrijving van het onderzoek worden in het volgende hoofdstuk de gegevens van de data gepresenteerd en geanalyseerd.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie en data-analyse

§ 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de nulmeting, de eindmeting en het proces tijdens de interventie, zoals bijgehouden in de logboeken van de leerkracht en de leerlingen, weergegeven. De interventie bestaat uit het compacten van de reguliere taalopdrachten en het aanbieden van verrijkingsopdrachten. De leerlingen hebben per week één à twee verrijkingsopdrachten gemaakt. In overleg met de leerkracht hebben ze voor een individuele of samenwerkingsopdracht gekozen.

§ 4.2 Resultaten en analyse

De vragenlijsten van de nul- en eindmeting voor leerlingen, ouders en leerkracht bevatten vragen die betrekking hebben op de motivatie van de leerlingen in relatie tot het vak taal. De nulmeting is afgenomen voorafgaande aan de interventie. Deze interventie omvatte het compacten van de reguliere taalopdrachten en het aanbieden van verrijkingsopdrachten. Na zes weken is nogmaals de vragenlijst afgenomen bij leerlingen, ouders en leerkracht.

De resultaten van de vragenlijsten, de opmerkingen die gemaakt zijn door leerlingen, leerkracht en ouders naar aanleiding van de vragenlijsten en de evaluatiegesprekken die gevoerd zijn met leerlingen en leerkracht, zijn in de volgende twee paragrafen verwerkt.

§ 4.3 Motivatie

Het eerste deel van de hypothese luidt als volgt: leerlingen die de leerstof voor taal compact aangeboden krijgen en hiernaast uitdaging aangeboden krijgen, gaan gemotiveerd met deze taken aan het werk. Met behulp van de data wordt bekeken of deze hypothese klopt. Vanuit de theorie wordt gesteld dat de motivatie beïnvloed wordt door het gevoel competent en autonoom te zijn. Tijdens de interventie heeft de leerling stof aangeboden gekregen die uitdagend was en waarbij hij zijn competenties kon inzetten. De leerling had inspraak bij de keuze van de verrijkingstaken. Deze aanpassingen zouden volgens de theorie van Stevens de motivatie kunnen beïnvloeden.

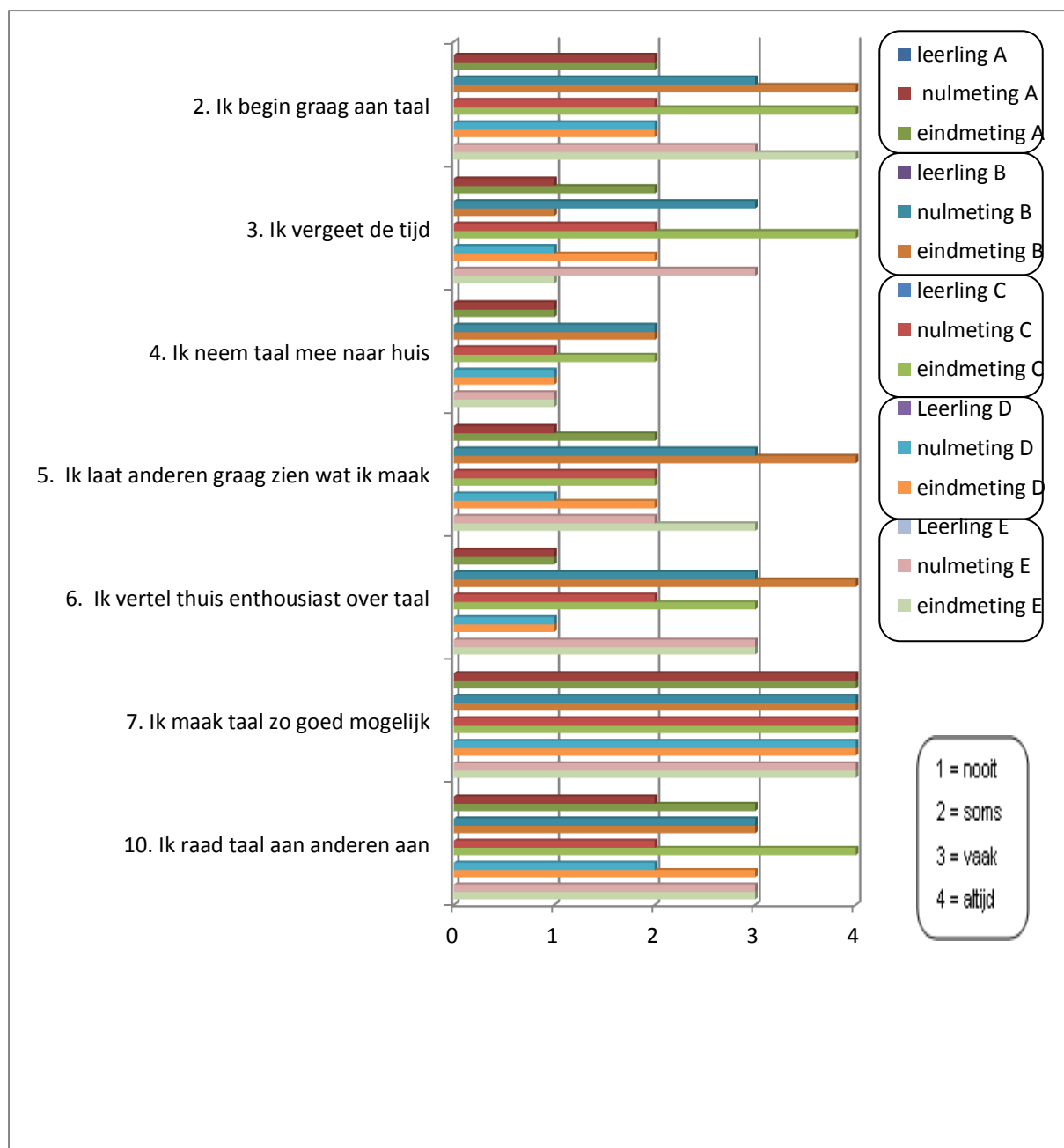
§ 4.3.1 Datapresentatie en analyse betreffende motivatie.

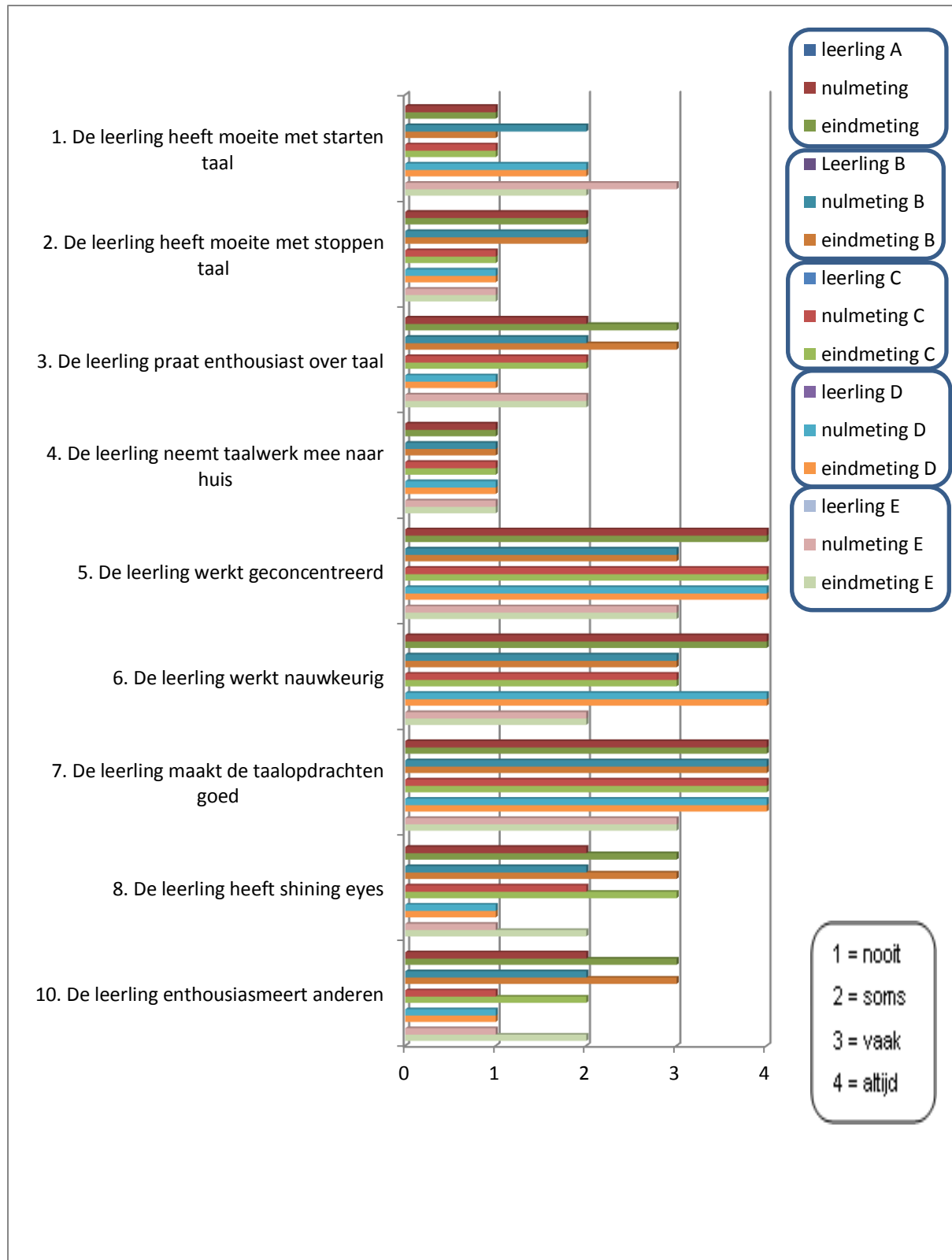
In de presentatie van de data en de analyse worden de resultaten van de vragenlijsten, de aanvullende opmerkingen en informatie verwerkt. In de vragenlijst van de leerlingen komen zeven vragen voor die informatie verstrekken over de motivatie van de leerling. Een aantal zaken hieruit is opvallend. Zo blijkt dat een aantal vragen zowel voor als na de interventie hetzelfde is ingevuld. Leerlingen willen hun taalwerk altijd goed doen en ze nemen dit werk zelden mee naar huis. De tijd wordt door sommigen meer vergeten tijdens het werken, maar door anderen juist niet. Wel is het enthousiasme van de leerlingen veranderd. Het merendeel laat het werk vaak aan andere leerlingen zien en raadt hen aan dit werk ook te doen. Ze beginnen graag aan hun verrijkingstaken en twee leerlingen vertellen thuis vaker enthousiast over hun taalwerk. De andere leerlingen geven bij de bespreking van de vragenlijst aan dat ze thuis niet zoveel vertellen over school. Uit de aanvullende opmerkingen van de leerlingen komt naar voren, dat ze met name enthousiast zijn over taal als ze hun eigen inbreng hebben in de verwerking van de taak. Voor de interventie ervaren ze dit vooral op het gebied van spreken, luisteren en schrijven. Doordat de verrijkingstaken een groter beroep doen op de fantasie en creativiteit van de leerling, beleven ze veel plezier aan deze opdrachten. Ze willen graag de rest van hun schoolperiode met verrijkingstaken werken.

Uit de vragenlijst van de leerkracht komt naar voren dat de leerlingen hun taal altijd goed willen maken en hun taalopdrachten niet mee naar huis nemen. De nauwkeurigheid en concentratie van de leerlingen veranderen niet door de interventie. Net als bij de antwoorden van de leerlingen is het verschil vooral merkbaar in het enthousiasme van de leerlingen. De leerkracht geeft aan dat de leerlingen enthousiast praten over de taalopdrachten en andere leerlingen daarin deelgenoot maken. De leerkracht ziet door de shining eyes dat de leerlingen enthousiast zijn. De uitkomsten van de vragenlijsten van de leerlingen en de leerkracht verschillen weinig van elkaar op het gebied van enthousiasme en taakaanpak.

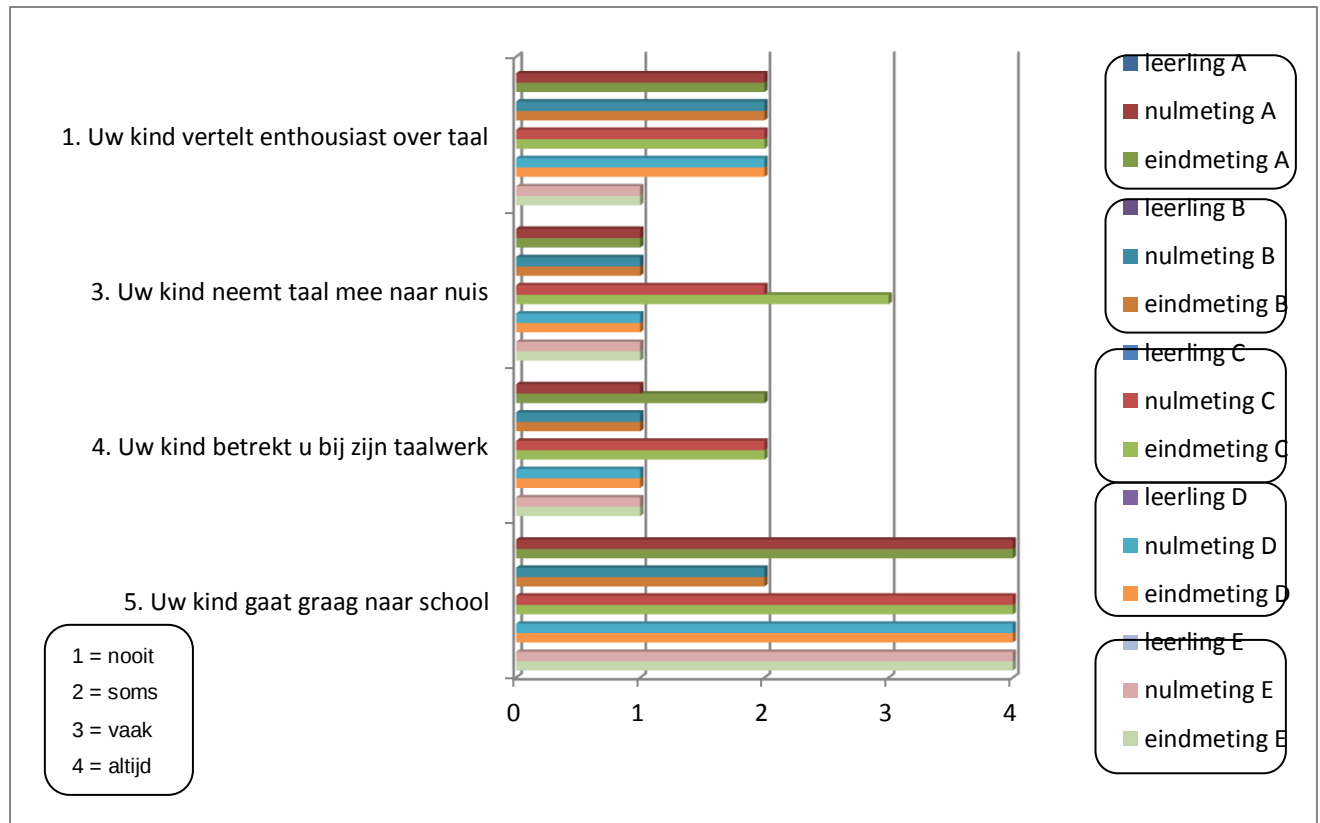
In de vragenlijsten van de ouders zijn weinig verschillen te onderscheiden tussen de nulmeting en de eindmeting. Thuis spreken de leerlingen niet met meer enthousiasme over taal. Ouders geven in een toelichting op de vragenlijst aan dat ze hun kinderen gevraagd hebben hoe ze de verrijkingstaken ervaren hebben. Op dat moment begonnen ze enthousiast te vertellen over wat zij gedaan hadden. De onderstaande staafdiagrammen geven de resultaten van de vragen weer betreffende de motivatie van de nulmeting en eindmeting per leerling. Het betreft de vragenlijsten van de leerlingen, de leerkracht en de ouders.

Resultaten vragenlijst leerlingen



Resultaten leerkrachtvragenlijst

Resultaten oudervragenlijst



§ 4.4 Verrijkingstaken

Het tweede deel van mijn hypothese stelt dat de leerlingen prestaties leveren zoals van hen verwacht mag worden op basis van hun cognitieve vermogens.

Dit betekent dat de verrijkingstaak lesstof moet bevatten die voor de leerling uitdagend is. De stof hoeft nog niet beheerst worden, maar moet wel door de leerlingen gemaakt kunnen worden. De leerling pakt de taak aan en komt hierdoor tot beheersing van de stof.

Drent (2008) geeft aan dat er duidelijke eisen gesteld moeten worden aan de verrijkingstaken.

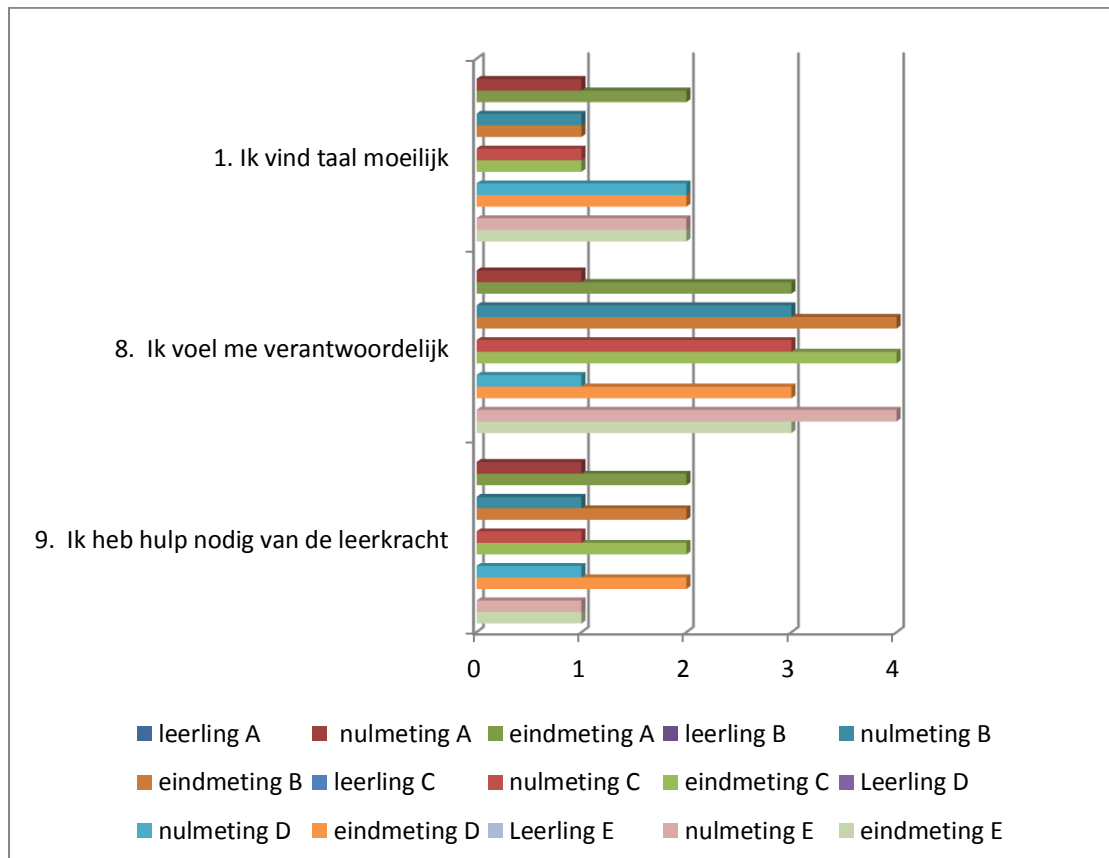
§4.4.1 Datapresentatie en analyse betreffende verrijkingstaken.

De resultaten van de verrijkingstaken die de leerlingen hebben gemaakt, zijn wisselend. De leerlingen ervaren tijdsdruk om al het werk af te krijgen en maken de taak in een zo kort mogelijke tijd. De netheid en kwaliteit is niet altijd zoals verwacht

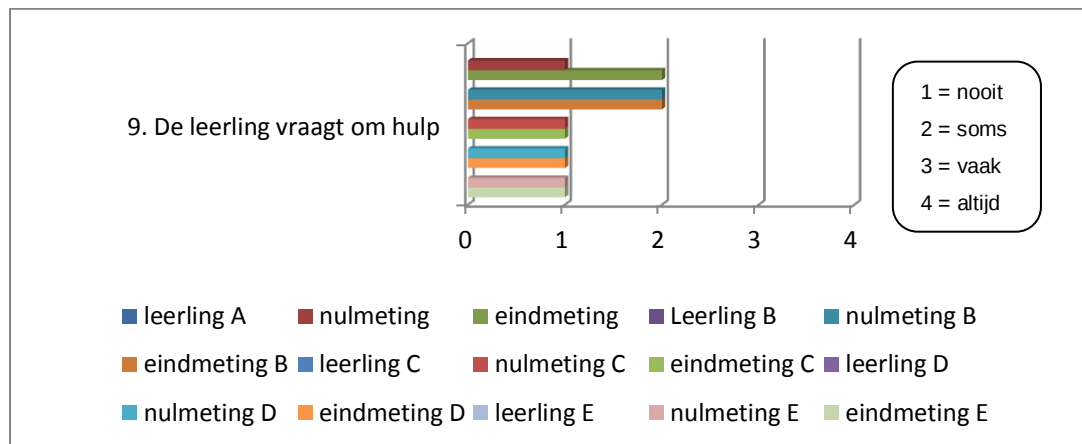
mag worden van deze leerlingen. Tijdens de evaluatiemomenten is dit ter sprake gekomen en geven de leerlingen aan niet te weten waaraan het resultaat van de opdracht moet voldoen. Daarna zijn de resultaten wekelijks met de leerlingen doorgesproken waarbij de onderzoeker van tevoren aangeeft wat er van de opdrachten en van de leerlingen verwacht wordt. De resultaten van de taken verbeteren. De evaluatie enthousiasmeert de andere leerlingen om ook voor bepaalde opdrachten te kiezen. In het logboek van de leerlingen komt naar voren dat ze de opdrachten leuk vinden en dat ze tevreden zijn met hun eigen inbreng. Ze vinden dat ze meer moeite moeten doen om de opdrachten te kunnen maken en moeten er meer tijd aan besteden. Eén leerling geeft aan dat hij over deze opdrachten na moett denken. Dat in tegenstelling tot het reguliere werk van taal. Een aantal vragen in de vragenlijst vraagt naar de moeilijkheid van het taalwerk. Zowel in de nulmeting als de eindmeting geven de leerlingen aan taal niet moeilijk te vinden. Wel hebben vier leerlingen in de eindmeting meer hulp nodig van de leerkracht. De leerkracht vult in dat maar één leerling meer hulp nodig heeft.

De meeste leerlingen voelen zich meer verantwoordelijk voor de opdrachten.

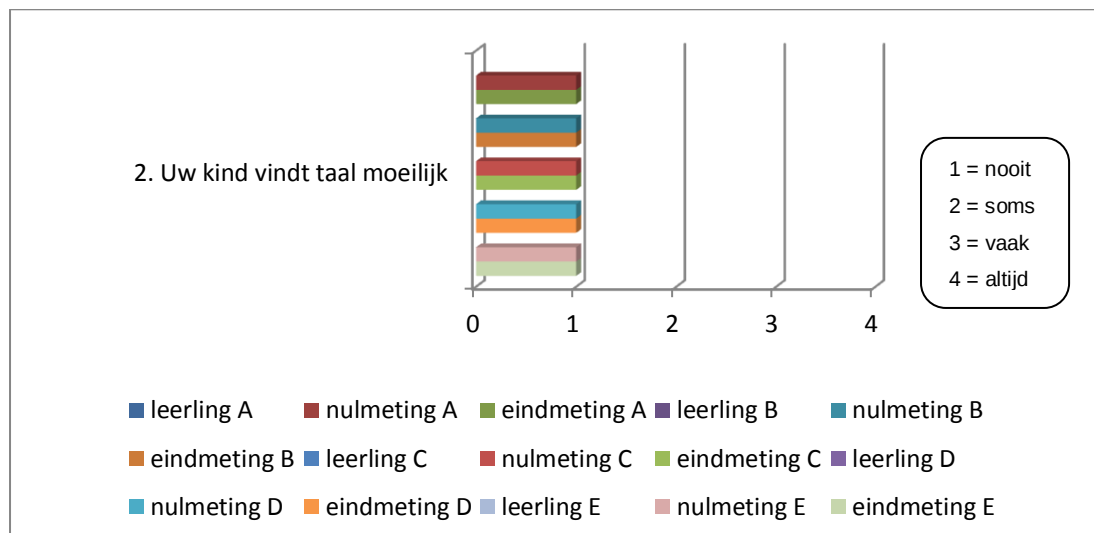
Vragenlijst leerlingen



Vragenlijst leerkracht



Vragenlijst ouders



Leerlingen vinden taal niet moeilijk, ondanks dat ze aangeven meer na te moeten denken en moeite te moeten doen voor hun taalwerk,. Tijdens de evaluatiemomenten van het logboek geven de leerlingen aan wat ze geleerd hebben van de opdrachten. Zo wisten ze eerst niet wat homoniemen waren en nu wel en wist een leerling niet wat zijn lievelingskleur was en dat dit gerelateerd is aan associaties die je hebt met die kleur. De leerlingen die hun eigen televisieprogramma mochten samenstellen, motiveren waarom ze hiervoor gekozen hebben en delen dit met de andere leerlingen.

De samenwerkingsopdrachten lopen niet altijd zoals verwacht. Leerlingen geven aan dat ze het moeilijk vinden om met een verschillend werktempo om te gaan.

Daarnaast zijn de verwachtingen naar elkaar toe hoog en worden deze niet altijd waar gemaakt. Tijdens het maken van een stelopdracht voor de groep met opdrachtkaarten is duidelijk te zien dat de taakverdeling goed is, maar dat de lay-out van de kaarten erg verschilt. Dit zorgt voor de nodige ergernis. Leerlingen vinden het moeilijk elkaar hierop aan te spreken.

In de nabespreking met de leerkracht komt naar voren dat de leerlingen nauwelijks om hulp vragen tijdens het werken, maar dat ze wel gebruik maken van andere hulpmiddelen. Iets wat de leerkracht stimuleert. De leerlingen ervaren druk als de verrijkingsstof op de takenkaart staat. Ze hebben het gevoel dat ze eerst hun “gewone” werk af moet hebben. Ze beseffen volgens de leerkracht nog niet dat de verrijkingsstof ook tot hun reguliere werk behoort en niet extra is.

De leerkracht geeft aan het moeilijk te vinden om te vertrouwen op het routeboekje. Beheersen de leerlingen de stof dan wel? Ze wil graag zelf met behulp van het routeboekje bepalen wat de leerlingen wel en niet meedoen. Ze wil wel op deze manier verder werken met de leerlingen, ondanks dat de begeleiding en evaluatie tijd vergt.

In het volgende hoofdstuk worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan naar aanleiding van de data zoals in beschreven dit hoofdstuk. In de bijlagen zijn de uitgewerkte vragenlijsten van leerling, ouders en leerkracht per leerling opgenomen en de aanvullende opmerkingen die door de leerlingen zijn gemaakt naar aanleiding van deze vragenlijsten.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

§ 5.1 Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk zijn de resultaten en de analyses van het onderzoek gepresenteerd. In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de datapresentatie en analyses in relatie tot de literatuur.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van de deelvragen zoals geformuleerd in hoofdstuk 1. Tot slot worden in dit hoofdstuk aanbevelingen gedaan.

§ 5.2 Conclusies

De deelvragen worden beantwoord met behulp van de onderzoeksinstrumenten en de literatuur.

Wat is motivatie en waaraan is het te herkennen?

Eerder in dit onderzoek is motivatie gedefinieerd als enthousiasme voor een taak of een gedrevenheid die ervoor zorgt dat je aan een taak begint en hem afmaakt.

Als het gaat om afronden van de taak is er weinig verschil tussen de nul- en eindmeting. De leerlingen zijn zowel voor als na de interventie gemotiveerd om hun taak zo goed mogelijk af te maken. De leerkracht ziet bij twee leerlingen een verandering in het starten van de taak. Deze leerlingen hebben voor de interventie meer moeite met het opstarten dan na de interventie. Drie leerlingen beginnen in de eindmeting graag aan hun taalopdracht en vertellen thuis enthousiast over taal.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat er een verandering is waar te nemen in de motivatie van de leerlingen ten opzichte van taal. Zij zijn enthousiaster over de opdrachten en beginnen met meer enthousiasme.

Motivatie is te herkennen aan de energie en ontspanning die leerlingen uitstralen (Korthagen e.a.) ook wel shining eyes genoemd.

De leerkracht ziet bij vier van de vijf leerlingen vaker shining eyes en deze leerlingen enthousiasmeren anderen voor deze taalopdrachten. Er is dus een verandering te zien in de taakbeleving van de leerlingen bij taal. Zij stralen en willen dit enthousiasme delen met medeleerlingen.

Dat leerlingen enthousiaster zijn, blijkt ook uit een aanvullende vragenlijst die is afgenomen bij de eindmeting.

Ouders merken weinig van de verandering in enthousiasme, omdat ze er thuis niet spontaan over praten. Uit deze bevinding mag worden opgemaakt dat de kenmerken, zoals gegeven in de theorie, niet altijd maatgevend zijn voor het herkennen van motivatie. Ondanks dat leerlingen thuis niet spontaan enthousiast vertellen over taal, zijn ze wel enthousiast. Dit blijkt uit gesprekken met de leerkracht en leerlingen en de aanvullende opmerking van ouders. Hieruit blijkt dat ze het enthousiasme thuis wel vertonen als er specifiek naar gevraagd wordt. In diezelfde periode, die van de interventie, werd ook de musical uitgezocht en werden de rollen verdeeld. Dit was voor de leerlingen zowel op school als thuis het onderwerp van gesprek. De situatie en de ervaringen die de leerlingen op dat moment opdoen, bepalen wat ze belangrijk vinden om met ouders spontaan te delen.

Hoe kan ik motivatie beïnvloeden?

Stevens (1997) geeft aan dat er drie motivationele behoeften zijn, namelijk relatie, competentie en autonomie. Tijdens de interventie is aandacht aan besteed aan relatie door het wekelijks evalueren van de taken. Door de reguliere leerstof te compacten en een aanbod van verrijkingstaken, is tegemoet gekomen aan de leerbehoeften van de leerling (competentie). De leerlingen hadden inspraak in de keuze van de verrijkingstaak (autonomie).

In de aanvullende vragenlijst bij de eindmeting geven de leerlingen aan meer moeite te moeten doen voor de opdrachten en er van te leren. Dit is binnen de reguliere taalopdrachten meestal niet het geval. Ze willen heel graag doorgaan met compacten van taal en werken met de verrijkingstaken. Ze vinden de lessen uitdagender en leuker, vooral de lessen waarin een beroep gedaan wordt op hun creativiteit.

Tijdens de wekelijkse evaluatiemomenten merkt de onderzoeker dat het evalueren van de opdrachten de leerlingen enthousiasmeert. Ze vinden het zichtbaar fijn dat er aandacht aan wordt besteed.

Wat is een verrijkingstaak en waar moet de verrijkingstaak aan voldoen?

Verrijkingstaken zijn taken die dieper ingaan op de reguliere stof of een toevoeging zijn op het reguliere curriculum (Van Gerven, 2001). Deze verrijkingstaken worden aangeboden in de tijd die vrijkomt doordat de reguliere lesstof compact wordt aangeboden.

De leerlingen kregen de keuze uit een rijk aanbod aan taaltaken. Deze werden aangeboden in een map. De map van verrijkingstaken is samengesteld uit opdrachten van Vooruit en Plustaak Taal. Vooruit doet vooral een beroep op de creativiteit van de leerling, terwijl Plustaak Taal naast de creativiteit ook een beroep doet op kennis van taal zoals woordenschat, zinsbouw en ontleden. De leerlingen moesten uit het aanbod van beide type opdrachten een aantal verrijkingstaken kiezen. Het is opmerkelijk om te zien dat de ene leerling een duidelijke voorkeur heeft voor de opdrachten van Vooruit, terwijl de andere leerling liever opdrachten maakt uit Plustaak Taal. Doordat de leerling een keuze heeft, kan hij deels opdrachten kiezen die passen bij zijn voorkeursintelligentie (Gardner).

In de theorie staat dat verrijkingstaken de leerling moeten uitdagen. De lesstof wordt door de leerling nog niet beheerst en hij moet zich deze stof nog eigen gaan maken. Hierbij moet de leerling planmatig werken, een oplossing bedenken en voor het maken van de opdracht een strategie kiezen.

Tijdens de begeleiding van de leerlingen gedurende de zes weken kwam het volgende naar voren. De opdrachten deden niet alleen een beroep op het didactisch niveau van de leerling, maar ook op samenwerken en creativiteit. De samenwerking leverde wat frustratie op, doordat de leerlingen een gezamenlijke verantwoordelijkheid hadden voor de opdracht. Verwachtingen naar elkaar toe werden niet altijd waargemaakt. De extra moeite die de leerlingen aangeven te moeten doen voor de taken, zit volgens hen vooral in de tijd die er in geïnvesteerd moet worden. Ze ervaren de opdrachten niet als moeilijk. Toch gaat het maken van de opdracht niet zo snel en gemakkelijk als ze gewend zijn. En ze geven aan ook meer na te moeten denken over de opdracht. Ze hebben bijvoorbeeld naslagwerken moeten raadplegen om tot het gewenste resultaat te komen. De leerlingen hebben tijdens het werken wel stress ervaren in verband met de tijdsdruk. Ze moesten flink doorwerken om de opdrachten binnen die week af te ronden. Hieruit kan

geconcludeerd worden dat de taken meer uitdaging bevatten. De leerling wordt uitgedaagd nieuwe dingen te leren, samen te werken en zijn creativiteit vorm te geven.

Hoe begeleid ik de leerlingen tijdens het werken aan de verrijkingstaken?

Zoals Kuipers (2005) in zijn envelopmodel al aangeeft, is het belangrijk dat zowel de leerkracht als leerling een evenredig aandeel hebben in het werken met de verrijkingstaken. Hierdoor raakt de leerling meer betrokken en verhoogt de motivatie. De leerkracht is verantwoordelijk voor het leerstofaanbod, maar de leerling krijgt keuzevrijheid en inspraak.

Overleg tussen leerkracht en leerling speelt een belangrijke rol. Overleg vond tijdens de interventie wekelijks plaats. Hierdoor kregen leerlingen de gelegenheid te vertellen hoe de taak gegaan was en konden nieuwe afspraken gemaakt worden. Dit werkte zowel voor mij als onderzoeker als voor de leerlingen stimulerend.

Vanuit de theorie is aangegeven dat er eisen moeten worden gesteld aan de verrijkingstaken en dat die eisen voor de leerling duidelijk moeten zijn (Drent, 2008). In de opdrachten zoals gekozen, staan geen criteria waaraan de opdrachten moeten voldoen. De resultaten van de opdrachten waren hierdoor wisselend. Het wekelijkse contactmoment waarin opdrachten geëvalueerd werden, werd gebruikt om aan de leerlingen de eisen waaraan de opdracht moet voldoen, duidelijk te maken. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen de opdrachten op een goed niveau afrondden.

Eindconclusie

Het leerstofaanbod van de leerlingen is veranderd doordat er geschrapt is in de reguliere stof en hiervoor in de plaats verrijkingstaken aangeboden worden. Deze taken doen meer een beroep op de hogere denkniveaus van de leerling en zijn niet alleen gericht op de cognitieve intelligentie. Een aantal opdrachten doet met name een beroep op de eigen inbreng en creativiteit van de leerling. De leerlingen hebben de vrijheid om zelf te bepalen welke opdracht ze die week gaan maken. Doordat de leerlingen een ander leerstofaanbod krijgen, vinden ze de lessen leuker en dit zorgt ervoor dat ze enthousiaster worden. Dit is merkbaar doordat de leerlingen stralen bij het maken en bespreken van de opdrachten. Zowel leerlingen als de leerkracht geven aan dat ze met meer enthousiasme aan hun taalwerk beginnen. Ze geven zelf

aan thuis enthousiast over taal te vertellen, maar uit de vragenlijst van de ouders blijkt dit niet. De meeste ouders geven aan dat hun kind sowieso niet vaak over school vertelt.

Leerlingen geven aan dat ze taal niet moeilijker vinden, maar wel meer van de opdrachten kunnen leren. Ze lopen niet tegen hun eigen grenzen aan, maar moeten wel meer moeite doen om de opdrachten goed af te ronden. De opdrachten doen niet alleen een beroep op het cognitieve vlak, maar ook op de creativiteit van de leerling en het samenwerken. Dit heeft de leerling extra inspanning gekost en dit ervaart hij als leuk.

De resultaten van het werk zijn nogal wisselend. Dit komt doordat de eisen vooraf niet duidelijk zijn voor de leerling. Door met de leerlingen de resultaten van de opdrachten en het proces te evalueren, raken zowel de onderzoeker als de leerlingen meer betrokken bij de opdrachten. Dit werkt enthousiasmerend. Zowel leerkracht, onderzoeker als leerlingen geven aan graag met compacten en verrijken van taal door te gaan. Dit geeft aan dat het in een behoefte voorziet.

Door het onderzoek kan ik concluderen dat het eerste deel van mijn hypothese klopt: leerlingen die de leerstof voor taal compact aangeboden krijgen en gaan werken met verrijkingstaken, gaan gemotiveerd met deze taken aan het werk. Doordat er geen duidelijk beoordelingscriteria bij de opdrachten waren, waren voor de leerlingen de eisen niet duidelijk en is niet voldaan aan het tweede deel van de hypothese: ze leveren prestaties zoals van hen verwacht mag worden op basis van hun cognitieve vermogens.

§ 5.3 Aanbevelingen

Het is goed om met deze leerlingen het taalonderwijs te blijven aanpassen door te schrappen in de reguliere taallessen en te blijven werken met de verrijkingsopdrachten.

De keuze van de opdrachten zal aangepast moeten worden. Behalve een deel vrije keuze is het goed om een aantal opdrachten verplicht te stellen, zodat leerlingen ervaren dat er ook moeite gedaan moet worden om zich de stof eigen te maken. Dit kan betekenen dat de leerlingen de verrijkingsopdracht niet als leuk ervaren.

De begeleidingsmomenten zijn en blijven belangrijk en hiervoor moet structureel tijd ingeroosterd worden.

Er moeten duidelijke beoordelingscriteria vastgesteld worden per opdracht. Deze criteria kunnen te maken hebben met het eindproduct maar ook met het proces naar het eindproduct toe.

In de toekomst zou het leerstofaanbod van taal ook aangepast kunnen worden in andere groepen van de school. Hierbij zou de leerkracht ondersteund kunnen worden door de specialist hoogbegaafdheid.

Hoofdstuk 6

Evaluatie

§ 6.1 Evaluatie van het onderzoeksproces

De start van het onderzoek werd wat vertraagd, doordat ik in een reïntegratieproces zat na een langdurige ziekteperiode. Dit zorgde wel voor de nodige tijdsdruk om het onderzoek tijdig af te ronden.

Het was voor mij vanaf het begin duidelijk dat ik wilde weten, wat het effect was van een uitgebreider verrijkend aanbod van leerstof voor de leerlingen en of het betrekken van de leerlingen hierbij positief zou werken. Het was moeilijk om tot een onderzoeksvraag te komen die ook overzichtelijk en binnen de tijd te beantwoorden was. Door de tijdsdruk werden de mogelijkheden wat beperkt. De interventie die ik ging plegen, moest behapbaar zijn. Uiteindelijk leidde dit tot de onderzoeksvraag zoals gesteld in hoofdstuk één. Hoe kan ik binnen de context van de groepssituatie de hoogbegaafde leerlingen van groep acht meer betrekken bij de taallessen, zodanig dat zij voor het verwerken van hun taalopdrachten een motivatie laten zien die passend en vereist is voor het komen tot het leveren van een prestatie op hun eigen didactisch niveau. Toen de onderzoeksvraag duidelijk was, kon begonnen worden met het stellen en beantwoorden van de deelvragen. Door dit onderdeel kwam ik in een flow (Korthagen e.a., 2009) terecht en heb ik aan den lijve ondervonden wat motivatie met je doet. Na dit theoretische gedeelte kon gestart worden met het vormgeven van de onderzoeksinstrumenten. Ik vond het lastig om goede vragen op te stellen voor de nul- en eindmeting. Deze vragen blijken later bij het afnemen ook niet voldoende informatie te verschaffen. Daarom heb ik deze vragenlijsten door ouders en leerlingen van een toelichting laten voorzien. Dit gaf mij veel meer informatie. De interpretatie van een aantal vragen kon nogal verschillen en dit gaf een vertekend beeld. Met name de vraag of de leerling thuis enthousiast vertelt, was hier een goed voorbeeld van. Een leerling die dit nooit doet, omdat hij er geen behoefte aan heeft, doet dit ook niet na de interventie. Ook spelen hierbij de situatie en andere ervaringen, die ze op dat moment hebben, een rol. De vraag over verantwoordelijkheid voelen voor een taak werd door de leerlingen niet begrepen en het antwoord had dus geen betekenis voor ze. Voor het invullen van de eindmeting heb ik dit aan de leerlingen uitgelegd. Door drukke bezigheden van leerkracht en ouders nam het verzamelen van de vragenlijsten langere tijd in beslag. Door omstandigheden was het voor de leerkracht teveel werk om het logboek per leerling

in te vullen. Daarom is er tijdens het proces voor gekozen om met de leerkracht wekelijks te evalueren en heb ik als onderzoeker de evaluatie van de verrijkingsopdrachten uitgevoerd. Doordat voor het schrappen van de reguliere lesstof het routeboekje is gebruikt, was hier niet veel werk aan. De leerkracht hield wel zelf de regie in handen, omdat zij in beeld heeft wat leerlingen wel en niet beheersen. In de praktijk bleek het toch moeilijk voor de leerkracht om te schrappen. De verrijkingstaken bij elkaar verzamelen, bekijken op bruikbaarheid en kopiëren was een flinke, maar leuke klus. Hierdoor is er een rijk aanbod aan verrijkingsstof voor taal verzameld voor groep acht. In de praktijk blijkt de vooraf afgesproken tijd niet altijd beschikbaar te zijn. Hierdoor zijn minder opdrachten uitgevoerd dan in eerste instantie de bedoeling was. Dit frustreerde met name de leerlingen. Een interventie van zes weken is dan erg kort. De eindmeting van dit onderzoek zie ik dan dus eigenlijk als een tussenmeting. Ik wil aan het einde van het schooljaar nogmaals evalueren. Het verwerken van de data was veel werk en het duurde even voordat ik voor mezelf helder had hoe ik de gegevens overzichtelijk kon verwerken. Ook vond ik het moeilijk om op al mijn deelvragen aan de hand van de data een antwoord te geven. Met name de deelvragen over de verrijkingstaken en de begeleiding ervan. Deze gegevens moest ik vooral halen uit de evaluaties met leerlingen en de leerkracht. Het was ook lastig om hierover conclusies te trekken.

§ 6.2 Evaluatie op eigen handelen en reflectie op persoonlijke ontwikkeling

Het doen van onderzoek was voor mij totaal nieuw. Het heeft me veel stress bezorgd, maar ook veel voldoening. Ik vond het heel verrijkend om op deze manier te werken. Ik heb zelf mogen ervaren dat motivatie enorm belangrijk is bij het werk dat je doet. Zo kwam ik er door het bestuderen van de theorie over motivatie achter dat ikzelf ook wel erg gemotiveerd was voor deze opleiding. Met name het kenmerk door te gaan ondanks fysieke beperkingen kreeg ineens een andere betekenis. Als bijkomend voordeel had het verwerken van het onderzoek in het verslag dat ik veel vaardiger geworden ben in het werken met Word.

Ondanks dat ik het gevoel had het onderzoek aardig op de rails te hebben, heb ik een aantal zaken over het hoofd gezien. Met name het feit dat ik geen duidelijke beoordelingscriteria had bij de opdrachten stoorde mij. Hierdoor vielen de resultaten tegen. Dit was de leerlingen niet te verwijten, want zij wisten niet waaraan de opdracht moest voldoen. Mijn eigen handelen had dus een grote invloed op de

prestaties van de leerlingen. Deze ervaring had ik gelijk na de tweede week, maar was toen niet in de gelegenheid om alle opdrachten nog van criteria te voorzien.

Doordat ik wekelijks een gesprek had met de leerlingen kon in hierin wel sturen.

Voorafgaande aan de week moesten leerlingen namelijk aangeven welke opdracht(en) zij gingen maken en kon ik hier nog wat afspraken maken.

In eerste instantie had ik niet gekozen voor een vast evaluatiemoment. Dit zorgde voor onrust bij de leerlingen, de leerkracht en mijzelf. Later vond dit wel op een vast moment plaats.

Het was geweldig om te zien dat de leerlingen zo enthousiast waren. Alleen het feit dat er aandacht aan ze besteed werd, wekte dit enthousiasme al op. Dit gaf mezelf ook veel energie.

Door dit onderzoek ben ik er van overtuigd, dat het belangrijk is dat leerlingen binnen de groep ook bij andere vakken meer uitgedaagd moeten worden. Ik zie hier mogelijkheden, maar ook belemmeringen. De keuze van het materiaal kost veel werk en moet ook zodanig gebeuren dat er voor iedere groep voldoende materiaal beschikbaar is. Dat is een hele klus en vergt van de groepsleerkracht veel tijd. Dit is iets dat ik hoop op te pakken, vanwege mijn nieuwe functie senior leerkracht hoogbegaafdheid. Door dit onderzoek hoop ik leerkrachten te overtuigen van het belang van uitdaging binnen de groep en de begeleiding ervan. De begeleiding en het effect ervan helder krijgen was niet het doel van mijn onderzoek, maar ik heb ervaren tijdens het onderzoek dat de begeleiding een belangrijk onderdeel is van het verrijkingsonderwijs.

Dit onderzoek is een afronding van mijn opleiding, maar nu begint het pas. Hiermee kan ik verder in mijn onderwijspraktijk.

Literatuurlijst

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*.

Binnengehaald op 24 maart 2011 van:

[http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman, R-1-
_. \(2008\) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)

Bruin-de Boer, A. de. & Gerven, E. van. (2008). *Verrijken hoe doe ik dat?* Slim-Digitaal. (thema verrijkingsonderwijs). Binnengehaald op 14 februari 2011 van:
<http://www.slimeducatief.nl/nl/downloads/form/30>

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

Ryan & Deci (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Drent, S. (2008). *Hoe vrijblijvend is verrijkingsonderwijs?* Slim-Digitaal. (thema verrijkingsonderwijs) Binnengehaald op 24 mei 2011 van:
<http://www.slimeducatief.nl/nl/downloads/form/28>

Drent, S. & Gerven, E. van. (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 87–9

Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. *High ability studies*, 15, (2), 119-147

Gagné, F. (2010). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Binnengehaald op 20 april 2011 van:
<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/gagne/>

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The theorie of multiple intelligences*. New York: Basic Books

Gerven, E. van. (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. 6e druk. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Korthagen, F. & Lagerwerf B. (2009). *Leren van binnenuit*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

Kuipers, J. (2005). *(Hoog)begaafdheid: kwaliteit in beleid*. Leeuwarden: Eduforce.

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

Sternberg en Zhang (1995) Sternberg, R.J. & Zhang, L.F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicittheory. In *Gifted Child Quarterly* 39(2), 88-94.

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

Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In: *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Zee, F. van der. (2006). *Basiskennis voor economisch en bedrijfskundig onderzoek*. BMOOO, Groningen.

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst leerlingen

Zet een kruisje in het vakje wat voor jou van toepassing is.

		Nooit	Soms	Vaak	Altijd
1.	Ik vind taal moeilijk				
2.	Ik begin graag aan mijn taalopdrachten van taalactief				
3.	Ik vergeet de tijd als ik met mijn taalwerk bezig ben				
4.	Ik wil het taalwerk meenemen naar huis om er thuis verder aan te werken				
5.	Ik wil anderen graag laten zien wat ik maak met taal				
6.	Ik vertel thuis enthousiast wat ik gedaan heb met taal				
7.	Ik wil de taalopdrachten zo goed mogelijk maken				
8.	Ik voel me verantwoordelijk voor deze opdrachten die ik maak				
9.	Ik heb hulp nodig van de leerkracht met de opdrachten van taal				
10.	Ik raad anderen aan de taalopdrachten ook te gaan maken				

Bijlage 2 Vragenlijst leerkrachten

		Nooit	Soms	Vaak	Altijd
1.	De leerling heeft moeite om te beginnen aan zijn taalopdrachten				
2.	De leerling vindt het moeilijk om te stoppen met werken aan zijn taal				
3.	De leerling praat enthousiast over zijn taalopdrachten				
4.	De leerling neemt zijn taalwerk mee naar huis om er aan te werken				
5.	De leerling werkt geconcentreerd aan zijn taalopdrachten				
6.	De leerling maakt zijn taalopdrachten nauwkeurig				
7.	De leerling maakt zijn taalopdrachten goed				
8.	De leerling straalt als hij met zijn taalopdrachten bezig is (shining eyes)				
9.	De leerling vraagt om hulp als hij het niet begrijpt				
10.	De leerling enthousiasmeert anderen ook aan deze taken te werken				

Bijlage 3 Vragenlijst ouders

		Nooit	Soms	Vaak	Altijd
1.	Uw kind vertelt enthousiast over het taalwerk op school				
2.	Uw kind vindt taal op school moeilijk				
3.	Uw kind neemt het taalwerk mee naar huis om er thuis verder aan te werken				
4.	Uw kind betreft u bij het werk dat het maakt voor taal door uw mening of uw hulp te vragen				
5.	Uw kind gaat graag naar school				

Bijlage 4 Logboek leerling

Datum	Tijd	Opdracht
Wat vond je van de opdracht? Zou je hem volgende keer weer kiezen? Leg uit		
Hoe ging de samenwerking?		
Had je hulp nodig? Zo ja waarvoor?		
Heb je hard door gewerkt? Leg uit waarom wel of niet		
Wat was jouw bijdrage bij deze opdracht?		
Wat ben je heel tevreden over? Leg dit uit		
Wat kon beter? Leg dit uit		

Bijlage 5 Logboek leerkracht

Datum	Tijd	Opdracht
Heb je instructie gegeven bij de opdracht?		
Heb je de leerlingen geholpen? Zo ja waarmee?		
Hebben de leerlingen samengewerkt? Hoe ging dit?		
Heb je de leerlingen gecorrigeerd? Zo ja waarom		
Heb je de leerlingen gecomplimenteerd? Zo ja waarom?		
Heb je de opdracht geëvalueerd met de leerlingen?		
Heb je op- of aanmerkingen? Zo ja welke?		

Bijlage 6 Toestemmingsbrief ouders

Rijssen, 1 maart 2011

Geachte ouders,

In het kader van het afstudeerproject voor mijn studie Master SEN (Special Educational Needs, specialist hoogbegaafdheid) aan de Fontys Hogeschool, doe ik onderzoek naar de motivatie van een aantal leerlingen van de plusgroep op het vakgebied taal. Heeft het aanpassen van de leerstof taal door middel van compacten en verrijken invloed op de motivatie van de leerling?

In dit onderzoek worden vragenlijsten afgenomen bij de leerkracht, de leerling en u als ouders. Gedurende 6 weken worden er een aantal taalopdrachten van de reguliere taalmethode geschrapt en krijgt uw kind daarvoor in de plaats verrijkende taalopdrachten. Deze taalopdrachten zijn moeilijker dan de reguliere taalopdrachten en vragen meer van de creativiteit en het inzicht in taal.

Tijdens deze opdrachten wordt door de leerkracht en uw kind een logboek ingevuld.

Aan het einde van deze periode wordt nogmaals de vragenlijst door u, uw kind en de leerkracht ingevuld.

De resultaten van het onderzoek worden in een rapport verwerkt. Hierbij worden persoonsgegevens niet herkenbaar vermeld.

Ik wil u verzoeken door middel van het antwoordformulier aan te geven of u toestemming geeft voor het uitvoeren van dit onderzoek en de publicatie hiervan.

Als u vragen heeft, kunt u mij mailen of bellen.

(dorretdeleeuwvanweenen@julianaschool.net of 0548366316)

Bij voorbaat hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Dorret de Leeuw van Weenen

Bijlage 7 **Antwoordformulier**

Hierbij geef ik toestemming voor deelname aan het onderzoek en publicatie van de gegevens van het onderzoek. Ik wil wel/niet op de hoogte worden gebracht van de resultaten van het onderzoek.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 8 Extra vragenlijst bij de eindmeting

Wat vind je van het werken met taak zoals je dat nu doet

Tegen welke belemmeringen loop je aan?

Wat vind je niet leuk? En waarom niet?

Wat vind je wel leuk? En waarom?

Wat zou je graag anders willen? En hoe dan?

Moet je voor deze opdrachten meer moeite doen? Zo ja waar moet je meer moeite voor doen?

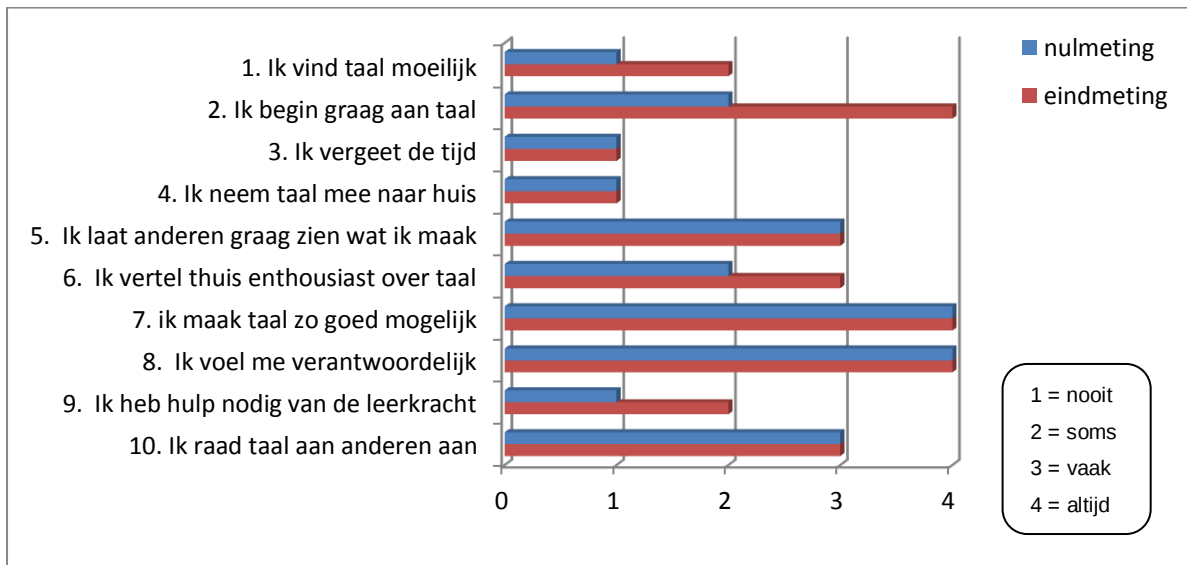
Wil je met deze manier van werken doorgaan? Waarom?

Wat verwacht je van de leerkracht/begeleider?

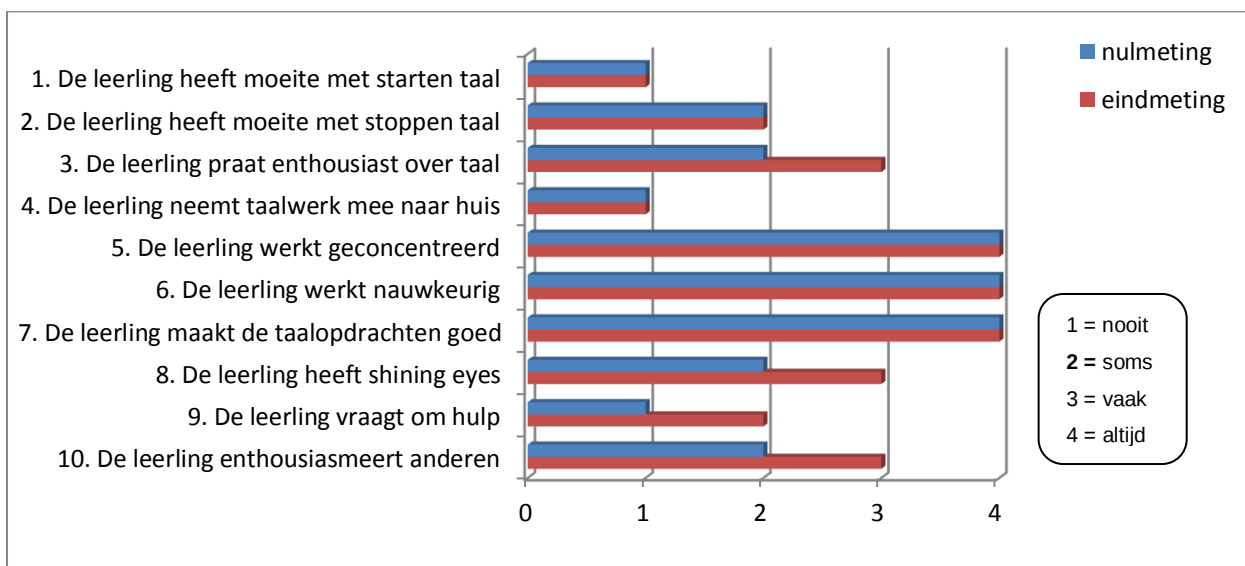
Bijlage 9 Resultaten vragenlijsten leerling A

Leerling A

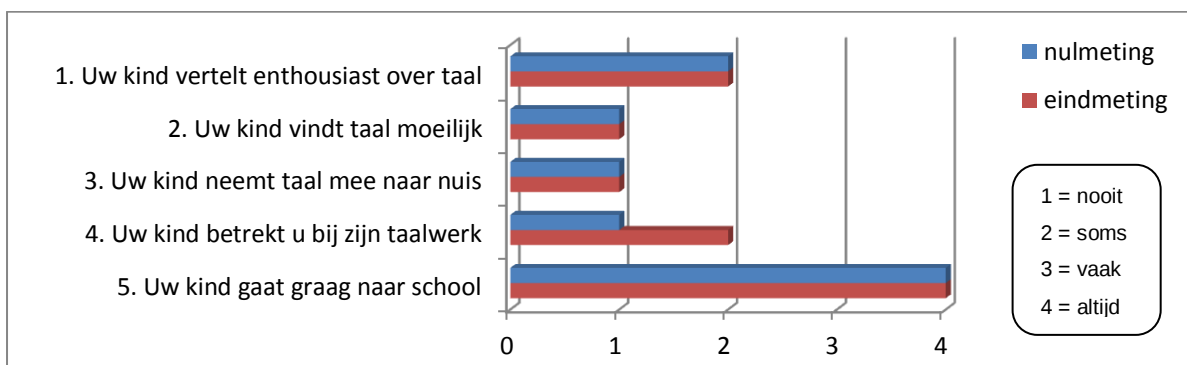
Vragenlijst leerling



Vragenlijst leerkracht



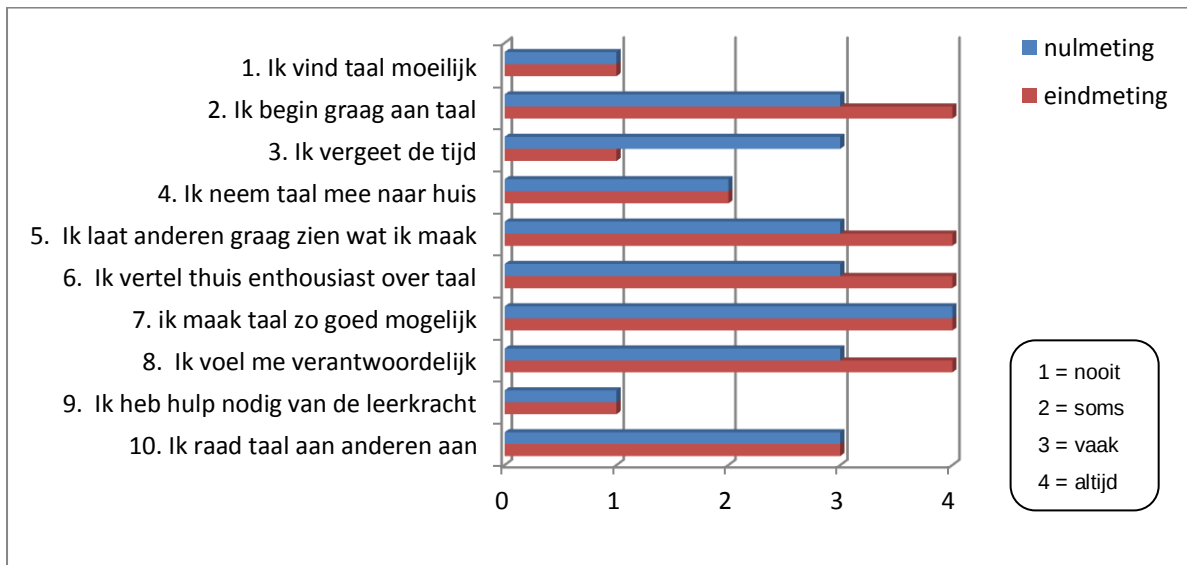
Vragenlijst ouders



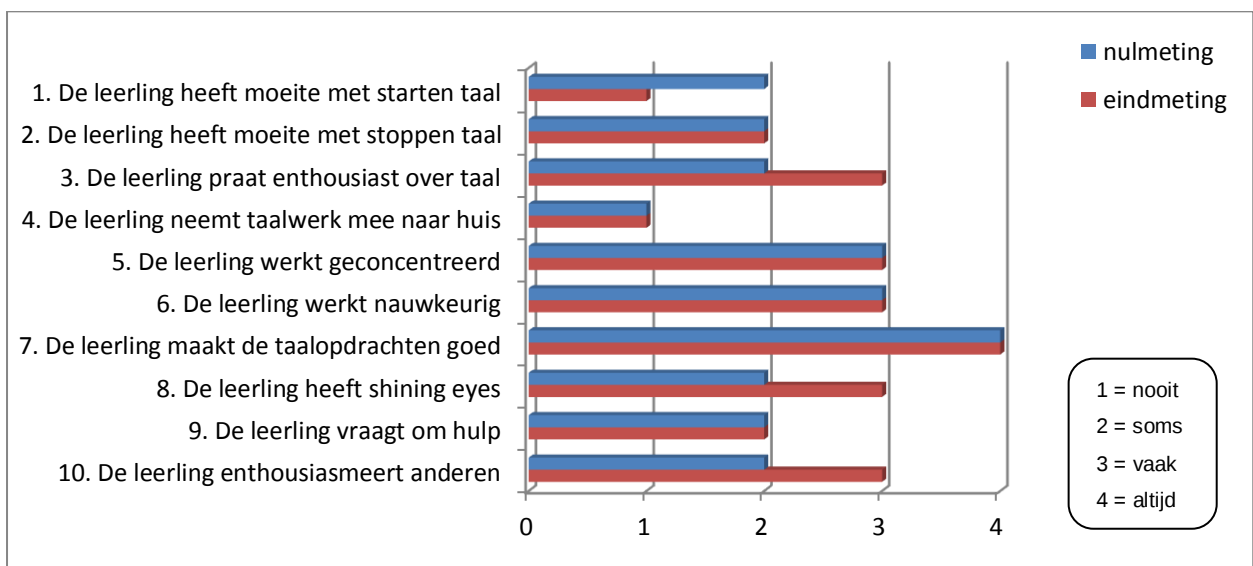
Bijlage 10 Resultaten vragenlijsten leerling B

Leerling B

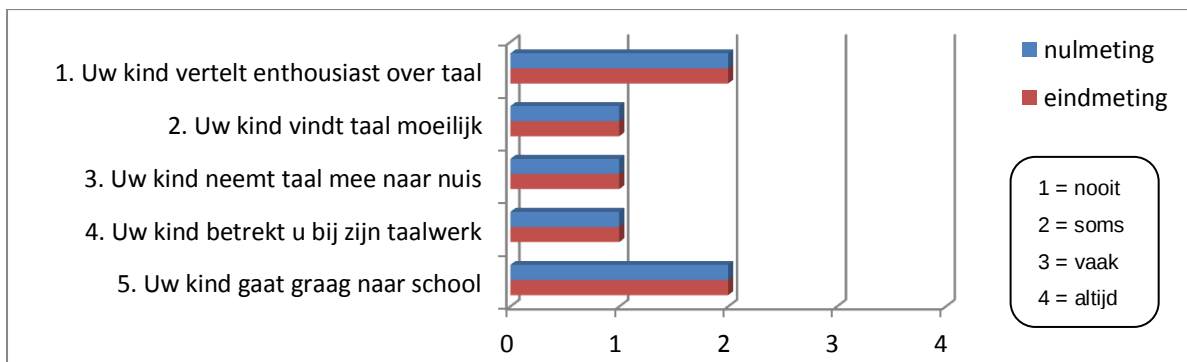
Vragenlijst leerling



Vragenlijst leerkracht



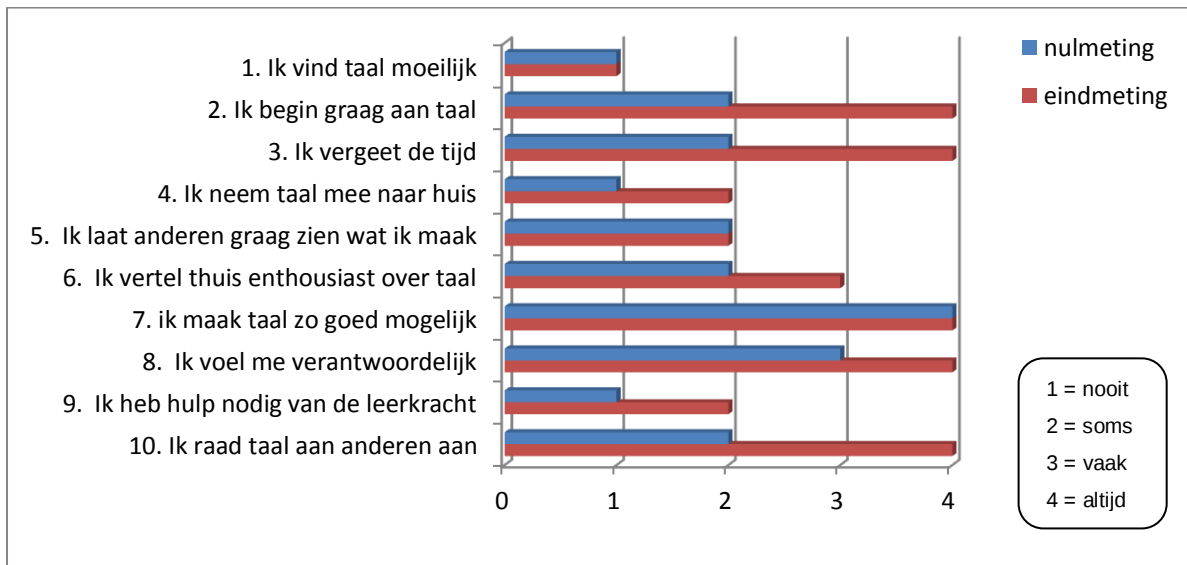
Vragenlijst ouders



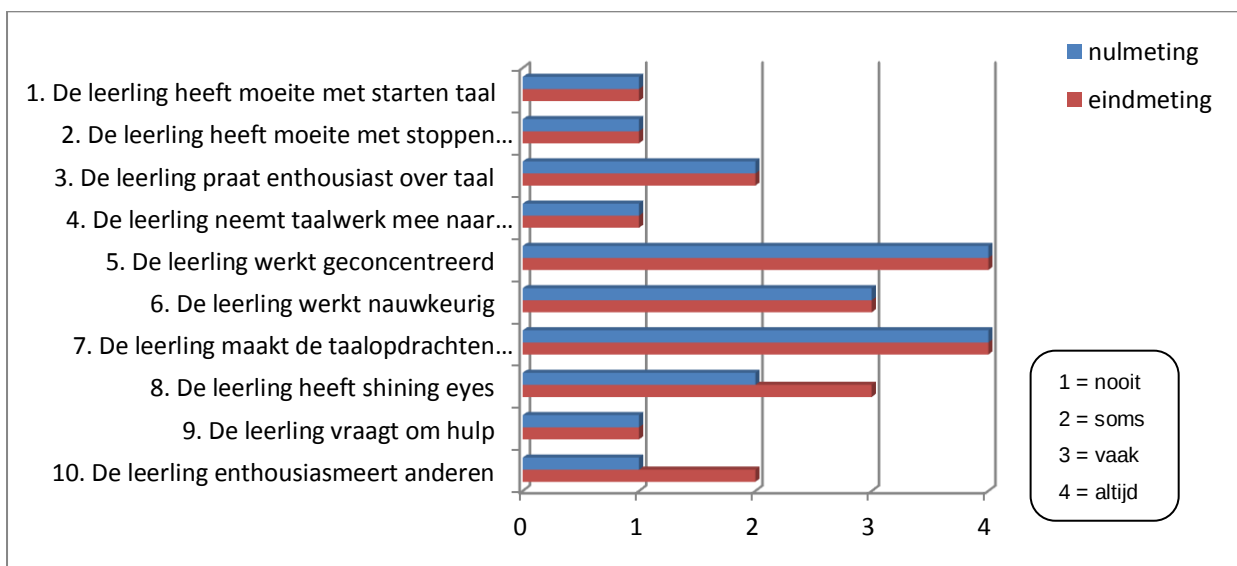
Bijlage 11 Resultaten vragenlijsten leerling C

Leerling C

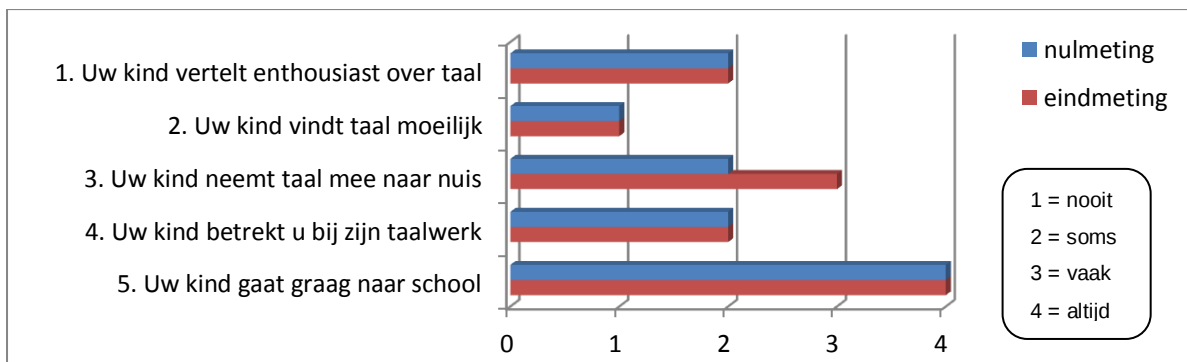
Vragenlijst leerling



Vragenlijst leerkracht



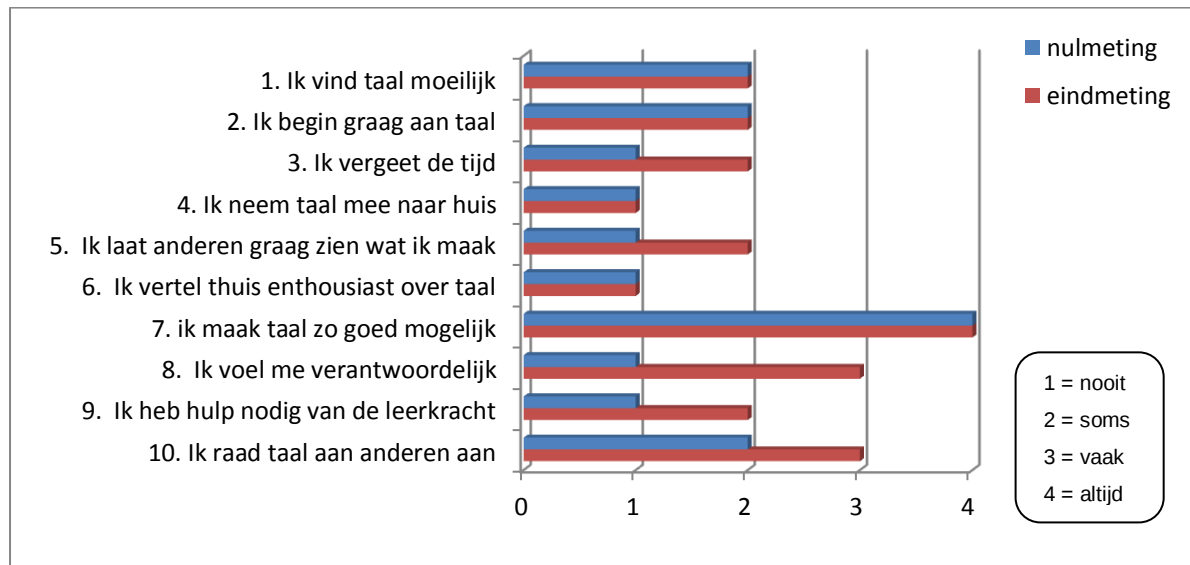
Vragenlijst ouders



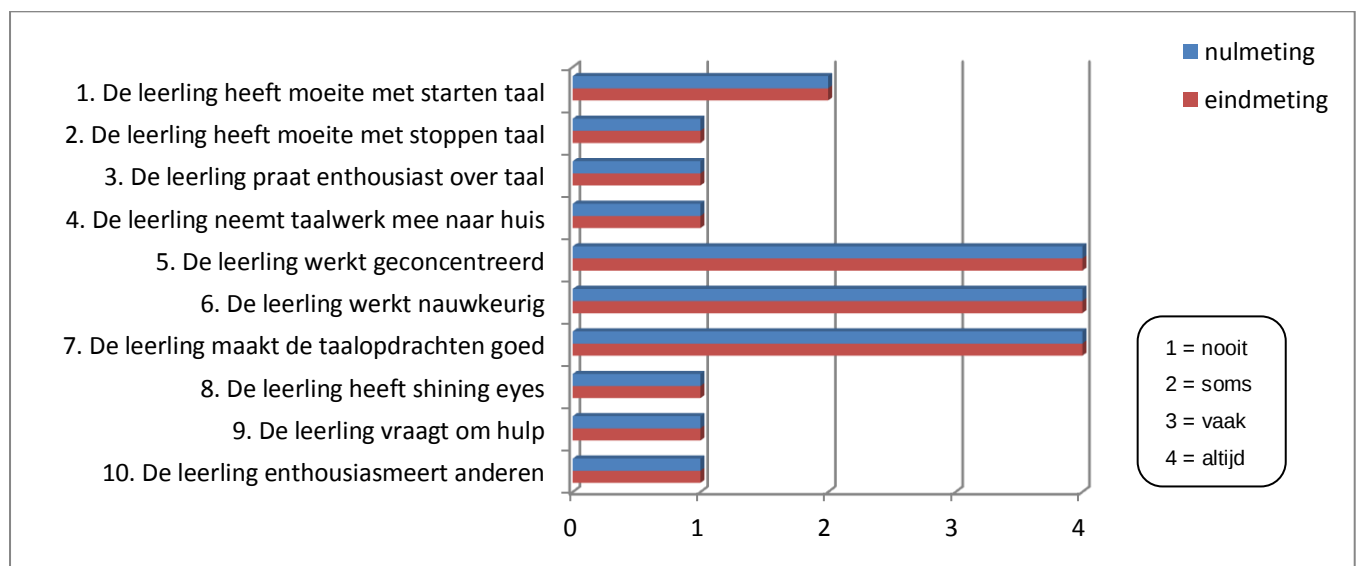
Bijlage 12 Resultaten vragenlijsten leerling D

Leerling D

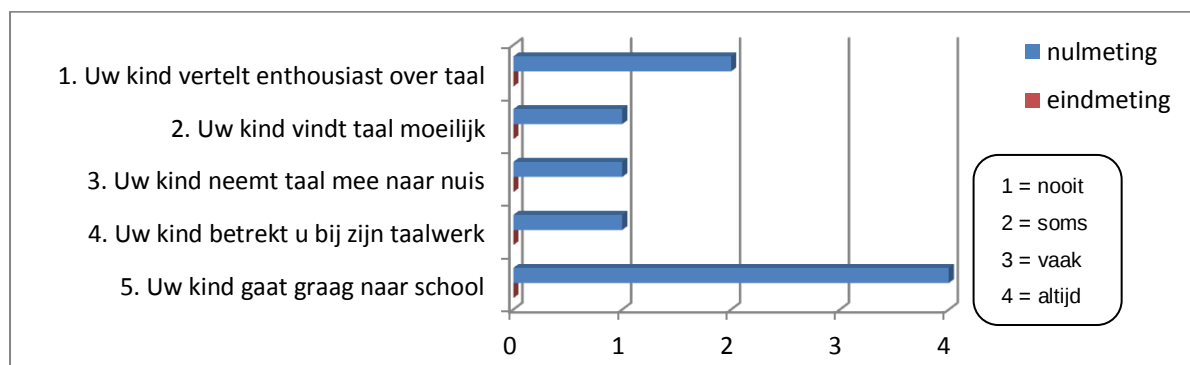
Vragenlijst leerling



Vragenlijst leerkracht



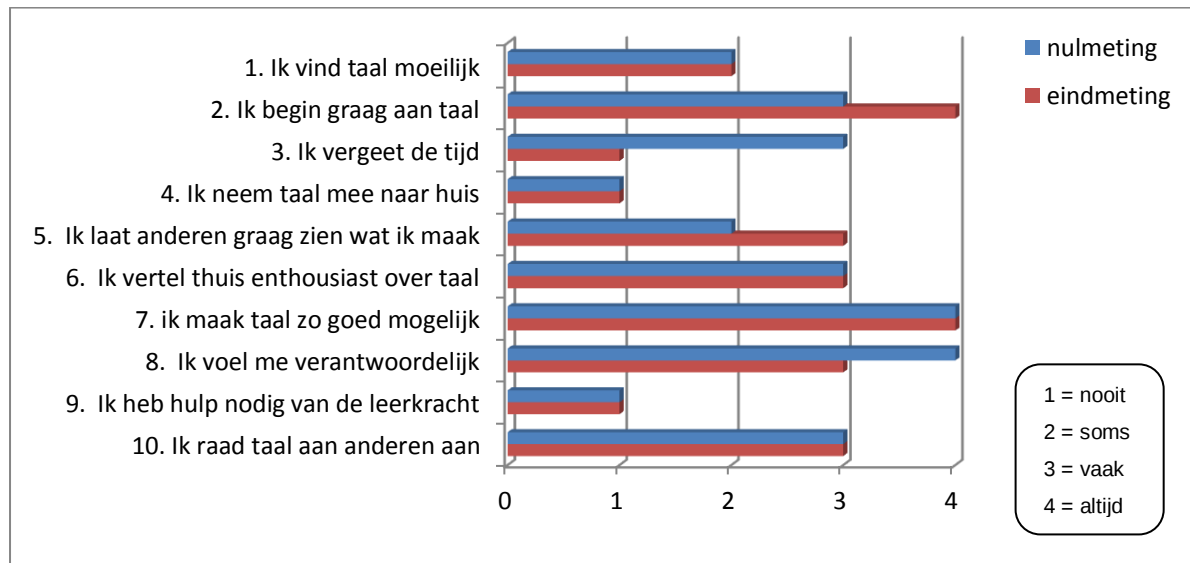
Vragenlijst ouders



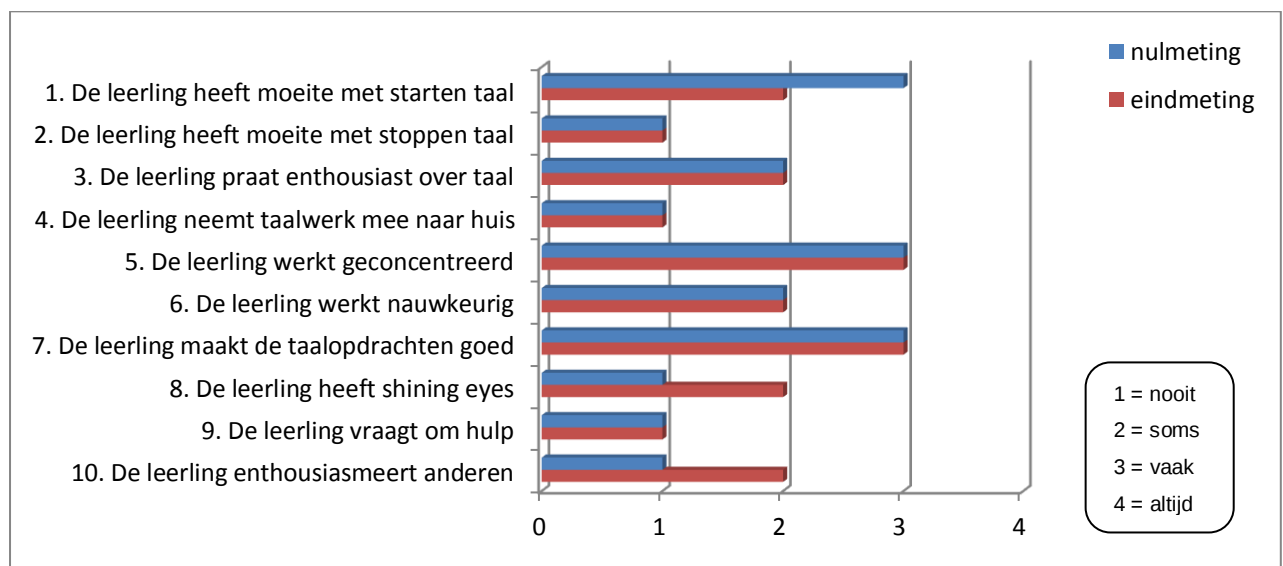
Bijlage 13 Resultaten vragenlijsten leerling E

Leerling E

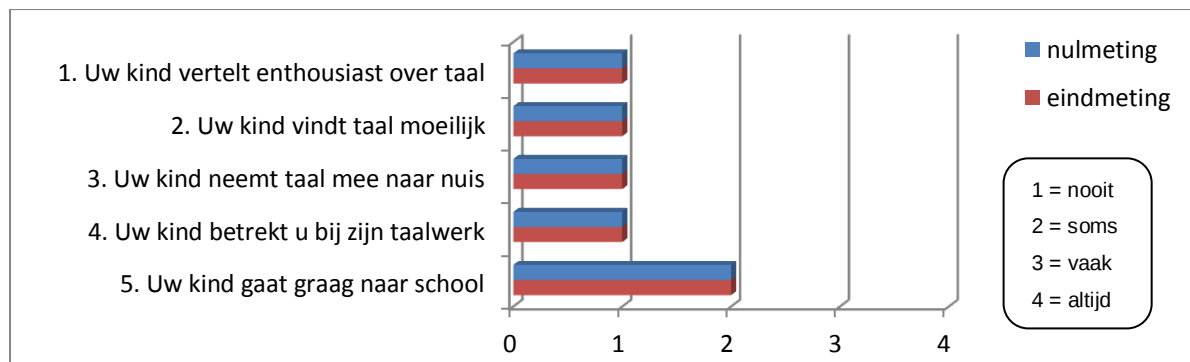
Vragenlijst leerling



Vragenlijst leerkracht



Vragenlijst ouders



Bijlage 14 Ingevulde extra vragenlijst leerling A

Wat vind je van het werken met taak zoals je dat nu doet

Veel leuker en leerzamer.

Tegen welke belemmeringen loop je aan?

Meestal staat het op de takenkaart maar als we geen takenkaart hebben krijgen we haast geen tijd.

Wat vind je niet leuk? En waarom niet?

Eigenlijk vond ik alles wel leuk behalve als we dus geen tijd kregen.

Wat vind je wel leuk? En waarom?

Ik vind de taalopdrachten veel leuker omdat het ook moeilijker is en het is ook leuker.

Wat zou je graag anders willen? En hoe dan?

Meer tijd voor de opdrachten.

Moet je voor deze opdrachten meer moeite doen? Zo ja waar moet je meer moeite voor doen?

Ja, want normaal heb je het zo af en nu moet je echt goed nadenken.

Wil je met deze manier van werken doorgaan? Waarom?

Ja, want dit is veel moeilijker en leuker.

Wat verwacht je van de leerkracht/begeleider?

Dat ze wel een beetje helpen als iets niet lukt.

Bijlage 15 Ingevulde extra vragenlijst leerling B

Wat vind je van het werken met taak zoals je dat nu doet.

Superleuk! Echt heel gaaf! Vooral kaarten maken voor een spannend verhaal!

Tegen welke belemmeringen loop je aan?

De samenwerking van de andere groep kan wel iets beter.

Wat vind je niet leuk? En waarom niet?

Sommige opdrachten zijn niet zo heel leuk. Beetje te langdradig.

Wat vind je wel leuk? En waarom?

Samenwerken met kinderen en iets voor de hele klas maken. Ik hou ervan om te presenteren.

Wat zou je graag anders willen? En hoe dan?

Nee hoeft niet per se.

Moet je voor deze opdrachten meer moeite doen? Zo ja waar moet je meer moeite voor doen?

Het kost wel wat meer tijd maar niet echt meer moeite.

Wil je met deze manier van werken doorgaan? Waarom?

Ja! Heel graag! Ik vind het echt leuk. Vooral met die kaarten.

Wat verwacht je van de leerkracht/begeleider?

Dat ze alle opdrachten met ons gaat bespreken.

Bijlage 16 Ingevulde extra vragenlijst leerling C

Wat vind je van het werken met taak zoals je dat nu doet?

Heel leuk en uitdagend.

Tegen welke belemmeringen loop je aan?

Soms heb ik er iets te weinig tijd voor.

Wat vind je niet leuk? En waarom niet?

Ik vind deze taal opdrachten allemaal wel leuk

Wat vind je wel leuk? En waarom?

Homoniemen ik wist eerst niet wat het was en nou wel, de taal opdrachten zijn ook best lastig en daarom zijn ze leuk.

Wat zou je graag anders willen? En hoe dan?

Meer van deze opdrachten maken.

Moet je voor deze opdrachten meer moeite doen? Zo ja waar moet je meer moeite voor doen?

Ja, want soms snap ik het niet en dan moet ik het opzoeken op internet of opzoeken in een woordenboek.

Wil je met deze manier van werken doorgaan? Waarom?

Ja heel graag want ik vind deze taalopdrachten 1000x leuker dan de gewone taal opdrachten.

Wat verwacht je van de leerkracht/begeleider?

Bijlage 17 Ingevulde extra vragenlijst leerling D

Wat vind je van het werken met taak zoals je dat nu doet

Ze zijn leuk en je leert er ook nog wat van.

Tegen welke belemmeringen loop je aan?

Het staat op de takenkaart.

Wat vind je niet leuk? En waarom niet?

Lang durende opdrachten, want als het op de takenkaart staat, krijg ik dat niet af.

Wat vind je wel leuk? En waarom?

Dat je er wat van leert, dat vind ik altijd leuk.

Wat zou je graag anders willen? En hoe dan?

Meer tijd, we hebben misschien net 45 minuten er zitten opdrachten van 2 uur tussen.

Moet je voor deze opdrachten meer moeite doen? Zo ja waar moet je meer moeite voor doen?

Ja, soms heb je het woorden boek of een vertaal machine nodig

Wil je met deze manier van werken doorgaan? Waarom?

Ja, het zijn leuke opdrachten en je leert er echt veel van (zuid afrikaans)

Wat verwacht je van de leerkracht/begeleider?

Dat ze dit blijven doen.

Bijlage 18 Ingevulde extra vragenlijst leerling E

Wat vind je van het werken met taak zoals je dat nu doet *veel leuker als eerst , eerst vond ik het niet heel vaak leuk nu vind ik ze echt heel erg leuk omdat er nu leuke opdrachten tussen zitten maar ook uitdagende opdrachten.*

Tegen welke belemmeringen loop je aan? *We hebben soms niet genoeg tijd. De takenkaart moet je ook gewoon alles van maken en dan kom je niet altijd klaar met de taalopdrachten van plus.*

Wat vind je niet leuk? En waarom niet? *Ik vind het niet leuk als iemand boos of het niet leuk vind dat ik het niet af heb maar soms heb ik er gewoon geen tijd voor. Maar ik vind eigenlijk alles leuk wat we nu maken.*

Wat vind je wel leuk? En waarom? *Ik vind alles leuk omdat het grappig is uitdagend en je hebt ook samen werk opdrachten dat vind ik vooral leuk maar ook grappige bijv: goeiemoggel je mag je eigen fantasie gebruiken dat vind ik heel leuk want ik heb best wel veel fantasie*

Wat zou je graag anders willen? En hoe dan? *niks want het is altijd wel leuk en ik heb er altijd zin in dus.*

Moet je voor deze opdrachten meer moeite doen? Zo ja waar moet je meer moeite voor doen? *Niet echt maar er zitten uitdagende opdrachten in en dat heb je niet echt gewoon in de klas.*

Wil je met deze manier van werken doorgaan? Waarom? *Ja want het is nu veel leuker als ik taal doe ik denk dat iedereen dat wel vind die hieraan meedoet.*

Wat verwacht je van de leerkracht/begeleider? *Dit vind ik nog steeds de beste manier dat je hebt op de takenkaar hebt maar dan heb je soms te weinig tijd alleen dan vind ik dat juf ons ook tijd moet geven buiten de takenkaart.*