

Leer het me zelf te doen



Wat heb je daar voor nodig?

Naam: Ingrid Kolijn

Studentnummer: 2167711

Leerroute: Gedragsspecialist

Begeleider: Jos Kienhuis

Juni 2012

Inhoud

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling van het onderzoek	5
1.1. Aanleiding	5
1.2. Probleemstelling	6
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	7
2.1. Hoogbegaafdheid	7
2.2. Sociaal-emotionele problematiek bij hoogbegaafdheid	10
2.3. Onderwijsbehoeften van plusleerlingen	13
2.4. Signalen	13
2.5. Motivatie	15
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	17
3.1. Onderzoeksvorm	17
3.2. Onderzoeksdomein	17
3.3. Onderzoeksperiode	18
3.4. Plan van aanpak	18
3.5. Dataverzameling	20
3.6. Onderzoeksgroep	21
3.7. Data-analyse	22
3.8. Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	23
3.9. Ethische aspecten	23
Hoofdstuk 4. Resultaten	25
4.1. Vragenlijst aan de leerlingen	25
4.2. Interview met de leerkrachten	29
4.3. Interview met de leerlingen	29
4.4. Vergelijking beeld leerlingen met beeld leerkrachten	31
4.5. Schaalvraag	33
4.6. Observaties	34
4.7. Eindgesprek	35

Hoofdstuk 5. Conclusie en aanbevelingen	36
5.1. Conclusies	36
5.2. Slotconclusie	39
5.3. Aanbevelingen	40
 Hoofdstuk 6. Evaluatie	 41
6.1. Evaluatie van het onderzoek	41
6.2. Reflectie op mijn onderzoeksresultaten	42
 Literatuurlijst	 43
 Bijlagen	 45
1.Interviews leerkrachten	45
2.Interviews leerlingen	48
3.Observatieschema	54
4.Samenvatting interviews	55

Samenvatting

Help mij het zelf te doen. Een bekende kreet uit het Montessorionderwijs.

Maar wat, als het zelf niet lukt?

Als je qua intelligentie veel kunt, maar niet voldoende tot werken komt.

Als er, met andere woorden, niet uitkomt wat er in zit.

Een leerkracht heeft een bepaalde indruk van een leerling en sluit daarbij zijn of haar manier van werken aan. Kinderen die meer kunnen, krijgen verdieping aangeboden. Maar wat gebeurt er met het kind dat bij de Citotoetsen hoog scoort, maar tijdens het werken maar langzaam vooruit komt? Het kind dat niet af nauwelijks het werk af heeft. Is er dan wel tijd voor verdieping? Hoe zit het met de motivatie van dat kind?

In dit onderzoek ben ik met leerlingen en leerkrachten in gesprek gegaan. De leerlingen hebben aangegeven wat zij nodig hebben om goed te kunnen werken en zij hebben hun eigen doelen gesteld. De leerkrachten zijn daar mee verder gegaan en samen zijn ze een stapje vooruit gekomen.

Binnen het Montessorionderwijs is het vanzelfsprekend in te spelen op de persoonlijke en individuele behoeften van de kinderen. Belangrijk is dat de leerkracht werkelijk geïnteresseerd is in het kind en de signalen oppikt.

Het vermogen van leerkrachten om samen met de leerling doelen te stellen is bepalend voor motivatie en leersuccessen, zowel voor hoogbegaafde leerlingen als minder begaafde leerlingen (Durrant, 2009).

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling van het onderzoek.

1.1 Aanleiding

Dit schooljaar moeten op mijn school verschillende delen van het schoolplan worden geschreven. De onderwerpen worden verdeeld onder de teamleden.

Een van de onderwerpen is “meer- en hoogbegaafdheid”. Over de definitie van hoog-en meerbegaafdheid zijn meerdere theorieën. Hier ga ik in hoofdstuk 2 op in.

Voor onze school zijn we uitgegaan van leerlingen die meerdere jaren op meerdere vakgebieden van de CITO-toets hoog scoren. Het gaat om totaal 24 kinderen op een schoolbevolking van 110 kinderen.

Deze kinderen krijgen verdiepingsmateriaal aangeboden als ze hun werk af hebben. Voor een aantal kinderen werkt dit goed. Er zijn echter kinderen die daar door hun werkhouding niet aan toe komen.

Binnen het Samenwerkingsverband in Haaksbergen is in het kader van Passend Onderwijs een groep actief met het project “Excellente leerlingen in Twente en de Achterhoek, samen op weg”. De eerste twee jaar van het project zijn er studiedagen georganiseerd, waarbij workshops werden aangeboden en kennis is gedeeld. Tevens is er een samenwerking ontstaan met het voortgezet onderwijs.

Mij is gevraagd om het schoolplan voor mijn school ten aanzien van meerbegaafdheid te schrijven. Hiervoor heb ik de plusleerlingen geïnventariseerd, ik heb bekeken wat we nu doen met deze kinderen en welke materialen we hebben.

Bij andere scholen heb ik informatie opgevraagd en zodoende kon de conclusie worden getrokken dat in de meeste schoolplannen de nadruk ligt op compacten, versnellen en verrijken, dus op het intellect. De motivatie en de inzet van leerlingen blijven buiten beeld. Juist dat stukje motivatie en werkhouding interesseert me.

Vragen die ik me in dit kader stel zijn: Heb je daar als leerkracht invloed op? Verwachten volwassenen te veel van deze kinderen? Wat is de invloed van het leerkrachtgedrag? Wat is de relatie tussen motivatie en onderpresteren?

Het zijn vragen die bij me opkomen en waar ik middels gesprekken met kinderen antwoord op wil krijgen.

Montessori sprak over de intrinsieke motivatie: kinderen worden gemotiveerd door het werk zelf om hun uiterste best te doen. Omdat ze dit werk zelf mogen kiezen kan deze gemotiveerdheid ook verwacht worden. Is dit terug te vinden op mijn school?

1.2 Probleemstelling

In de bovenbouw zijn drie plusleerlingen die moeilijk hun werk afkrijgen. De oorzaak kan velerlei zijn: doordat ze niet kunnen plannen, niet gemotiveerd zijn, omdat het werk te veel is of niet uitdagend, concentratieproblemen. Met mijn onderzoek wil ik er achter komen wat de oorzaak is.

Omdat deze leerlingen hun werk niet op tijd af hebben, hebben ze geen tijd om verdiepend werk te doen. De leerkrachten hebben verschillende afspraken met ze gemaakt. Er is gebruik gemaakt van verkleining van opdrachten, strakke afspraken, deadlines stellen, plannen. Dit heeft niet het gewenste resultaat gebracht.

Middels gesprekken wil ik begrijpen hoe zowel de leerlingen als de leerkrachten over het probleem en de oplossing denken.

Op basis van voornoemde aanleiding is daarom de volgende centrale onderzoeksvraag geformuleerd:

Wat hebben drie plusleerlingen in de bovenbouw van een Montessoribasisschool nodig om gemotiveerd te kunnen werken?

Daaruit zijn de volgende deelvragen ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag opgesteld:

- wat is hoogbegaafdheid?
- welke gedragsproblemen kunnen voorkomen bij hoogbegaafdheid?
- wat zijn de onderwijsbehoeften van plusleerlingen?
- hoe kan een school signalen oppikken van plusleerlingen?
- wat hebben leerkrachten nodig om plusleerlingen met motivatieproblemen te begeleiden?

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om de motivatie van plusleerlingen te stimuleren zodat zij met plezier, en passend bij hun competenties, werken.

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing

Niemand is gelijk. Elk kind is anders, de een leert makkelijker dan de ander. De vraag is of menselijke capaciteiten ontwikkeld kunnen worden of vastliggen? (Dweck, 2011).

Er is veel onderzoek gedaan naar intelligentie en de invloed daar op. Zo zijn er deskundigen die beweren dat de intelligentie afhangt van het hersenvolume. Wetenschappers Charles Murray en Richard Herrnstein (1994) beweerden zelfs dat de intelligentie terug te voeren is op het ras. Philip Shaw (2006) ontdekte door onderzoek dat de cortex van de hersenen van intelligentere kinderen sneller groeit (Broeke, 2006).

Er zijn echter ook onderzoekers die zeggen dat intelligentie niet is aangeboren, maar zich ontwikkelt onder invloed van de omgeving.

In dit hoofdstuk leg ik de verschillende theorieën en modellen over intelligentie en hoogbegaafdheid naast elkaar.

Vervolgens wordt beschreven wat de sociaal-emotionele problemen kunnen zijn voor hoogbegaafde kinderen. Hoe kan een school signalen oppikken dat een leerling meer kan dan hij laat zien en wat zijn de onderwijsbehoeften van plusleerlingen?

2.1 Hoogbegaafdheid

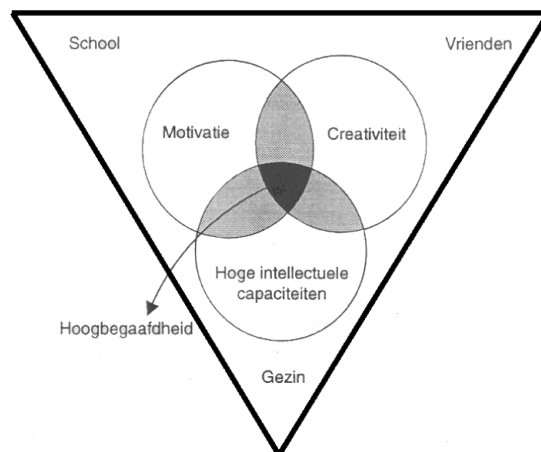
Er bestaat geen eenduidige definitie van hoogbegaafdheid. De betekenis ervan is in de loop der jaren steeds veranderd (Hoogeveen, 2010).

In 1949 ontwierp David Wechsler een intelligentietest voor kinderen, de WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). 'Intelligentie is het vermogen om doelgericht te handelen, rationeel te denken en effectief met de omgeving om te gaan'. Volgens Wechsler is iemand met een Intelligentie Quotiënt (IQ) van 115 tot 130 meerbegaafd en iemand met een IQ van 130 en meer hoogbegaafd (Welling, 2005).

Het IQ is een manier om een hoogbegaafd kind te identificeren (Webb, 2000). De metingen van het vermogen zijn echter niet constant. Door verschillende factoren kan het resultaat worden beïnvloed. Het kan zijn dat het kind is afgeleid, dat het zich niet lekker voelt of dat het niet klikt met de testleider.

Dat er meer factoren een rol spelen laat Renzulli (1978) zien in zijn triadisch model.

Volgens Renzulli zijn ook creativiteit en doorzettingsvermogen (motivatie) nodig, naast intelligentie, om ergens in uit te blinken. Deze theorie staat bekend als het Three Ring Concept. Mönks (1985) voegde hier de interactie met de omgeving aan toe (zie figuur 1).



figuur 1.

De cirkels hebben te maken met de kenmerken van de persoonlijkheid (intelligentie, motivatie en creativiteit), de punten van de driehoek met de invloed van de omgeving (het gezin, de school en de vrienden). Doordat er veranderingen plaatsvinden in een van de omgevingsfactoren kan bijvoorbeeld de motivatie veranderen (Hoogeveen, 2010).

Ook Robert Sternberg (2003) vindt dat je niet alleen van de intelligentie uit kunt gaan als je over hoogbegaafdheid praat. Hij onderscheidt drie soorten intelligentie: analytische, creatieve en praktische intelligentie (Welling, 2005). Analytische intelligentie geeft goede schoolprestaties, maar leidt niet tot doelgerichte acties (Oden, 2002).

IQ-tests meten vooral de analytische intelligentie van mensen, zoals het onthouden van feiten en logisch redeneren (Oden, 2002). Maar iemand die hoge cijfers haalt op school, kan in de praktijk onhandig zijn.

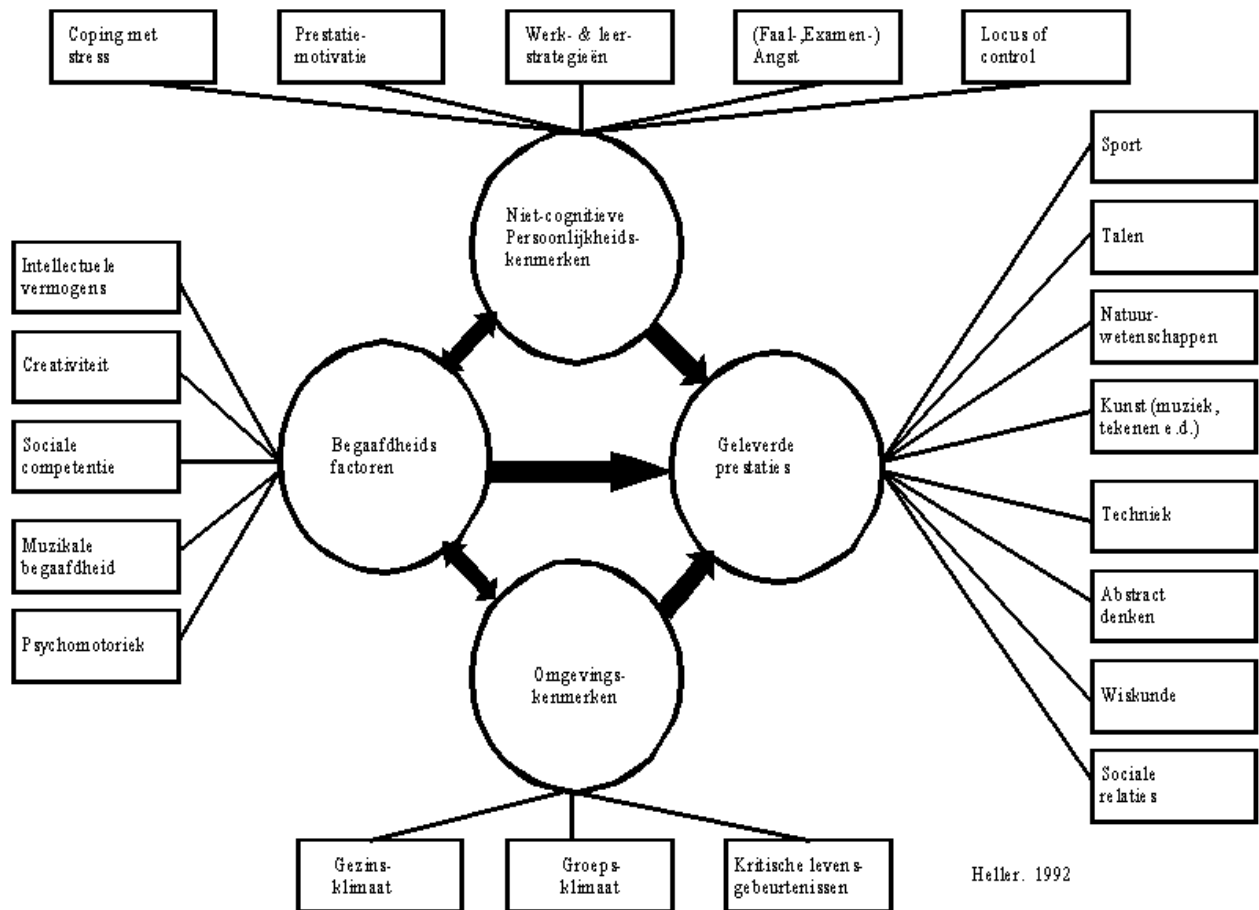
Creatieve intelligentie is in dat kader nodig om problemen en ideeën goed te kunnen formuleren, praktische intelligentie is vereist om ideeën en analyses elke dag op een doeltreffende manier te kunnen gebruiken.

Howard Gardner (1983) had de volgende mening over het meten van intelligentie: in plaats van te vragen *hoe intelligent is dit kind*, zou gevraagd moeten worden *hoe is dit kind intelligent*. Ook hij vindt dat de gewone intelligentietests alleen vaardigheid meten op het gebied van taal en logica (Welling, 2005)

Gardner spreekt van meervoudige intelligentie. Hij gaat er van uit dat de mens ten minste zeven verschillende soorten intelligentie bezit of kan ontwikkelen: taalkundige, mathematische, muzikale, ruimtelijke, fysieke, interpersoonlijke, intrapersonlijke. Iedere persoon ontwikkelt zich meestal in een aantal van deze intelligenties sterker dan in de andere. Op veel Montessorischolen wordt al met het idee van de meervoudige intelligentie gewerkt middels opdrachtkaarten.

Het multifactorenmodel van Heller (1992) is een combinatie van het triadisch model van Renzulli en Mönks en de theorie over meervoudige intelligentie van Gardner.

Heller gaat ervan uit dat hoogbegaafdheid wordt bepaald door de aanleg (intern) en sociaal gevormde vaardigheden (extern). Hoogbegaafdheid ontwikkelt zich op basis van individuele cognitieve, motivationele en sociale vaardigheden (zie figuur 2).



Figuur 2.

Dit model laat zien dat persoonsfactoren en de omgeving van invloed zijn op geleverde prestaties. Een kind start met een vermogen op meerdere gebieden en ontwikkelt deze in interactie met de omgeving en opvoeding.

Een leerling met hoge intellectuele capaciteiten kan laag presteren omdat hij bijvoorbeeld te weinig gemotiveerd is of faalangst heeft (Hoogeveen, 2010).

Het schoolprogramma is van invloed op het functioneren van de leerling. Een aangepast programma kan stress verminderen of het zelfbeeld verbeteren omdat de leerling zich serieus genomen voelt.

De omgevingsfactoren zijn net zo belangrijk als de aanlegfactoren. Daarnaast is er een 'drive' nodig (motivatie). De 'wil' om iets te ontwikkelen bepaalt het mogelijk succes ervan. (noodzakelijk is uiteraard een vrije omgeving in handelen en denken). In het Montessorionderwijs kan goed aan de behoefte van de individuele leerling tegemoet worden

gekomen. Het onderkennen van een bepaald ritme in een ontwikkeling ('gevoelige perioden') geeft houvast voor de begeleiders.

Montessori sprak over *de ware intelligentie* (Keijser-Hedeman, 1998):

"Alles wat je om je heen ziet, wat je leest en hoort, sla je niet zomaar op in je hoofd, je zet het op een bepaald plekje. Je bent vrij om te kiezen hoe je dit doet, hoe je kennis bij elkaar zet. Zo ontstaat een innerlijke orde" (p.11).

Niet alle hoogbegaafde leerlingen komen tot gewenste prestaties of hebben zelfs problemen. In de volgende paragraaf komt de sociaal-emotionele problematiek aan bod.

2.2 Sociaal-emotionele problematiek bij hoogbegaafdheid

Als kinderen niet op hun eigen niveau worden aangesproken, lopen ze een groot risico om gedemotiveerd te raken (Welling, 2005). Dit kan verschillende problemen tot gevolg hebben: onderpresteren, perfectionisme en faalangst, sociaal-emotionele en gedragsproblemen.

2.2.1. Onderpresteren

Onderpresteerders zijn slim en niet gewend moeite te doen voor succes. Ze hebben geen doorzettingsvermogen en ontwijken problematische situaties. Ze hebben moeite met normaal werk en ze hebben een korte aandachtsspanne (Peters, 2008).

Doordat het onderwijsaanbod niet aansluit op hun behoefte, presteren hoogbegaafde leerlingen onder hun niveau (Welling, 2005).

Michael Whitley schrijft hierover het volgende:

The paradox of underachievement is that bright kids fail when they want to do well. They fail not from a lack of desire, but from a failure to persist in the pursuit of their desires (Whitley, 2001, p. 17).

Betts en Neihart (1988) hebben zes profielen beschreven van hoogbegaafde leerlingen. Vijf van de zes zijn van onderpresteerders. In deze beschrijving wordt het kenmerkende gedrag voor elke categorie beschreven, met daarbij de beste begeleiding vanuit de school.

Atsma (2005) heeft de profielen van Betts en Neihart (1988) als volgt beschreven:

- De succesvolle leerling: presteert goed, toont wenselijk gedrag, mijdt risico's.
Begeleiding: verrijken en versnellen, studievaardigheden leren.
- De uitdager: denkt alles te weten, laag zelfbeeld, competitief, slechte zelfcontrole.
Begeleiding: verdieping, een leerkracht die bij het kind past, sociale en cognitieve vaardigheden leren.
- De onderduiker: wil erbij horen, niet opvallen, wil niet uitgedaagd worden.
Begeleiding: begaafdheid herkennen, informeren over opleidingsmogelijkheden.
- De drop-out: bekritiseert zichzelf en anderen, maakt taken niet af, reageert af.
Begeleiding: verdieping, groepstherapie, diagnostisch onderzoek.
- De leerling met leer- en/of gedragsmoeilijkheden: scoort laag door bijkomende beperking (bijv ADHD, dyslexie, autisme), reageert af.
Begeleiding: goede individuele begeleiding, plaatsing in speciaal programma.
- De zelfstandige leerling: functioneert op alle gebieden goed.
Begeleiding: compacten, versnellen en verrijken, studievaardigheden leren.

Deze profielen geven houvast hoe het beste met elke soort leerling verder te gaan. Toch is niet elk kind in een hokje te plaatsen met daarbij de oplossing voor alle problemen. Het aanbieden van hulp en mogelijkheden, de aandacht voor het individuele kind en meedenken met het kind helpt naar mijn idee al mee in enige gedragsverandering. Uiteindelijk moet het kind echter zelf aan het werk en iets doen met alle handreikingen. Zoals Michael Whitley schrijft (2001, p. XIII):

The power to love and work and the ability to combine these two powers of life into one's daily routines: these are the needs of underachieving children.

Het karakter van het kind speelt een grote rol en het is de kunst om hier goed op in te spelen en de juiste waarden te ontwikkelen.

2.2.2. Perfectionisme en faalangst

Carol Dweck (2011) beschrijft in haar boek *Mindset* het resultaat van onderzoek naar prestatie en succes. Zij trekt een aantal conclusies uit dit onderzoek: het prijzen van intelligentie van kinderen schaadt hun motivatie en schaadt hun prestaties (Dweck, 2011). Het moment van trots duurt maar even en op het moment dat ze op een moeilijkheid stuiten verdwijnt hun zelfvertrouwen. *Als succesvol samenhangt met slim zijn, dan betekent falen dat je dom bent* (Dweck, 2011, p. 207). Dit noemt zij de *statische mindset*. Daar tegenover staat de *op groei gerichte mindset*: het idee dat iemand zijn basiskwaliteiten kan ontwikkelen door er moeite voor te doen.

Hoogbegaafde leerlingen hebben onvoldoende geleerd om fouten te maken. Daardoor stellen ze hoge eisen aan zichzelf en zijn ze bang hun werk niet goed te doen (Welling, 2005).

Een van de kinderen in mijn onderzoek mag van zichzelf geen fouten maken. Hij geeft aan dat alle mensen die fouten maken, dom zijn. Hij heeft een duidelijke statische mindset.

2.2.3. Sociale problemen

Het kan zijn dat hoogbegaafde leerlingen geen aansluiting vinden bij andere kinderen in de klas, omdat zij op sociaal vlak rijper zijn (Welling, 2005). De hoogbegaafde leerlingen hebben behoefte aan een volwassen communicatie en willen graag volwaardig behandeld worden. Daarvoor is een goede relatie met de leerkracht nodig.

De behoeftehiërarchie van Maslow (1954) geeft inzicht in de ontwikkeling van elk mens. De basisbehoeften moeten worden vervuld voordat men toekomt aan de meer gevorderde behoeften (Webb, 2000).



figuur 3. Piramide van Maslow

Als een hoogbegaafd kind zich niet veilig voelt of zich nergens bij voelt horen, zal het kind niet de energie hebben om zich op zijn leeractiviteiten te richten (zie figuur 3).

Het pedagogisch klimaat op mijn school is gericht op veiligheid en vertrouwen.

Door gesprekken met kinderen zal blijken of deze basis aanwezig is voor hun ontwikkeling.

2.3 Onderwijsbehoeften van plusleerlingen

De inspectie van onderwijs schrijft in haar rapport in 2010 het volgende (onderwijsinspectie.nl, 2010, opgeroepen 8 februari 2012):

Bijna alle basisscholen schenken aandacht aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafden, maar de uitwerking en invulling daarvan is nog weinig structureel.

De inspectie bepleit al enige tijd het opbrengstgericht werken, waarbij het onderwijs is afgestemd op de leerbehoeften van de leerling en er voor elke leerling bij zijn mogelijkheden aangepaste leerdoelen zijn gesteld. Ook voor leerlingen aan de bovenkant is dit van groot belang.

Begaafdheidsfactoren en persoonlijkheidsfactoren bepalen de onderwijsbehoefte van een leerling (de Boer, 2010). Betts en Neihart (1988) beschrijven bij hun profielindeling van hoogbegaafden welke behandeling bij elk type past.

Op Montessorischolen kan beter op de onderwijsbehoeften van kinderen worden ingesprongen. De Montessorischool als structuur is opgebouwd rondom het kind dat zich ontwikkelt. Het kind heeft van nature de drang in zich om te ontdekken en te leren. Vanuit die behoefte gaat het kind steeds op ontdekkingstocht in zijn omgeving. Taak van de opvoeder is die ontdekkingstocht te begeleiden en de omgeving voor te bereiden en te ordenen zodat het kind steeds iets nieuws op zijn weg vindt.

In de ontwikkeling van het kind zijn bepaalde patronen en karakteristieke fasen te herkennen. Van belang is het onderkennen van de gevoelige perioden in de ontwikkeling van het kind. In de gevoelige periode is het kind extra ontvankelijk voor het verwerven van bepaalde vaardigheden en/of inzichten. In zo'n periode kan het kind lang achtereen met hetzelfde onderwerp bezig zijn om het onder de knie te krijgen. Overigens ontwikkelt elk kind zich op zijn eigen unieke manier. Het respecteren van die individualiteit is een belangrijke pijler van het Montessorionderwijs.

2.4 Signalen

Hoogbegaafde leerlingen worden meestal herkend door observatie en/of vorderingentests (Webb, 2000). Ook om mijn school worden de plusleerlingen op deze manier gesignaleerd. Door verschillende onderzoeken is echter aangetoond dat minder dan de helft van de leerlingen door leerkrachten als hoogbegaafd worden herkend. In tien procent van de gevallen werden leerlingen als hoogbegaafd gezien, terwijl ze dat niet waren (Webb, 2000). De vorderingentest die het meest gebruikt wordt op de basisscholen is de Citotoets. Cito zegt hier zelf over dat deze toetsen niet de intelligentie van een kind meet. Er is wel een

relatie tussen intelligentie en leervorderingen (Citotoets meet leervorderingen, geen intelligentie, 2012).

Leerkrachten gaan er vaak vanuit dat kinderen die goede prestaties leveren bij de vorderingentests, degenen zijn die verstandelijk hoogbegaafd zijn (Webb, 2000).

Eleonoor van Gerven (2004) neemt als signalering niet de hoge prestaties als norm, maar waarneembaar leerlinggedrag. Als vanuit observatie van de leerkracht zowel naar de leer- als persoonlijkheidseigenschappen wordt gekeken, wordt de doelgroep groter (van 2,5 % naar 16 %) (Gerven, 2004). Zij gaat hierbij uit van het model van Mönks (1985).

Onder leereigenschappen valt onder andere:

- In staat om hoge prestaties te leveren
- In staat om grote denk en leerstappen te maken
- In staat om bestaande kennis toe te passen in nieuwe situaties
- Beschikt over een goed geheugen
- Toont zich een scherpe waarnemer

Onder persoonlijkheidseigenschappen vallen:

- Is taalvaardig
- Is een associatieve denker
- Heeft een sterke behoefte aan autonomie
- Leeft op als uitdaging aangeboden wordt
- Toont een opvallend gevoel voor humor

Als bronnen voor de signalering noemt Van Gerven de observaties van de leerkracht, de observaties van de ouders, gesprekken met de leerling en de gegevens uit het leerlingvolgsysteem (LVS). In overleg met de Interne begeleider (IB) kan vervolgens worden bekeken welke begeleiding het meest geschikt is. Alleen bij twijfel of vermoeden van leer- of gedragsproblemen kan extern onderzoek worden aangevraagd.

Vooraf het gesprek met de leerling wordt vaak overgeslagen, terwijl een kind zelf goed aan kan geven wat het mist of wat het wil. In mijn onderzoek wil ik het accent juist daar op leggen.

Een nieuw ontwikkeld middel ter signalering is het Digitaal Handelingsprotocol hoogbegaafdheid. Via een digitaal programma vindt signalering, diagnostiek en advies voor leerlingbegeleiding plaats. Wij hebben als school besloten om hier niet mee te werken, gezien de tijdsinvestering en het beoogde resultaat. Dit betekent wel dat we op een andere (eigen) manier de signalering moeten uitvoeren. Naar aanleiding van dit onderzoek zal ik het beleidsplan over plusleerlingen schrijven, waar de signalering een plaats in zal krijgen.

2.5 Motivatie

Mönks (1985) en Heller (1992) hebben beiden in hun theorie over hoogbegaafdheid de combinatie van intelligentie en motivatie als voorwaarde voor de ontwikkeling van hoogbegaafdheid.

Motivatie hangt samen met de overtuigingen die je hebt ten aanzien van persoonlijke groei. Carol Dweck noemt de statische mindset tegenover de op groei gerichte mindset (Dweck, 2011). Mensen die denken vanuit een statische mindset, vinden dat inspanningen geen nut hebben, omdat ze iets toch niet kunnen. Deze mensen geven snel op bij tegenslagen. Mensen met een op groei gerichte mindset gaan uitdagingen aan, in de overtuiging dat ze het wel onder de knie kunnen krijgen. Iemand met een op groei gerichte mindset staat open voor kritiek.

Volgens een onderzoek van het Platform Bèta Techniek, een onafhankelijke stichting die namens de overheid adviseert over excellentie in het onderwijs, wil meer dan de helft van de jongeren eigenlijk best uitblinken (Pous, 2011). De belangrijkste conclusie van het onderzoek is: bij het bevorderen van excellentie gaat het niet om standaardoplossingen, maar om maatwerk. Elk type jongere heeft iets anders nodig om gemotiveerd te raken.

Michael Durrant gaat er vanuit dat als kinderen niet gemotiveerd zijn, de doelen vaak het probleem vormen (Durrant, 2009). Door met een kind in gesprek te gaan, kan een leerkracht te weten komen hoe het kind naar zichzelf en zijn situatie kijkt.

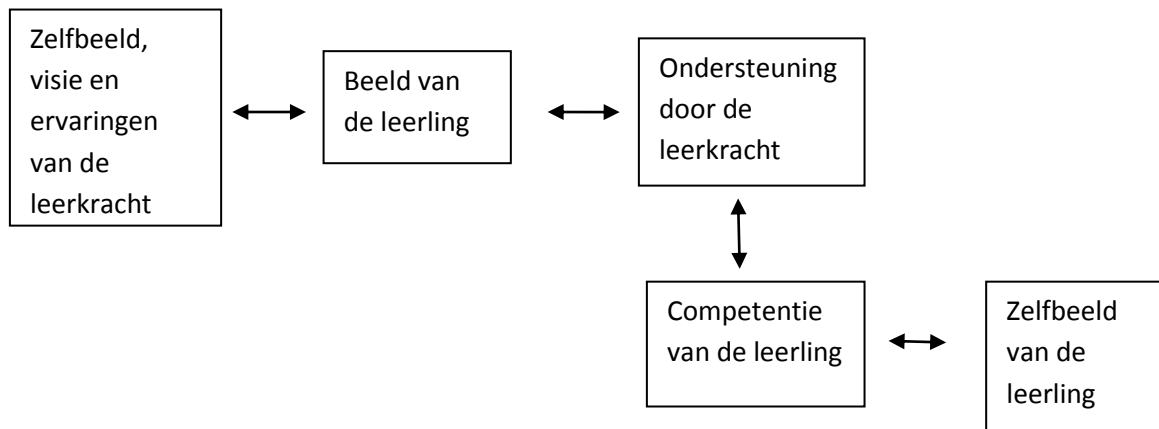
Het is dus belangrijk een geschikte aanpak te vinden om kinderen te begeleiden bij het bepalen van leerdoelen, zodanig dat leraren handvatten hebben voor het bepalen en uitvoeren van passende begeleidingsdoelen. Deze aanpak vind ik terug in Oplossingsgericht werken van Danny Kayser (2010).

Vanuit het oplossingsgericht werken, wordt het kind zoveel mogelijk gemotiveerd om gebruik te maken van zijn eigen competenties en zijn eigen doelen te stellen.

De begeleiding vindt plaats volgens de zes bouwstenen van de oplossingsgerichte begeleiding (Kayser, 2010): herbeschrijven, doelen definiëren, hulpbronnen zoeken, successen en uitzonderingen, taakontwikkeling en opdrachten, vooruitgang meten.

Daarbij is een juiste grondhouding van de leerkracht nodig, om goed naar het kind te kunnen luisteren (Kayser, 2010). De verwachtingen van leerkrachten hebben veel invloed op het gedrag en de motivatie van de leerling.

Ook Eleonoor van Gerven benadrukt het belang van de interactie tussen leerkracht en leerling. Met het model van Kuipers (2001) laat zij de invloed van de leerling en leerkracht op elkaar zien.



Begeleidingsmodel van Kuipers

De manier waarop de leerkracht naar zichzelf kijkt bepaalt mede hoe hij de leerling ziet. Dit is weer van invloed op de manier waarop hij de leerling kan ondersteunen en de competentiegevoelens kan voeden.

Belangrijk is dat de leerkracht oog heeft voor de behoeften van de leerling, luistert naar de leerling, deelt in zijn successen, de leerling het gevoel geeft belangrijk te zijn, hem met respect behandelt en gevoel voor humor heeft.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik het proces van het onderzoek naar de vraag wat plusleerlingen nodig hebben om gemotiveerd te kunnen werken.

Via oplossingsgerichte begeleiding wil ik voor dit onderzoek in gesprek gaan met zowel de kinderen als de leerkrachten. Ik wil graag weten hoe de leerkrachten tegen het gedrag (in dit geval de werkhouding en de motivatie) van de leerlingen aankijken en hoe de leerlingen er zelf tegen aan kijken (Durrant, 2009). Door de leerkrachten te helpen een andere betekenis aan het gedrag van de leerlingen te geven, zou dit tot een andere reactie kunnen leiden van de leerkracht en daardoor ook van de leerling.

3.1 Onderzoeksvorm

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zal ik met verschillende “partijen” in gesprek gaan. Dit zal voor mij gelijk een oefening zijn om gesprekken te voeren en coachend te begeleiden en daarmee mijn eigen professionaliteit en handelingsrepertoire te ontwikkelen.

De wisselwerking tussen leerkracht en leerling zal van grote invloed zijn op het handelen van beiden. Kuipers (2001) heeft met een begeleidingsmodel duidelijk gemaakt wat de wederzijdse invloed van de leerkracht en de leerling op elkaar is (Drent & van Gerven, 2004).

De interactie tussen de leerkracht en de leerling is bepalend voor het zelfbeeld van de leerling. In dit onderzoek wil ik de verbinding tussen de beide visies onderzoeken.

Het zal daarom een evaluerend onderzoek zijn.

Bij een evaluerend onderzoek wordt het handelen van leerkrachten en de leerprocessen geëvalueerd. Evaluatie is een systematische beoordeling op basis waarvan nieuwe beslissingen kunnen worden genomen (Donk, 2010).

Daarnaast is het ook een casestudy (Kallenberg, 2009): ik onderzoek een situatie in zijn natuurlijke context, namelijk drie leerlingen met motivatieproblemen en de reactie daarop van de leerkrachten. De personen in het onderzoek worden anoniem in beeld gebracht.

3.2 Onderzoeksdomein

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen mijn eigen onderwijspraktijk, in twee bovenbouwgroepen (de onderzoekscontext).

Het onderzoek richt zich op hoogbegaafdheid, onderpresteren, motivatie en oplossingsgerichte gespreksvoering.

Het onderzoeksdomein is hiermee afgebakend door de literatuurstudie over bovengenoemde factoren.

Om uit te vinden wat plusleerlingen nodig hebben om gemotiveerd te kunnen werken, zal ik de factoren die participeren in mijn onderzoek bestuderen (leerlingen, leerkrachten, onderwijsorganisatie).

3.3 Onderzoekperiode

In november 2011 is de eerste stap gezet in het verzamelen van data. In maart 2012 is de dataverzameling afgerond.

3.4 Plan van aanpak

Met de kinderen is afgesproken dat ze met hun eigen gestelde doelen aan de slag zouden gaan.

Deze informatie wordt terug gekoppeld naar de leerkrachten.

Met de leerkrachten wordt de uitkomsten van de interviews besproken. Via oplossingsgerichte gespreksvoering wordt een plan gemaakt hoe verder te gaan met hun leerlingen. Het doel is dat de leerkrachten zelf in gesprek gaan met hun leerlingen.

Hierna wordt met de leerlingen gesproken en wordt een volgende bouwsteen vanuit het oplossingsgerichte begeleiden genomen: de schaalvraag.

De vraag naar de leerlingen luidt: na ons eerste gesprek heb je jezelf een doel gesteld. Is er sindsdien iets veranderd ten aanzien van je werk in de klas? Waar zat je eerst op een schaal van 1 tot 10, waar zit je nu? Wil je nog verder komen? Zo ja, waar wil je komen? Wat heb je daarvoor nodig?

Deze uitkomsten worden teruggekoppeld naar de leerkrachten.

De kinderen en de leerkrachten krijgen de tijd om met deze kennis over elkaar aan de slag te gaan.

In maart 2012 wordt de werkhouding van de leerlingen geobserveerd, middels een observatieschema werkgedrag (zie bijlage 3). Met deze observatie wordt een beeld gevormd van de huidige situatie van de leerlingen.

Als afsluiting wordt met de leerlingen, de leerkrachten en de ouders gesproken over de eventueel te plannen veranderingen en hun wensen voor de toekomst.

Deelvraag	Data verzamelen <i>Hoe?</i>	Methode(n) & middelen <i>Wat?</i>	Betrokkenen <i>Wie?</i>	Waar?	Wanneer?
1). Wat is hoogbegaafdheid?	– Literatuurstudie: info uitwerken, selecteren, nalezen	– Literatuur: - Kinderen en slim zijn (Femke Welling) - De begeleiding van hoogbegaafde kinderen (Webb) - internet	– Ikzelf	– Thuis	– Week 1,2 literatuur
2). welke sociaal-emotionele problematiek kan voorkomen bij hoogbegaafdheid?	– Literatuurstudie: (theoretisch kader) – Vraaggesprek met leerkrachten – Vragenlijst Eduforce – Gesprek: opnemen, vragenlijst bespreken antwoorden noteren (naluisteren)	– Literatuur: Volgens theoretisch kader (met bijbehorende bronnen): - Eleonoor v Gerven - Bright minds, poor grades (Michael Whitley) - Internet - Mindset, de weg naar een succesvol leven (Dweck) – Vragenlijst Eduforce – Gesprekken met leerkrachten en leerlingen	– Ikzelf – Leerling M,V,T – Groepsleerkracht A en B	– Thuis voorbereiding – school rustige plek	– Week 3 literatuur – Week 45 voorbereiding – Week 46 afnemen – Week 47 verwerken resultaten
3). Wat zijn de onderwijsbehoeften van plusleerlingen?	– Literatuurstudie: (theoretisch kader) – Gesprek: opnemen, vragenlijst bespreken, antwoorden noteren (naluisteren)	– Literatuur: Volgens theoretisch kader (met bijbehorende bronnen): - Oplossingsgericht begeleiden (Danny Kayser) - Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen (Michael Durrant) - Ecologie van de leerling (artikel GS02b) - internet – Vervolggesprek met leerlingen	– Ikzelf – Leerling M,V,T	– Thuis voorbereiding – school rustige plek	– Week 4 literatuur – Week 48 voor-bereiding – Week 49 gesprek – Week 50 verwerken resultaten
4). Hoe kan een school signalen oppikken van plusleerlingen?	– Literatuurstudie (theoretisch kader) – Gesprek met leerkrachten	– Literatuur: - Slim zijn is lastig (F. de Mink) - Hoogbegaafdheid en Mont-onderwijs (MM 1993-2) - Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs (Drent en v. Gerven) – vervolggesprek met leerkrachten	– Ikzelf – Leerkracht A en B	– school	– Week 5 literatuur – Week 3 gesprek – Week 4 uitwerken gesprek
5). wat hebben leerkrachten nodig om leerlingen met motivatieproblemen te begeleiden?	– Literatuur (theoretisch kader) – Begeleidende gesprekken met leerkrachten	– Literatuur: - Mindset (Carol Dweck) - Oplossingsgericht begeleiden (Kayser) - Oplossingsgericht denken (Paul Jackson en Marc McKergow) - Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs (Drent en van Gerven) - Begeleidingsmodel Kuipers - Meeste leerlingen willen best uitblinken (volkskrant)	– Ikzelf – Groepsleerkracht A en B – Leerling M,V,T	– Thuis – school	– Week 6 voorbereiden; conclusies, literatuur, – Week 7 gesprekken – Week 10 observaties – Week 12 afrondende gesprekken

3.5 Dataverzameling

De aanleiding van dit onderzoek was zoals gezegd de behoefte vanuit de school om in kaart te brengen wat de huidige situatie is wat betreft meer- en hoogbegaafdheid. Daarvoor heb ik in eerste instantie een inventarisatie gemaakt van de leerlingen die meerdere keren een A-score hebben gehaald voor de Citotoetsen. Vervolgens ben ik in gesprek gegaan met collega's over wat zij deze kinderen kunnen bieden en tegen welke problemen ze oplopen in de groep.

Daaruit kwam naar voren dat ze vooral moeite hebben met schijnbaar ongemotiveerde kinderen: de kinderen die het wel kunnen, maar het niet doen.

Met deze gegevens heb ik in overleg met de directeur en de bovenbouwleerkrachten drie kinderen geselecteerd om in mijn onderzoek te betrekken. De selectie vond plaats op basis van een verlegenheidsituatie van de leerkrachten.

Om alle onderdelen van de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, maak ik gebruik van triangulatie voor dataverzameling: drie onderzoeksmethodes, namelijk vragenlijst, interview en observatie.

De leerlingen krijgen een vragenlijst met daarin vragen over hoe zij zich op school voelen en hoe zij zichzelf zien. Er wordt gebruik gemaakt van een oude versie van een leerlingvragenlijst van Eduforce. De vragen voldoen om een beginsituatie te construeren voor verdere gesprekken met de leerlingen.

Met deze vragenlijst wordt op een gestructureerde manier data verzameld. Door deze structurering zou de data makkelijker te analyseren zijn. Het nadeel is dat de informatie beperkt is. Daarom wordt er vervolgd met individuele interviews, zodat elke geïnterviewde persoon zijn of haar eigen mening kan geven en niet wordt beïnvloed door de groep (Donk, 2010).

Als leidraad zijn de volgende vragen opgesteld:

- Wat zijn de momenten (wanneer) doe jij het, volgens jou, beter op school?
- Wat helpt jou?
- Herkaderen.
- Vanuit vragenlijst.

Tijdens het eerste interview met de leerlingen worden hun onderwijsbehoeften duidelijk. Er wordt gebruik gemaakt van de technieken voor *oplossingsgerichte gesprekken* (Kayser, 2010). Kayser spreekt van bouwstenen van de begeleiding. In dit eerste interview zijn de eerste twee bouwstenen "behandeld": herkaderen en doelen formuleren.

De twee bovenbouwleerkrachten worden geïnterviewd over hun beeld van de leerlingen uit de bovenbouw, verderop genoemd als M, V en T.

De gegevens uit de interviews met de leerlingen en de leerkrachten worden naast elkaar gelegd en met de leerkrachten wordt een plan van aanpak gemaakt.

Om de vinger aan de pols te houden, vinden er korte evaluerende gesprekjes plaats met zowel leerlingen als leerkrachten.

De leerlingen wordt een schaalvraag voorgelegd over hun werkhouding. Tevens wordt gevraagd wat ze willen bereiken (gericht op hun werkhouding).

Middels de observatie (zie bijlage 3) wordt in kaart gebracht wat er daadwerkelijk gebeurt in de praktijk.

Met observeren wordt bedoeld: doelgericht kijken naar situaties in de onderwijspraktijk (Donk, 2010). In dit geval wordt gekeken naar de werkhouding.

Tot slot zal er met elke participant van dit onderzoek een evaluerend gesprek zijn, waarin de eventueel behaalde resultaten worden besproken. De volgende vragen worden daarvoor als leidraad gepland:

- Hoe vind je dat het nu gaat?
- Is er iets veranderd sinds ons eerste gesprek?
- Wat heeft daarbij geholpen?

3.6 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit drie bovenbouwleerlingen van een Montessorischool en hun leerkrachten.

Twee van deze leerlingen (M en V) zitten bij leerkracht A in de groep, leerling T. zit bij leerkracht B.

Beide leerkrachten werken deeltijd. Leerkracht A. heeft een duobaan met de directeur, leerkracht B. werkt dit schooljaar wegens langdurige ziekte van haar duopartner met inval samen.

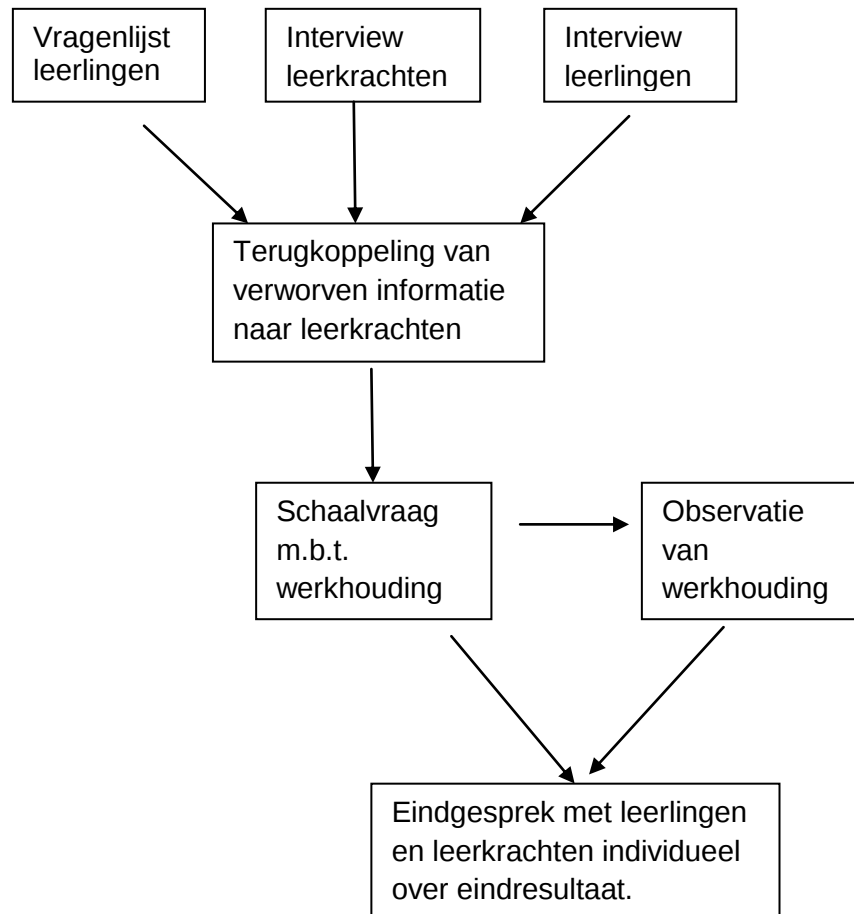
Leerling M. is een jongen in groep 8. Hij zat vorig jaar in de andere bovenbouwgroep en is op verzoek van de ouders verplaatst.

Leerling V. is een meisje in groep 7.

Leerling T. is een jongen in groep 7. T. was een leerling in mijn middenbouwgroep.

3.7 Data-analyse

Schematisch gezien is het onderzoek als volgt opgezet:



Aan de hand van dit schema zal ik per onderdeel een analyse maken.

Van de vragenlijst en de observatie wordt een statistische analyse gemaakt en in een grafiek gezet.

De interviews met de leerlingen worden opgenomen en van daaruit wordt een samenvatting gemaakt (zie bijlage 2).

De antwoorden van de interviews met de leerkrachten worden in een schema gezet. Twee collega's die niet met het onderzoek meedoen maken eenzelfde schema (zie bijlage 4).

Hiermee wordt de betrouwbaarheid van de uitslag vergroot.

Het terugkoppelingsgesprek is niet zo zeer een onderzoeksinstrument. Het is echter een belangrijke stap in het totaal, omdat hier de informatie van leerling en leerkracht bij elkaar komt en van daaruit verdere stappen worden genomen.

Het eindgesprek fungeert als evaluatie van de voorgaande dataverzameling.

3.8 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Voor mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van zowel verscheidene bronnen (brontriangulatie) als verschillende methodes (methodische triangulatie) (Donk, 2010). De brontriangulatie bestaat uit de drie leerlingen, de twee leerkrachten en de directeur. Ieder van hen heeft een ander beeld van de situatie.

Door de visies van de verschillende bronnen te vergelijken en bij elkaar te brengen, hoop ik informatie te verzamelen die ertoe bij kan dragen om verandering teweeg te brengen in de werkhouding van de leerlingen. Tevens hoop ik daarmee verandering in de houding van de leerkracht ten opzichte van de leerling waar te nemen.

De methodische triangulatie bestaat uit een vragenlijst, interviews en observatie.

Middels vragenlijsten (ieder dezelfde vragen), interviews (open vragen) en observatie wil ik aan de hand van de verzamelde en geanalyseerde gegevens een totaalbeeld krijgen van de huidige situatie en vervolgens van eventuele veranderingen.

Vanuit de vragenlijsten heb ik de belangrijkste items geclusterd om te zien of er overeenkomsten dan wel verschillen te vinden zijn in het zelfbeeld van de leerlingen en het beeld dat de leerkrachten van deze leerlingen hebben. Deze clustering heb ik gemaakt aan de hand van het type vragen zoals die in de vragenlijst staan.

De methodische triangulatie en de brontriangulatie zorgen voor validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek. Door gebruik te maken van data uit verschillende bronnen en op verschillende manieren verzameld, is er een breder beeld van de onderwijspraktijk te zien. Een onderzoek is valide als de onderzoeksresultaten kloppen met wat er in de onderwijspraktijk gebeurt (Donk, 2010).

Als alleen gebruik was gemaakt van observaties, zou het onderzoek minder valide zijn geweest. De observatie is namelijk eenmalig en daardoor een momentopname.

3.9 Ethische aspecten

Aan de ouders is mondeling toestemming gevraagd om hun kinderen bij het onderzoek te mogen betrekken.

Het eerste interview met de leerlingen heb ik opgenomen, uitgeschreven en er is een samenvatting van gemaakt. Deze samenvatting, zoals die in het onderzoek komt, heb ik de

leerlingen laten lezen. Zij hebben toestemming gegeven dit als zodanig te plaatsen. De samenvatting is als bijlage toegevoegd (bijlage 2).

Als afsluiting voer ik met alle betrokkenen een evaluerend gesprek.

De ouders nodig ik uit om te vertellen wat ik heb gedaan en wat er wat betreft hun kind uit dit onderzoek is gekomen.

Hoofdstuk 4. Resultaten

In dit hoofdstuk zal ik de resultaten van het onderzoek aan de hand van de volgende onderzoeksinstrumenten presenteren:

- 4.1 Vragenlijst aan de leerlingen
- 4.2 Interview met de leerkrachten A en B
- 4.3 Interview met de leerlingen M, V en T
- 4.4 Terugkoppeling bevindingen van de leerlingen naar de leerkrachten
- 4.5 Gesprek met de leerlingen met schaalvraag
- 4.6 Observatie M, V en T
- 4.7 Eindgesprek met leerkrachten A en B en leerlingen M, V en T

Van de interviews en gesprekken zal ik een samenvatting weergeven. De volledige weergave is in de bijlage terug te vinden.

De resultaten van de vraaggesprekken en de observaties verduidelijk ik aan de hand van een diagram, om zo een helder inzicht te krijgen van de uitkomsten.

4.1. Leerlingvragenlijst Eduforce SI-DI

De vragenlijst is in de volgende blokken verdeeld:

- Werkhouding
- Verveling
- Hoe leer ik
- Zelfbeeld
- Sociaal-emotioneel

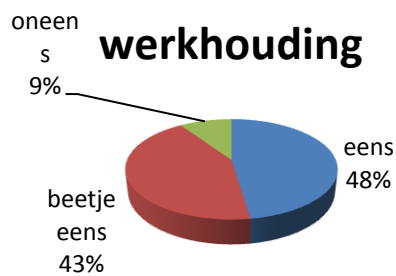
De kinderen is gevraagd op elke stelling te antwoorden met *mee eens (E)*, *beetje mee eens (BE)*, *oneens (O)*.

In het schema staan de antwoorden van de leerlingen op elke vraag.

Na elk blok heb ik de verdeling van de antwoorden in kaart gebracht middels een cirkeldiagram.

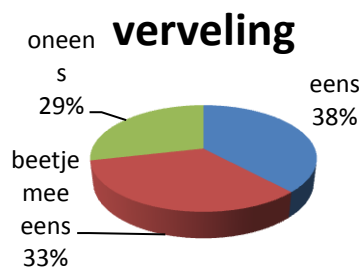
1. werkhouding

vraag	T	M	V
Ik ga meestal met plezier naar school	BE	BE	BE
Ik vind dat ik op school veel leer	BE	O	E
Ik vind dat ik goed mijn best doe	BE	BE	E
Ik kan goed zelfstandig werken	E	E	E
Ik kan het werk maken zonder de uitleg van de juf	E	BE	BE
Ik denk dat ik een van de beste leerlingen van de groep ben	E	E	E
Ik ben vaak eerder klaar met mijn werk	E	BE	O



2. verveling

Ik verveel me bij			
Rekenen	E	O	O
Taal	E	O	BE
Spelling	E	O	E
Aardrijkskunde	E	O	BE
Geschiedenis	E	BE	BE
Biologie	E	O	BE
Verkeer	E	BE	BE



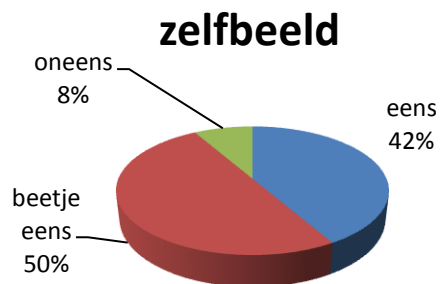
3. hoe leer ik

Ik leer heel gemakkelijk en kan goed onthouden	E	E	E
Ik vind het oplossen van ingewikkelde problemen leuk	E	E	BE
Ik heb vaak originele ideeën	E	E	E



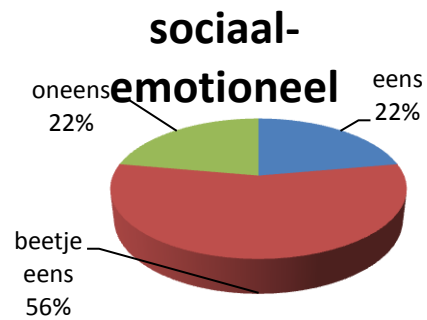
4. zelfbeeld

Ik doe mijn best om geen fouten te maken	E	E	E
Wanneer ik toch een fout maak, vind ik dat erg	E	BE	E
Ik ben zenuwachtig als ik een spreekbeurt moet houden	BE	BE	BE
Ik ben zenuwachtig bij een proefwerk	BE	BE	O



5. sociaal-emotioneel

Ik heb vrienden in de groep	BE	E	BE
Mijn groepsgenoten begrijpen meestal wat ik bedoel	O	O	BE
Ik word vaak gepest of geplaagd	BE	O	BE



4.2. Interview met de leerkrachten (zie bijlage 1)

Het interview bestaat uit twee gedeeltes: algemene vragen over hoogbegaafdheid en specifieke vragen over de leerlingen van het onderzoek.

1. Algemene vragen

	Leerkracht A:	Leerkracht B:
Hoe merk je dat een leerling een plusleerling is?	- pikt de stof snel op - heeft eigen oplossingsmethodes	- bij uitleg snel de stof oppikken - vraagt door - kan de stof ook in andere situaties toepassen
Wat zijn jouw kenmerken (als leerkracht) van hoogbegaafdheid?	- eigen oplossingsmethodes - meer oplossingsmethodes - leergierig op alle gebied - doorvragen - denken verder door - hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden	- nieuwsgierige houding - brede interesse - op meer gebieden goed zijn
Hoe ga je er mee om?	- versnellen - verrijken - niet meedoen met algemene instructie	- de inhoud aanpassen - meer en hogere verwachtingen - andere oplossingsstrategieën aanbieden

2. Specifieke leerlingenvragen

vraag	Leerkracht A leerling M	Leerkracht A leerling V	Leerkracht B leerling T
Waar ben je tevreden over?	Zijn grondigheid Zijn behulpzaamheid Hij werkt nu netjes Zijn humor Hij is sociaal	Haar humor Haar openheid Ze is spontaan Haar algemene kennis	Zijn brede belangstelling Zijn interesse in landen
Wat zou je graag anders zien?	Zijn werkhouding	Haar werkhouding	Zijn werkhouding
Heb je al bedacht hoe je dat kunt aanpakken?	Deadline stellen Consequent benaderen controleren	Er is een contract opgesteld	Schrappen van herhaling Compacten Leuke werkjes in het vooruitzicht
Hoe behandel je hem/haar?	Vriendelijk maar dwingend Complimenten geven	Met veel geduld Afspraken herhalen Planning Grapjes maken	Positief Complimenten iets extra's laten doen
Hoe praat je met hem/haar?	Op een volwassen manier	Niet te volwassen	Verstandelijk, op een ander niveau
Hoe zit het met de motivatie, werktempo, gedrag?	Wel gemotiveerd, maar doet te weinig Geen gedragsproblemen, vorig jaar wel	Alleen gemotiveerd voor eigen interesses Werktempo te laag Ze is een eenling	Hij doet zijn werk omdat het moet Weinig inzet Vlucht voor moeilijke opdrachten

4.3. Interview met de leerlingen (zie bijlage 2)

Als ingang voor het gesprek zijn er vragen gesteld naar aanleiding van de uitkomsten van de vragenlijsten.

Vervolgens zijn de vraagstellingen gebruikt vanuit de oplossingsgerichte gespreksvormen (Kayser, 2010):

- Wanneer doe jij het, volgens jou, beter op school?
- Wat helpt jou?
- Herkaderen.

Samengevat kwamen de volgende onderwijsbehoeften uit deze vraaggesprekken:

M.: hij weet dat hij baat heeft bij begeleiding, hij verveelt zich vooral bij rekenen, hij heeft geen problemen met leren, hij heeft vrienden.

V.: zij weet dat ze haar werk niet altijd op tijd af heeft, ze vindt dat ze haar best doet, als het werk te moeilijk wordt, kost dat haar veel tijd.

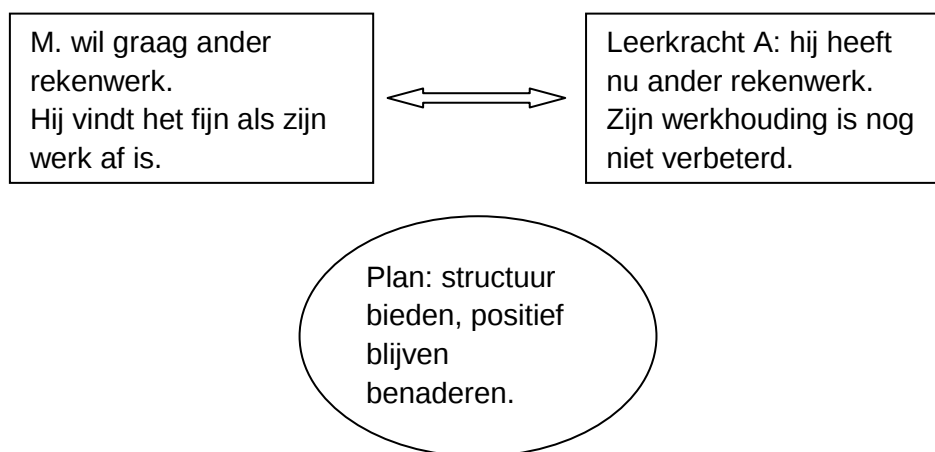
T.: opvallend is zijn stelligheid over fouten maken: hij vindt het heel erg als hij fouten maakt.

Ook anderen mogen geen fouten maken. Het is een teken dat je niet goed je best hebt gedaan. Hij vindt dat hij goed werkt, als hij maar de juiste begeleiding krijgt.

4.4. Vergelijking beeld leerlingen met beeld leerkrachten

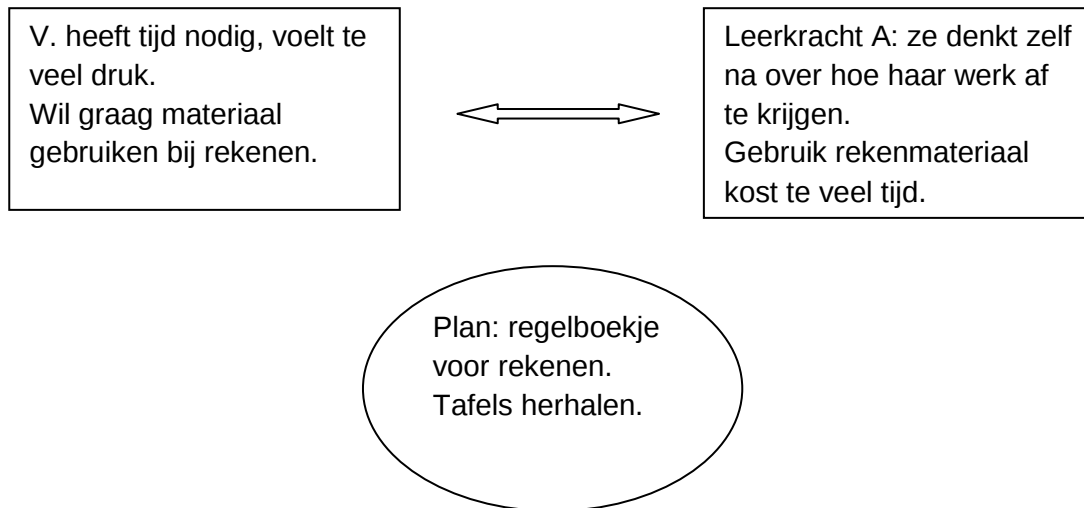
In onderstaande schema's wordt duidelijk gemaakt hoe de informatie van de leerling samenkomt met de informatie van de leerkracht en wat daar vervolgens mee wordt gedaan. Aan de leerkracht is voorgelegd hoe de leerling zichzelf ziet en wat zijn of haar onderwijsbehoeften zijn. Samen met de leerkracht is een plan van aanpak gemaakt.

Figuur 1



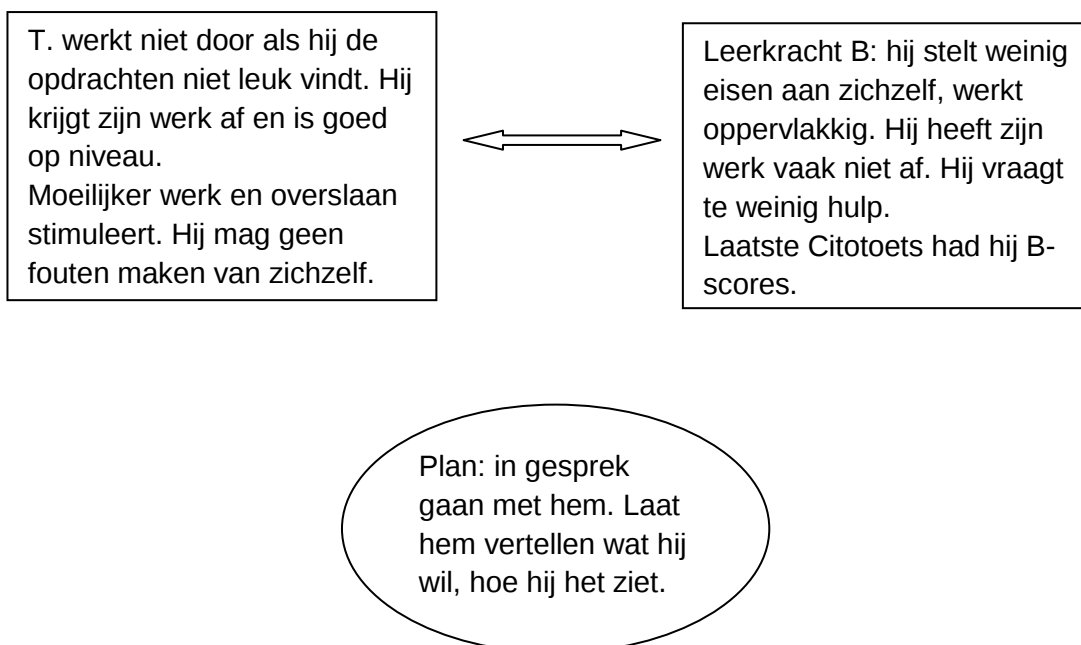
Resultaat figuur 1: de leerkracht is ingegaan op de wens van de leerling, waardoor de leerling meer werkplezier heeft gekregen. Om zijn werkhouding te verbeteren vraagt hij om structuur en positieve begeleiding.

Figuur 2



Resultaat figuur 2: de leerkracht ziet dat de leerling nadenkt over haar werkhouding. Ze heeft begeleiding nodig in het efficiënt gebruiken van de werktijd.

Figuur 3

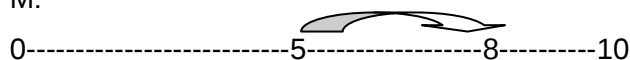


Resultaat figuur 3: de leerling vraagt zelf niet om aandacht en begeleiding, maar in een gesprek uit hij deze behoefte wel. Als de leerkracht met hem in gesprek gaat kan ze deze signalen opvangen.

4.5. Schaalvraag

Ik heb de leerlingen de schaalvraag gesteld over wat er volgens het kind zelf veranderd is sinds ons eerste gesprek. De tweede schaalvraag is op de toekomst gericht: hoe wil je dat het verder zal gaan, waar wil je uitkomen en wat heb je daarvoor nodig?

M:



M. vertelt me dat hij van 5 naar 8 is gegaan sinds ons eerste gesprek. Hij zegt dat dit komt omdat hij vaker zijn werk af heeft, hij nu extra werk heeft en omdat hij op een andere plek zit, waar hij rustiger kan werken. Hij heeft niet het idee en ook niet de behoefte om nog verder te komen. Hij vindt het wel goed zo, hij is zeer tevreden.

V:

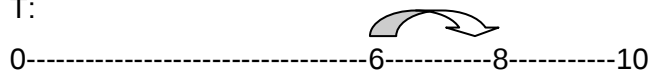


V. geeft aan dat ze de eerste keer dat we elkaar spraken op een 6 zat wat betreft haar werk. Nu deelt ze haar tijd anders in en zit ze op een 7. Ze zegt harder te werken bij rekenen en minder tijd te besteden aan zaakvakken.



Als ze haar werk in stukken hakt, kan ze van een 7 naar een 9 gaan. Ze zal haar werk dan op tijd af hebben. Een andere mogelijkheid die zij noemt is "afraffelen".

T:



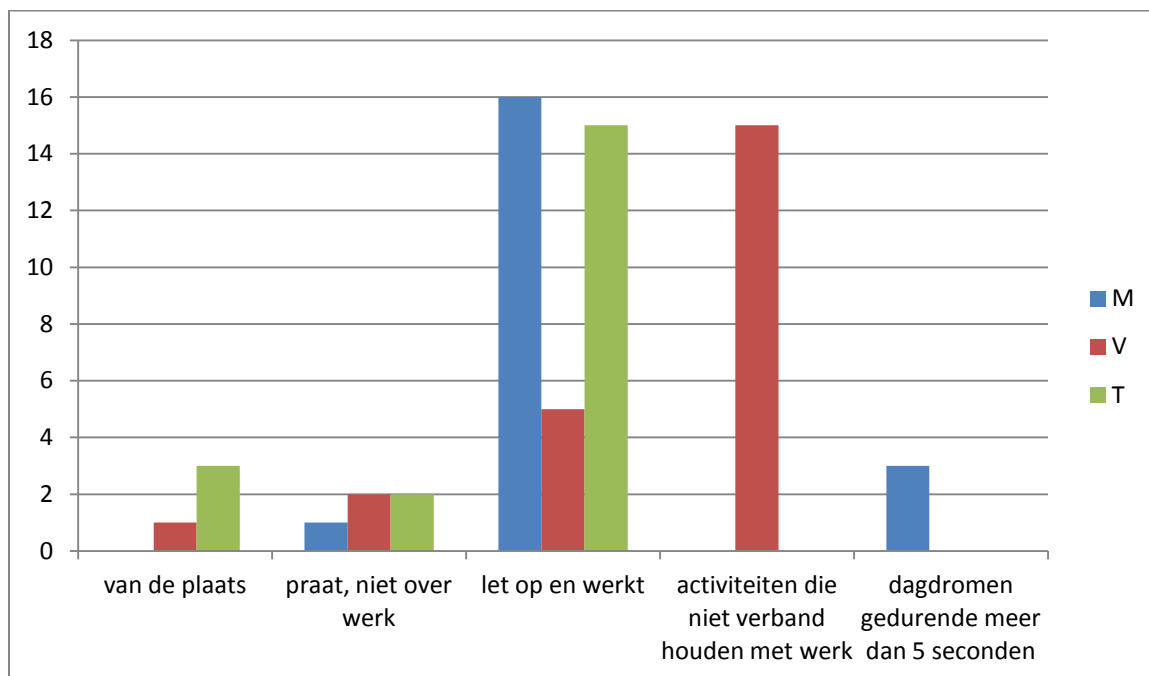
Sinds T. werk mag overslaan, is hij naar zijn idee van 6 naar 8 gegaan op een schaal van 0 tot 10. Hij is nu in kortere tijd verder met zijn rekenwerk. Dit stimuleert hem weer om door te gaan.



Zijn doel is om op 9 te komen. Dit kan hij halen door goed te luisteren en op te letten. Hij wil naar het VWO of naar het gymnasium, daar wil hij naar toe werken.

4.6. Observaties (zie bijlage 3)

Elke leerling is gedurende twintig minuten in één bepaalde context geobserveerd middels een observatieschema werkgedrag. Daarbij is elke minuut geturfd.



M. (was met taalwerk bezig) leek de hele tijd dat ik hem observeerde geconcentreerd te werken: hij bladerde in een woordenboek. Opvallend was zijn lichaamshouding: hangen, gapen, in de ogen wrijven.

V. (rekenwerk) was tijdens de observatietijd nauwelijks aan het werk. Ze speelde met een ketting, bekeek langdurig haar vinger en kliederde in haar schrift. Na hulp van de leerkracht ging ze niet verder met haar werk.

T. (taal) was gericht aan het werk.

4.7. Eindgesprek

Het verslag van de eindgesprekken betreft de resultaten van de leerlingen en van de leerkrachten.

Hier volgen de resultaten.

1. *Eindgesprek met de leerlingen*

M: hij is heel tevreden met hoe het nu met hem gaat. Hij heeft het idee dat hij zijn werk op tijd af heeft. Dit doet hij nu zelf, hij heeft er geen afspraken met de leerkracht voor nodig. Voor rekenen werkt hij met grafieken en tabellen en uit de methode Kien. Hij heeft een lessenserie over machten gehad.

V: zij vindt dat ze nu beter werkt en haar werk meestal wel af heeft. Dit gaat wel ten koste van de zaakvakken. Ik vertel haar wat ik tijdens de observatie zag: van de 20 minuten werkte ze daadwerkelijk 5 minuten. Zij schrikt hiervan en geeft aan dit te willen veranderen. Hoe ze dat moet veranderen, weet ze niet.

T: hij voelt zich goed in de klas. Hij krijgt veel werk af en werkt prettig. Van de leerkracht krijgt hij voldoende uitleg en hij vraagt op tijd hulp. Hij vindt het niet meer zo erg om fouten te maken.

2. *Eindgesprek met de leerkrachten*

M: het gaat goed met M. Hij is zelfstandig, behulpzaam en heeft humor. Zijn leerkracht heeft het idee het maximale uit hem te hebben gehaald.

De leerkracht heeft hem uitdaging aangeboden. *De leerling leeft op als uitdaging wordt aangeboden* (Drent & van Gerven, 2004).

V: ondanks de effectieve leertijd die te weinig is, is ze wel op niveau. Hulp en aandacht van de leerkracht helpt even, daarna gaat ze weer haar eigen gang. Ze heeft geen zelfreflectie, ze kan zich niet verplaatsen in een ander. De leerkracht kan wel zien dat ze iets probeert te veranderen: de wil is er.

Om sociaal sterker te worden zal externe hulp worden gezocht.

T: hij werkt nu beter dan begin van dit schooljaar. Hij heeft minder vluchtgedrag. Als er iets is, komt hij bij de leerkracht. Dit kan over werk gaan, maar ook over contacten met andere kinderen.

Door op een positieve manier met zijn leereigenschappen om te gaan, heeft T. meer plezier in zijn werk en is hij in staat hogere prestaties te leveren (Drent & van Gerven, 2004).

Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk trek ik conclusies uit de resultaten van hoofdstuk 4.

5.1 conclusies

Vragenlijst aan de leerlingen en interview

Vanuit de vragenlijst zou het volgende beeld naar voren kunnen komen:

- de leerlingen zijn redelijk tevreden over hun werkhouding,
- ze hebben geen moeite met leren,
- er is sprake van verveling bij de schoolvakken,
- ze vinden het vervelend fouten te maken,
- ze hebben last van zenuwen bij een spreekbeurt of proefwerk,
- de omgang en vriendschap met andere kinderen is niet voor alle drie optimaal.

Ik realiseer me dat dit een algemeen beeld is van het gemiddelde van de antwoorden van de drie leerlingen. Door met elke leerling in gesprek te gaan, kan dit beeld genuanceerd worden.

Om toch van het gemiddelde van de antwoorden uit te gaan, kan ik stellen dat de leerlingen over hun werkhouding en hun leervermogen tevreden zijn.

De onderwerpen op het sociaal-emotionele vlak worden minder positief beantwoord.

Tijdens de interviews met de kinderen kon ik dieper ingaan op de thema's en daarmee een beeld van elk kind vormen.

Als uiteindelijke conclusie kan ik stellen dat de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn gericht op leertijd, feedback en aanpassing van de sociale omgeving.

Interview met de leerkrachten

De twee leerkrachten geven in het interview hun eigen definitie van hoogbegaafdheid, waarbij een aantal punten overeen komt.

Zo noemen beiden de volgende kenmerken: deze kinderen hebben een brede interesse en pikken de leerstof snel op. Verder wordt gesproken over eigen oplossingsmethodes, doorvragen, leergierig zijn, hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden.

De uitspraken van de leerkrachten zijn terug te vinden in de kenmerken die Eleonoor van Gerven noemt als leereigenschappen (Drent & van Gerven, 2004).

Opvallend is dat IQ, motivatie en sociale vaardigheden niet als algemene kenmerken worden genoemd door de leerkrachten. Bij de beschrijving van de leerlingen individueel komt dit echter wel ter sprake.

In hun eigen handelen ligt het accent op positieve benadering, complimenteren en afspraken maken. Ook humor komt naar voren.

Concluderend kan ik stellen dat de problemen en de oplossingen vooral vanuit de leerkrachten komen: het is hun beeld van de situatie, niet die van het kind.

Terugkoppeling

Bij alle drie de kinderen noemen de leerkrachten de werkhouding als een probleem.

Hier is sprake van externe attributie van de leerkrachten: het gedrag van de kinderen wijten zij aan persoonlijkheidsfactoren van de kinderen (Wolf van der & Beukering van, 2011). De leerkrachten geven aan “van alles geprobeerd te hebben om de werkhouding te verbeteren, maar zien weinig of geen vooruitgang”.

Elk kind heeft zijn of haar eigen karakteristieken, die door hun leerkrachten als oorzaak voor de werkhoudingproblemen worden genoemd.

Door de gesprekken met de leerlingen en de gekregen bevindingen met de bestudeerde theorie te koppelen, heb ik getracht een ander beeld van de kinderen te creëren.

Vanuit het model van Heller (1990) kan verklaard worden dat de werkhouding van M. het gevolg is van de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken. Er is sprake van een gebrek aan prestatiemotivatie en werk- en leerstrategieën. Daar heeft hij hulp bij nodig.

Nadat hij heeft uitgesproken waar hij behoefte aan heeft, is zijn motivatie toegenomen en zijn werkhouding verbeterd. Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat hij met de juiste begeleiding, passend bij zijn onderwijsbehoeften, goed en gemotiveerd kan werken.

V. gaat haar eigen gang en houdt geen rekening met andere kinderen. Zij heeft een externe locus of control (gebeurtenissen wijt zij aan krachten buiten zichzelf). Als ze niet door kan werken, ligt dat aan waar ze zit, de hoeveelheid werk, de dag van de week.

T. heeft duidelijk een statische mindset (Dweck, 2011): hij stelt hoge eisen aan zichzelf en is bang zijn werk niet goed te doen. Persoonlijkheidsfactoren als zelfvertrouwen, prestatie/motivatie en stressgevoeligheid van het Multifactorenmodel van Heller (2000) (zie hoofdstuk 2) zijn van invloed op zijn prestaties.

T. heeft in het interview aangegeven zich niet altijd veilig te voelen. In de pyramide van Maslow (1954) wordt dit aangegeven in het tweede niveau: behoefte aan veiligheid en zelfvertrouwen. Als hij zich niet veilig voelt of zich ergens bij voelt horen, zal hij niet de energie hebben om zich op leeractiviteiten te richten.

Samenvattend:

- De kinderen geven aan dat ze behoefte hebben aan goede begeleiding, uitdaging en tijd.
- De leerkrachten daarentegen spreken over afspraken maken, controle en compacten.

- Ieder op een andere manier vertonen de leerlingen het beeld van onderpresteerder.
- Om er achter te komen welke factoren invloed hebben op de motivatie, moet de leerkracht met de leerling in gesprek

Schaalvraag

Uit de schaalvragen komt het volgende naar voren:

- Als M. te kennen geeft waar hij behoefte aan heeft, wordt hij gehoord.
- Door duidelijke afspraken met de leerkracht voelt V. minder tijdsdruk.
- Door in gesprek te gaan met zijn leerkracht, werkt hij prettiger.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat het belangrijk is dat de leerkracht werkelijk geïnteresseerd is in het kind en de signalen oppikt.

Observatie

Vanuit de observaties komt een negatief beeld naar voren wat betreft de werkhouding van de betreffende leerlingen.

De afgenomen observatie is een momentopname, uitgevoerd aan het eind van de onderzoeksperiode. Om relevante en betrouwbare gegevens uit de observaties te kunnen halen, had ik meerdere keren moeten observeren. Beter was het geweest als ik de leerkrachten de opdracht had gegeven om regelmatig de werkhouding te observeren en zo een lijn te kunnen zien.

Eindgesprekken

De leerlingen zijn tevreden over hoe het met ze gaat. Ze hebben aangegeven de gesprekken als positief te hebben ervaren. Ze zijn gestimuleerd in het stellen van hun eigen doelen en daarmee aan de slag te gaan.

De leerkrachten geven aan dat er verandering is gekomen in de werkhouding van de kinderen. Het feit dat er aandacht is besteed aan “het probleem” (de werkhouding en de motivatie) heeft bewerkstelligd dat leerling en leerkracht met elkaar in overleg zijn gegaan en resultaten hebben geboekt.

Door de groepsgrootte is de tijd om regelmatig en uitgebreid met een leerling in gesprek te gaan, moeilijk te realiseren.

Conclusie: het is belangrijk de tijd te nemen om met kinderen te praten. Zij kunnen goed aangeven wat ze nodig hebben en hun eigen doelen stellen.

5.2 Slotconclusie

In deze paragraaf zal ik antwoord geven op de centrale onderzoeksvraag, door conclusies te trekken aan de hand van de gepresenteerde resultaten en deelconclusies.

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Wat hebben drie plusleerlingen van een Montessoribasissschool nodig om gemotiveerd te kunnen werken?

Het antwoord op deze vraag ligt niet in het *wat*, maar in het *hoe*.

Uit de literatuur blijkt dat de relatie leerkracht-leerling de basis is van het welzijn van de leerling. Het is heel belangrijk om te weten hoe zowel de leerkracht als de leerling tegen een situatie aankijkt (Durrant, 2009). *“Als leerlingen niet gemotiveerd lijken, zijn het vaak de doelen die het probleem vormen. We zijn allen waarschijnlijk het meest gemotiveerd om te werken aan doelen die we zelf gesteld hebben.”* (Durrant, 2009, blz 85).

Vanuit het oplossingsgerichte werken maakt het kind gebruik van zijn eigen competenties en stelt het zijn eigen doelen.

Ik heb voor mijn onderzoek de gesprekken met de leerlingen gevoerd, op basis van de technieken van oplossingsgericht werken. Ik heb gemerkt dat de kinderen heel goed hun eigen situatie in beeld kunnen brengen en hun doelen kunnen stellen. Via de schaalvraag kunnen de kinderen zelf aangeven wat ze willen en wat ze al bereikt hebben.

Door met de kinderen in gesprek te gaan, te luisteren naar hoe zij zichzelf en hun situatie zien en door ze zelf hun doelen te laten stellen, krijgt hun gedrag een andere betekenis.

Belangrijk is dat de leerkracht oog heeft voor de behoeften van de leerling, luistert naar de leerling, deelt in zijn successen, de leerling het gevoel geeft belangrijk te zijn, hem met respect behandelt en gevoel voor humor heeft (Drent & van Gerven, 2004).

De leerkrachten geven in het interview aan hoe zij met de leerlingen omgaan. Het accent ligt op positieve benadering, complimenteren en afspraken maken.

Wat tot nu toe te weinig gebeurde, was het gesprek met de kinderen. Volgens de leerkrachten komt dit omdat ze daar te weinig tijd voor hebben, de groep is te groot.

Uit de eindgesprekken met zowel de kinderen als de leerkrachten blijkt dat er in de onderzoeksperiode veranderingen hebben plaats gevonden. Vanuit de leerkrachten is aandacht voor de individuele wensen en er vindt feedback plaats.

De leerlingen op hun beurt spreken hun behoeften uit en hebben geleerd doelen voor zichzelf te stellen.

“De school kan een bijdrage leveren aan een positieve ontwikkeling van de niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren. Zo worden het zelfbeeld van het kind en het aanleren van leerstrategieën mede beïnvloed door de schoolse ervaringen van het kind. De rol van de leerkracht als mentor, als begeleider en als stimulerende kracht is daarbij van groot belang.”
(Drent & van Gerven, 2004, blz 21).

Samenvattend kan ik concluderen dat de drie leerlingen (en eigenlijk alle leerlingen) een leerkracht nodig hebben die naar ze luistert en hun eigen doelen leert stellen, waar ze samen mee aan het werk gaan.

5.3 aanbevelingen

Vanuit de resultaten en de conclusies kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

- Als er een probleemsituatie is, moet uitgezocht worden hoe de leerkracht er tegen aankijkt, net zo goed als de leerling.
- Er moet tijd worden vrijgemaakt om met de leerling in gesprek te gaan.
- De leerkracht kan samen met de leerling een andere betekenis aan het gedrag geven, waardoor een patroon doorbroken wordt (herkaderen).
- De leerkracht probeert door middel van begeleiding zoveel mogelijk gebruik te maken van de competenties van de leerlingen.
- Gebruik maken van de technieken voor het voeren van oplossingsgerichte gesprekken, waarbij wordt uitgegaan van de eigen competenties van de leerlingen.

Hoofdstuk 6. Evaluatie

In dit hoofdstuk geef ik een evaluatie van het onderzoek en een reflectie op mijn onderzoeksresultaten.

6.1 Evaluatie van het onderzoek

Op zoek naar een onderwerp voor mijn onderzoek, zijn verschillende ideeën voorbij gekomen. Vanuit een vraag van de school om met meerbegaafdheid aan de slag te gaan, heb ik mijn onderzoeksvraag zo proberen te formuleren dat het ook een link heeft met mijn studierichting: gedragsspecialist. Mijn nieuwsgierigheid naar de achtergrond van bepaald gedrag bracht me bij de vraag naar motivatie in het algemeen en bij plusleerlingen in het bijzonder. Binnen de school kreeg ik de rol van coördinator plusleerlingen toebedeeld en daarbij aansluitend heb ik het schoolplan hierover geschreven.

Zoekend naar informatie voor het theoriegedeelte, kwam ik op internet van de ene site naar de andere. Startend bij hoogbegaafdheid, kwam ik via motivatie bij onderpresteren, handelingsgericht werken, leerkrachtgedrag en oplossingsgericht werken. Ik heb veel gelezen en lang niet alle informatie kunnen gebruiken in mijn onderzoek.

De verwerking ervan in een logisch en leesbaar verhaal was voor mij een zware klus.

Schrijven is niet mijn sterkste kant en daarbij ben ik iemand van weinig woorden.

Het verwerken en presenteren van de data was daarentegen erg leuk om te doen: het was een ontdekking wat er met het programma Word mogelijk is.

Om het onderzoek uit te voeren, moesten een paar stappen worden genomen. Deze stappen waren gericht op communicatie met anderen: collega's, ouders, kinderen.

Van de gesprekken met de kinderen heb ik genoten; de kinderen waren heel open en spontaan.

Moeilijker vond ik het om mijn collega's te sturen: ik moest de rol van deskundige aannemen.

Er is mij gevraagd mijn onderzoek en de aanbevelingen te presenteren op de teamvergadering. Ook dat is weer een stap die ik moet nemen.

Mijn leerthema tijdens de Leer- en onderzoekslijn was "hoe stel ik mij professioneel op in gesprekken". Daarbij was de communicatie een aandachtspunt in de meergelaagde reflectie.

De competenties waar ik aan gewerkt heb zijn de volgende (Bekwaam en speciaal, 2009):

- Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving
- Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling
- Verdiepingsdimensie A2: authentiek functioneren: zichzelf hanteren in werksituaties

Ik ben gegroeid in bovenstaande competenties. Door te reflecteren op hoe ik gehandeld heb en door gesprekken met collega's, probeer ik mijn houding te veranderen.

De competentie samenwerking met collega's (Bekwaam en speciaal, 2009) liep als een rode draad door de opleiding. Dit onderzoek is daar een mooie afsluiting van.

Dankzij een reflectief onderzoekende houding en de theoretische onderbouwing ben ik gegroeid in mijn ontwikkeling. Het resultaat uit zich in het feit dat ik binnen de school een adviserende functie krijg bij vragen over gedrag en waar nodig gesprekken zal voeren.

6.2 Reflectie op mijn onderzoeksresultaten

Het onderzoek ben ik begonnen met de leerlingvragenlijst van Eduforce. Het was prettig een startpunt te hebben om de gesprekken op te baseren. Over de validiteit van de uitslagen van de vragen heb ik mijn twijfels. Door de beperkte mogelijkheid tot antwoorden en de specifieke vraagstelling, is het beeld over de leerlingen niet reëel. Middels de gesprekken heb ik meer en waardevollere informatie gekregen.

Ik had meer verwacht van de uiteindelijke opbrengst van mijn onderzoek. Het is eigenlijk erg voor de hand liggend dat je met kinderen in gesprek moet gaan om er achter te komen waar ze behoefte aan hebben.

Toch hebben er kleine veranderingen plaats gevonden: M. heeft het werk dat hij wil, T. heeft de begeleiding die hij nodig heeft.

Voor V. lijkt er weinig veranderd. Van een oplossing van een praktijkprobleem is geen sprake, haar leerkrachten zijn hooguit iets bewuster geworden van eigen handelen.

Ter afsluiting van het onderzoek heb ik met de ouders van de genoemde leerlingen gesproken. Alle ouders gaven aan dat ze veranderingen hebben waargenomen bij hun kinderen, dat ze zich prettiger voelen op school.

Het proces in zijn geheel heeft me veel opgebracht. De gesprekken met de leerlingen en met de collega's, het analyseren van de verzamelde data en het in kaart brengen daarvan, het naar buiten brengen van de resultaten: het zijn leerzame activiteiten geweest.

Daarbij komt dat ik het oplossingsgerichte werken, zoals we in de opleiding hebben geleerd, nu in praktijk kon brengen.

Door het doen van onderzoek en door te reflecteren op mijn eigen houding en op die van anderen, voel ik mij zekerder in mijn werk. Collega's geven aan dat ik veranderd ben.

Door de opleiding ben ik door een aantal leersfases gegaan: van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam (Maslow, 1954). De laatste stap zal zijn om te komen tot onbewuste bekwaamheid.

Literatuurlijst.

- Boer, E. d. (2010). *Excellentie in ontwikkeling, handreiking hoogbegaafdheid*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Broeke, A. t. (2006, maart 30). Hoogbegaafdheid door je cortex. *Nature nummer 7084* , p. 676.
- Donk, C. v. (2010). *Praktijonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Drent, S., & van Gerven, E. (2004). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Durrant, M. (2009). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dweck, C. S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Gerven, E. v. (2004). Tussen wens en werkelijkheid. In S. D. Alja de Bruin-de Boer, *Attent op talent: omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs* (p. 97). Utrecht: Lemma.
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden*. Bussum: uitgeverij Couthino.
- Keijser-Hedeman, E. (1998). *Montessori, een boekje over haar leven en over haar werk*. Badhoevedorp: Nederlandse Montessori Vereniging.
- Pous, I. d. (2011, december 8). Meeste leerlingen willen best uitblinken. *De Volkskrant* , p. 11.
- Webb, J. T. (2000). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Van Gorcum.
- Welling, F. (2005). *Kinderen en slim zijn*. Utrecht: Lifetime.
- Whitley, M. D. (2001). *Bright minds, poor grades*. New York: Perigee books.
- Wolf van der, K., & Beukering van, T. (2011). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.

Atsma, A. (2005). *profielen*. Opgeroepen op februari 12, 2012, van Pharos:
<http://www.pharosnl.nl/?378>

Citotoets meet leervorderingen, geen intelligentie. (2012, februari 10). Opgeroepen op februari 15, 2012, van www.cito.nl:
http://www.cito.nl/over%20cito/pers/citotoets_meet_leervorderingen.aspx

Hoogeveen, L. (2010, juni 6). *www.ziedaar.nl*. Opgeroepen op februari 2, 2012, van Blind:
<http://www.ziedaar.nl/article.php?id=383>

Oden, E. (2002). *Ontwikkel je intelligentie- Robert Sternberg*. Opgeroepen op januari 13, 2012, van <http://www.psychologiemagazine.nl/web/Artikelpagina/Ontwikkel-je-intelligentie-Robert-Sternberg.htm>.

onderwijs, I. v. (2010, juli 5). *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Opgeroepen op februari 8, 2012, van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten>

Peters, W. (2008). *onderpresteren*. Opgeroepen op februari 1, 2012, van www.pharosnl.nl:
<http://pharosnl.nl/menu/hoogbegaafd-nieuws/hoogbegaafdheid-artikelen/onderpresteren0/>

www.digischool.nl. (nd). Opgeroepen op januari 13, 2012, van
<http://www.digischool.nl/llbeg/rt/co/hoogbega/01wat-is.html>.

Bijlage 1. Interviews leerkrachten

Gesprek met leerkracht over M.

Hoe merk je dat hij een plusleerling is?

Hij pikt de stof snel op. Hij heeft eigen oplossingsmethodes. Die zijn omslachtig, laat de leerkracht uitleggen.

Wat zijn jouw kenmerken van hoogbegaafdheid?

Eigen, meerdere oplossingsmethodes.

Leergierig op alle gebied. Doorvragen. Ze denken vaak te ver door (moeilijk denken) hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden.

Hoe ga je er mee om? Ga je anders met deze leerling om?

Versnellen, vooral met rekenen. Verrijking.

Niet meedoen met algemene instructie, maar kinderen helpen die het moeilijk vinden (tutorrol).

Waar ben je tevreden over?

Zijn grondigheid. Behulpzaamheid.

Hij werkt nu netjes (eerder niet).

Zijn humor. Hij is sociaal, niet creatief.

Wat zou je graag anders zien?

Hij kan alleen werken met een deadline. Hij start niet uit zichzelf. Zijn werkhouding is langzaam.

Heb je al bedacht hoe je dat kunt aanpakken?

Deadline stellen.

Consequent benaderen en controleren.

Plannen (doet hij zelf).

Hoe behandel je hem?

Vriendelijk maar dwingend.

Leerkracht heeft het gevoel boos te reageren, leerling vat het niet zo op. Leerkracht voelt zich hier niet goed bij. Ze heeft dit met M. besproken. Nu zegt hij het tegen zichzelf.

Complimenten helpen (doet hij ook naar zichzelf).

Hoe praat je met M?

Op een volwassen manier.

Kun je iets vertellen over de motivatie, werktempo, gedrag?

Hij is wel gemotiveerd, maar hij doet te weinig.

Hij wil wel, maar het lukt niet.

Geen gedragsproblemen. Vorig jaar wel. Nu consequent, strakke regels. Hem op zijn waarde schatten. Niet teleurgesteld zijn in hem.

Hij kan zelf oplossingen aandragen. Houdt zich er niet aan.

Gesprek met leerkracht over V.

Vraag 1 en 2 zijn al beantwoord bij M.

Hoe ga je om met het feit dat ze meer kan?

Versnellen, er bovenop zitten.

Ze gaat haar eigen gang, wil alleen doen wat ze zelf wil (computer).

Verbreding is ze nog niet aan toe gekomen. Ze komt niet aan de basis toe. Ze overschat zichzelf, daardoor teleurstelling als ze weer terug moet.

Ze heeft smoezen over het afmaken van het werk. Ze is geen doorvrager, wel erg creatief.

Niet sociaal.

Waar ben je tevreden over?

Ze heeft veel humor. Ze is heel open, spontaan.

Ze heeft grote algemene kennis, kan veel vertellen (stoot daarmee ook af).

Wat zou je graag anders zien?

Ze is eigenwijs, lui voor wat moet.

Haar werkhouding moet veranderen.

Heb je zelf al bedacht hoe je het aan kunt pakken?

Er is een contract opgesteld. Ze heeft zich daar kort aan gehouden.

Het contract was: twee weken alleen maar haar werk, geen computer. Als dat lukt: beloning.

Niet gelukt is een week erbij.

Hoe behandel je haar?

Behandelen met veel geduld. Afspraken herhalen. Elke dag planning laten zien.

Grapjes maken (nepboos): begrijpt ze.

Hoe praat je met haar?

Ze heeft een grote woordenschat, maar is ook heel jong. Je moet niet te volwassen met haar omgaan.

Hoe is het met de motivatie, het werktempo, het gedrag?

Ze is gemotiveerd voor eigen interesses, maar niet voor wat moet.

Haar werktempo is laag, wordt beter.

Gedrag: ze is een eenling (sluit zich af). Ze heeft hier zelf geen last van.

Gesprek met de leerkracht over T.

Hoe merk je dat hij meerbegaafd is?

Bij uitleg pikt hij het snel op. Hij vraagt door. Hij kan, ook in andere situaties, toepassen.

Wat zijn voor jou kenmerken van meerbegaafdheid?

Nieuwsgierige houding, brede interesse, op meer gebieden goed zijn.

Hoe ga je er mee om?

De inhoud aanpassen.

Meer en hogere verwachtingen.

Deze kinderen bedenken vaak zelf al oplossingen, maar slaan daarbij stappen over. Daarom andere oplossingsstrategieën aanbieden.

Waar ben tevreden over bij T?

Hij heeft een brede belangstelling. Interesse in landen.

Wat zou je graag anders zien?

Meer tempo. Hij maakt zijn gewone werk met onvoldoende tempo.

Hij is sociaal niet sterk.

Heb je zelf al bedacht hoe je dat aan kunt pakken?

Schrappen van herhaling. Compacten.

Leuke werkjes in het vooruitzicht. Dit werkt echter niet.

Hoe behandel je hem?

Positief, complimenten, iets extra's laten doen.

Hoe praat je met hem?

Verstandelijker, op een ander niveau.

Aanspreken op zijn niveau (onbewust) omdat hij het prettiger vindt.

Hoe zit het met zijn motivatie, werkhouding, gedrag?

Hij doet zijn werk omdat het moet (taal en rekenen), maar met weinig inzet.

Hij werkt nu uit Reis om de wereld en met webquesties. Moeilijke vragen daarvan neemt hij mee naar huis.

Bijlage 2. Interviews leerlingen.

Gesprek met M. 29 november 2011

Naar aanleiding van de leerlingvragenlijst van Eduforce.

Op de stelling *ga je meestal met plezier naar school* heeft M. geantwoord *beetje mee eens*. Waar ligt dat aan? Het ligt aan zichzelf, hij is dan moe.

Hij geeft aan zijn werk af te krijgen sinds hij een afspraak heeft gemaakt met zijn leerkracht. Hij moet in drie kwartier rekenen en in drie kwartier taal af maken. Hij vindt het fijn dat hij het nu af heeft.

Een goede dag op school is als hij ook de zaakvakken af heeft en als hij rustig kan werken. Hij wordt snel afgeleid, door andere kinderen maar ook door gedachtes.

Hij wil graag meer leren, vooral van rekenen. Hij zou het fijn vinden als hij daar meer over zou leren. Als hij niet zijn rekenen zou doen dat hij nu doet, zou hij het ook wel weten.

Met taal heeft hij dat bij bepaalde opdrachten. Met werkwoorden heeft hij nog wel moeite. Hij zet zich er wel voor in om het te leren.

Hij heeft aangegeven een van de beste leerlingen te zijn. Hij maakt dat op uit het advies en omdat hij ook andere dingen mag doen.

Toetsen maken vindt hij veel leuker dan gewoon werk. Hij ging er altijd makkelijk doorheen. Groepsgenoten begrijpen hem niet altijd. Dat merkt hij als hij iets uitlegt, dat moet dan nog een keer.

Alleen voor rekenen zou hij een verandering willen. Hij heeft dit nooit aangegeven aan zijn leerkrachten. Daar heeft hij nooit aan gedacht.

M. wil ander rekenen, heeft daar zelf nooit om gevraagd.

M. heeft resultaat door gemaakte afspraken.

Gesprek 10 januari 2012

M. vertelt dat hij heeft aangegeven dat hij graag ander rekenwerk wil. Dit heeft hij nog niet gekregen. Mijn vraag is of hij duidelijk genoeg is geweest. Hij gaat terug naar de klas met de opdracht hier duidelijk om te vragen.

De volgende dag komt hij weer bij mij. Hij mag het rekenboek doorwerken en zelf kijken wat hij moeilijk vindt. Dit werk maakt hij en kijkt hij zelf na. Als het boek uit is, krijgt hij ander werk.

Ik weet van de leerkracht dat het anders gelopen is. Het versneld doorwerken van het rekenboek is al met hem afgesproken vòòr hij bij mij kwam.

Gesprek 19 januari 2012

M. heeft nu ander rekenwerk. Hij kan kiezen uit vier dingen: Kien, grafieken, tabellen, factoren.

Dit werkt daagt meer uit. Voor zijn gevoel werkt hij nu anders, maar wel even hard.

Dit werk is moeilijker. Hij heeft er meer plezier in. Dit kan hij aan zichzelf merken.

Gesprek met V.

Naar aanleiding van de leerlingvragenlijst van Eduforce.

Op de stelling *ik ga meestal met plezier naar school* heeft V. geantwoord *beetje mee eens*. Zij geeft aan plezier te hebben in knutselen, zingen, werkstukken maken en tv-weekjournaal kijken. Rekenen en taal vindt zij ook wel leuk, maar er moeten niet te veel regeltjes bij komen.

Zij geeft aan haar werk niet altijd af te krijgen, meestal op het nippertje.

Als de rekenopdrachten makkelijk zijn lukt het wel. Als ze veel moet doen, bijvoorbeeld staartdelingen, kost het haar veel tijd.

Ze vindt dat ze geconcentreerd kan werken. Ze wordt wel afgeleid.

Een goede dag op school is voor haar als ze veel tijd heeft voor rekenen en taal. Als ze er veel tijd in kan stoppen, wordt ze daar blij van, want dan kan ze alles goed doen.

Als ze niet veel fouten maakt, hoeft ze niet zo veel te verbeteren. Dat is fijn want dat kost weer tijd en ze krijgt te horen dat ze het best kan.

Ze heeft zelf het idee dat ze alles goed kan, maar ze heeft tijd nodig.

Dus als ze tijd heeft, gaat het goed.

V. heeft tijd nodig om alles goed te doen, dit geeft haar rust.

V. heeft resultaat bij dagen met meer werktijd.

Gesprek 12 december 2011

Ik vraag V. hoe het met haar gaat en of er iets veranderd is na ons laatste gesprek.

Ze denkt na of er iets is wat haar kan helpen om minder de tijdsdruk te voelen.

Gesprek 19 januari 2012

V. geeft aan dat het goed bij loopt met rekenen. Met taal eigenlijk ook wel.

De zaakvakken heeft ze nog niet af “die moet ik morgen maar even afraffelen”.

De rekentoets vond ze makkelijk.

Op de vraag of er iets veranderd is sinds de vorige keer, antwoordt ze dat ze een andere plek heeft. Eerst kreeg ze een plek tegenover de klok. Dat vond ze helemaal niets.

Bovendien zat ze naast iemand die veel hulp vraagt.

Nu heeft ze weer een andere plek, dichterbij haar leerkracht. Dat vindt ze fijner. Het liefst zit ze bij het bureau van de leerkracht. Ze heeft al een plan voor het volgend schooljaar, om dat voor elkaar te krijgen.

Ik leg haar de schaalvraag voor. Op een schaal van 1 tot 10 geeft ze aan eerst op 6 te zitten. Nu zit ze op 7. Dit komt omdat ze voor zichzelf een andere manier heeft gevonden om haar tijd in te delen: op korte werkdagen doet ze korte werkjes, de langere werkjes bewaart ze voor langere dagen. Dit geldt vooral voor het taalwerk.

Ze wil graag op 9 uitkomen. Dit kan ze bereiken door minder tijd in haar werk te stoppen (ze noemt als mogelijkheid het werk af te raffelen). Het helpt haar ook als ze haar werk in stukken hakt (kleinere opdrachten). Als de leerkracht haar materiaal laat gebruiken bij het rekenen, kan ze sneller werken. Nu moet ze “maniertjes” gebruiken en die vergeet ze steeds.

Gesprek met T.

Naar aanleiding van de leerlingvragenlijst van Eduforce

Op de stelling *ga je meestal met plezier naar school* heeft T. geantwoord *beetje mee eens*. Waar ligt dat aan? Hij geeft aan 's morgens vaak al geen zin te hebben, dan baalt hij er van. Soms vindt hij het leuk, bijvoorbeeld gym, eten, buiten spelen. Gewoon werken is soms wel leuk.

Wat maakt het werken leuk? De opdrachten. Als hij zich kan concentreren vind hij het makkelijker om te werken. Wat het leuker kan maken is als hij opdrachten mag overslaan. De begeleiding is belangrijk.

Over zijn werkhouding zegt hij dat hij zijn werk af krijgt en op normaal niveau zit.

In groep 6 kreeg hij makkelijke opdrachten waarvan hij dacht "dat is niks aan" en daar ging hij niet serieus mee verder. Dan kreeg hij het niet af omdat hij zijn best niet deed. Hij heeft gezegd dat hij het te makkelijk vond, nu krijgt hij moeilijker werk.

Hij merkt nog geen verschil, maar dat gaat volgens hem nog komen.

Hij wil graag opdrachten maken die hij nog niet heeft gehad. Uitdaging.

Hij vindt het heerlijk om verhalen te schrijven. Dat zou hij meer willen doen, maar dan niet met een onderwerp zoals voor de werkstukken in groep 8.

Spreekbeurten vindt hij ook leuk, daar is hij soms wel zenuwachtig voor.

T. vindt fouten maken heel vervelend. Hij heeft dan het gevoel niet genoeg zijn best te hebben gedaan.

Het is niet genoeg als anderen zien dat hij zijn best heeft gedaan. Hij mag van zichzelf geen fouten maken.

Wat hem daarbij zou kunnen helpen is duidelijke uitleg en dat hij zelf goed in de gaten houdt wat hij moet doen. Dat laatste moet hij zelf doen, want de juf kan niet de hele tijd bij hem blijven. Hij moet zelf goed opletten.

T. mag van zichzelf geen fouten maken. Hij moet goed opletten wat de opdracht is.

T. heeft resultaat bij goede begeleiding.

Gesprek 12 december 2011

De vraag hoe het met hem gaat en of hij heeft nagedacht over ons vorig gesprek.

Hij wil graag moeilijke opdrachten met extra duidelijke uitleg.

Gesprek 19 januari 2012

T. zegt tevreden te zijn.

Vandaag heeft hij de rekentoets gemaakt, dit was makkelijk.

Ik heb hem de schaalvraag voorgelegd. Op een schaal van 1 tot 10, zegt hij in het begin van het schooljaar op 6 te hebben gezeten. Nu zit hij op 8. Dat komt omdat hij werk mag overslaan. Zijn doel is $8\frac{3}{4}$ of 9. Dat kan hij bereiken door goed te luisteren.

We hebben vervolgens een lang gesprek over zijn toekomstverwachtingen. Hij wil graag arts worden en daarom moet hij naar het VWO of zelfs gymnasium gaan. Hij denkt dat hij dat wel kan. Ik vraag hem of hij dat zelf graag wil en wat zijn ouders willen. Zijn vader wil dit ook graag. Hij wil ook wel graag diabetesverpleegkundige worden.

Bijlage 3. Observatieschema

Individueel observatieschema werkgedrag

Naam: _____	Groep: _____	Geboortedatum: _____
Ingevuld door: _____		Datum observatie: _____

Aantal minuten: 5 5 5 5 5 5

Van de plaats zonder toestemming						
Gaat te lang door met toegestane activiteiten						
Maakt fysiek contact met anderen						
Maakt duidelijk hoorbaar geluid						
Praat of roept zonder toestemming						
Draait op zijn stoel						
Ander gedrag						
Let op en werkt (oogcontact met de taak of met de leerkracht gedurende 15 seconden of meer)						
Activiteiten die niet verband houden met de taak						
Dagdromen gedurende meer dan 5 seconden						

http://www.jajuf.nl/observatieformulieren/individueel_observatieschema_werkgedrag.htm

bijlage 4. Samenvatting interviews

1. Samenvatting specifieke leerlingenvragen A

vraag	Leerkracht A leerling M	Leerkracht A leerling V	Leerkracht B leerling T
Waar ben je tevreden over?	Grondigheid, behulpzaamheid, nette werk, humor, sociaal	Humor, open, spontaan, algemene kennis	Brede belangstelling, interesse in landen
Wat zou je graag anders zien?	werkhouding	Eigenwijs, lui, werkhouding	Tempo, sociaal
Heb je al bedacht hoe je dat kunt aanpakken?	Deadline stellen, consequent benaderen, controleren, plannen	Contract opstellen	Geen herhaling, compacten, belonen (helpt niet)
Hoe behandel je hem/haar?	Vriendelijk doch dwingend, complimenten geven	Geduldig, afspraken herhalen, planning laten zien, grapjes maken	Positief, complimenteren, extra taakje
Hoe praat je met hem/haar?	Volwassen	Niet te volwassen	Verstandelijk, ander niveau
Hoe zit het met de motivatie, werktempo, gedrag?	Gemotiveerd, maar krijgt toch te weinig werk af, strakke regels, consequent benaderen, op zijn waarde schatten, niet teleurgesteld zijn, cognitief weet hij oplossingen, maar voert ze niet uit	Gemotiveerd voor eigen interesses, ongemotiveerd voor wat moet, laag werktempo, eenling	Werkt omdat het moet, weinig inzet

1. Samenvatting specifieke leerlingenvragen F

vraag	Leerkracht A leerling M	Leerkracht A leerling V	Leerkracht B leerling T
Waar ben je tevreden over?	Zorgvuldigheid Humeur, is opgewekt	Spontaan en open Veel kennis	Interesse kind
Wat zou je graag anders zien?	Werkhouding, heeft extrinsieke motivatie	Werkhouding, heeft extrinsieke motivatie	Tempo werk Sociaal vaardiger
Heb je al bedacht hoe je dat kunt aanpakken?	Grenzen stellen plannen	Contract afsluiten belonen	compacten
Hoe behandel je hem/haar?	Consequenties van gedrag duidelijk maken complimenteren	Consequent zijn	Complimenteren belonen
Hoe praat je met hem/haar?	Volwassen wijze	Abstracter, maar rekening houdend met haar jonge leeftijd	abstracter
Hoe zit het met de motivatie, werktempo, gedrag?	gemotiveerd lui controle nodig onzelfstandig	Gemotiveerd bij eigen keuze lui Einzelgänger	Motivatie is laag Inzet gering