

(Hoog)begaafde kinderen begeleiden in groep 3, kan dat?

Hoe goed klassenmanagement kan bijdragen aan een betere begeleiding van (hoog)begaafde kinderen.

Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogeschool Tilburg
Leerroute: Specialist Hoogbegaafdheid
Begeleider: Annemieke Weterings
Auteur: Henriëtte van der Veen
Studentnummer: 2147204
1-6-2011

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Samenvatting	4
Inleiding	6
1. Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Huidige situatie	10
1.3 Doelstelling van het onderzoek	12
1.4 Doelstelling in het onderzoek	12
1.5 Onderzoeksvraag	13
1.6 Deelvragen	13
1.7 Gewenste situatie	13
2. Theoretische onderbouwing	15
2.1 Inleiding	15
2.2 Wat is (hoog)begaafdheid?	15
2.2.1 Kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen	16
2.2.2 Onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen	17
2.3 De begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen	19
2.4 Klassenmanagement	20
3. Onderzoeksmethodologie	22
3.1 Inleiding	22
3.2 Doelgroep	22
3.3 Soort onderzoek	22
3.4 Onderzoekperiode	22
3.5 Keuze en verantwoording onderzoeksmiddelen	23
3.5.1 Bestuderen van literatuur	23

3.5.2	Het maken van een groepsplan volgens de 1 –zorgroute	23
3.5.3	Observatie	24
3.5.3.1	Observatieinstrument: Tijdschaal	25
3.5.3.2	Observatieinstrument: Rekenles	25
3.5.4	Checklist	26
3.5.4.1	Checklist regels en routines	26
3.5.4.2	Checklist klassenconsultatie	26
3.6	Triangulatie	27
3.7	Validiteit en betrouwbaarheid	27
3.8	Ethiek	27
4.	Data-analyse en resultaten	28
4.1	Onderzoeksvraag 1	28
4.2	Onderzoeksvraag 2	28
4.2.1	Analyse van de observaties	29
4.2.1.1	Kwantitatieve analyse: gehele les	29
4.2.1.2	Kwalitatieve analyse: gehele les	29
4.2.1.3	Kwantitatieve analyse: items (hoog)begaafde kinderen	32
4.2.1.4	Kwalitatieve analyse: items (hoog)begaafde kinderen	33
4.3	Onderzoeksvraag 3	34
4.3.1	literatuurstudie	34
4.3.2	klassenconsultatie	35
4.4	Onderzoeksvraag 4	35
4.4.1	Tijdschaal	35

5.	Conclusies	38
5.1	Aansluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen	38
5.1.1	Conclusie 1	38
5.1.2	Discussie 1	39
5.1.3	Aanbevelingen 1	40
5.1.4	Conclusie 2	40
5.1.5	Aanbeveling 2	41
5.1.6	Conclusie 3	41
5.1.7	Discussie 3	41
5.1.8	Aanbevelingen 3	42
5.2	Het creëren van meer begeleidingstijd	42
5.2.1	Conclusie	42
5.2.2	Discussie	43
5.2.3	Aanbevelingen	43
6.	Evaluatie onderzoek - discussies	45
6.1	Wat ging goed?	46
6.2	Wat ging niet goed?	47
7.	Nawoord	50
8.	Geraadpleegde Literatuur	51
9.	Bijlagen	54

Samenvatting

“Omgaan met verschillen is uitgaan van verschillen” (Oostdam, 2009 p.2).

In het onderwijs van nu ervaar ik de verschillen tussen leerlingen elke dag. Ik zie steeds meer verschillen in de achtergrond van de leerlingen, de manier waarop ze opgevoed worden, hun intellectuele vermogens en hun interesses. Dit alles heeft grote gevolgen voor het didactisch aanbod en de pedagogische aanpak die de leerlingen nodig hebben.

Als leerkracht streef ik ernaar dat alle leerlingen met plezier naar school komen. Ik wil alle leerlingen onderwijs geven dat is afgestemd op hun mogelijkheden, ook de (hoog)begaafde leerlingen. Ik wil dat onderwijs niet buiten de reguliere groep geven, in een soort remedial teaching setting, maar binnen de groep. Ik wil mijn onderwijs inclusief maken voor (hoog)begaafde leerlingen.

Mijn onderzoek is eigenlijk een soort zoektocht naar mogelijkheden. Mogelijkheden die mij in staat stellen om te gaan met verschillen en ik wil daarbij maatwerk leveren. Maatwerk leveren is denken in onderwijsbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen (Oostdam, 2009).

Maatwerk leveren betekent effectief en efficiënt met je tijd omgaan.

Mijn zoektocht ging dan ook twee richtingen uit:

1. Ik moest in mijn onderwijs op zoek naar mogelijkheden waarmee ik kon aansluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.
2. Ik moest op zoek naar manieren om effectiever met mijn tijd in de klas om te gaan.

Ik ben het onderzoek gestart met een literatuurstudie. Daardoor kon ik de richting bepalen van mijn onderzoek. Bovendien deed ik ideeën op hoe ik mijn onderwijs anders kon gaan inrichten. Door mijn LOL-begeleidster kwam ik uit bij de 1-zorgroute. Werken volgens de 1-zorgroute zorgde ervoor dat ik handelingsgericht ging werken (Clijsen, 2007). Zo kreeg ik in beeld wat de onderwijsbehoeften van de

kinderen in mijn groep zijn. Het groepsplan voor rekenen, wat ik op basis van die onderwijsbehoeften schreef, was de belangrijke eerste stap in het kader van mijn onderzoek.

De data van mijn onderzoek zijn ondermeer verzameld op basis van observaties. Het maken van de observatielijsten, om in beeld te brengen of er aangesloten werd bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen, zorgde ervoor dat ik al voor de start van het onderzoek aanpassingen deed in mijn rekenlessen.

Door de daadwerkelijke observaties van de rekenlessen werd ik me daar bewust van. Ik kreeg door de observaties inzicht in mijn eigen vaardigheden en handelingen in de rekenlessen. Duidelijk werd wat ik daarin nog kon verbeteren.

Ik werd door de observaties van onbewust bekwaam, bewust bekwaam.

De observatie door de intern begeleider bracht in beeld dat ik voldoende competenties bezat om een groepsplan op te stellen en uit te voeren en dat ik daarbij een effectief klassenmanagement hanteerde.

Door de tijdsregistratie kreeg ik inzicht in de tijd die ik na de instructie gebruikte voor extra begeleiding van een groepje leerlingen. Door de manier waarop de lessen waren opgebouwd, kreeg er altijd maar één groepje leerlingen extra aandacht. Dat waren de leerlingen die moeite hadden met de stof. Om dat te veranderen ben ik gaan werken met een instructieblok en een zelfstandig werken blok. Zo creëerde ik ongeveer drie kwartier tot een uur tijd, waarin de leerlingen zelfstandig bezig kunnen zijn. In deze tijd werd het voor mij mogelijk om meerdere kleine groepjes leerlingen te begeleiden bij hun werk. Daardoor kreeg ik ook tijd voor het groepje (hoog)begaafde leerlingen.

In deze extra tijd wilde ik de (hoog)begaafde leerlingen begeleiden op procesbasis. Dit is slechts in beperkte mate gelukt. Ik heb de voorwaarden om te komen tot begeleiden op procesbasis gecreëerd. De volgende stap in dit proces moet nog worden gezet. Hoe de leerlingen en ik deze volgende stap daadwerkelijk kunnen zetten, is een mooi onderwerp voor een onderzoek in de toekomst.

Inleiding

In dit meesterstuk beschrijf ik mijn actieonderzoek in het kader van de Fontys OSO Master SEN opleiding: Specialist Hoogbegaafdheid.

Als leerkracht ben ik al heel wat jaren werkzaam in het onderwijs. De laatste vier jaar ben ik daarnaast ook nog werkzaam als intern begeleider voor de groepen 3 en 4. Drie jaar geleden kwam er bij mij een jongetje in groep 3 met een IQ van > 145. De eerste opmerking die hij tegen mij maakte was: *“juf, ik vind aan school niets aan”*. Deze opmerking trof mij. Ik wist door mijn opleiding voor intern begeleider, hoe ik om moest gaan met zorgleerlingen. Meestal waren dit leerlingen die moeite hadden met het leren en begrijpen van de leerstof. Dat een leerling met zo'n hoog IQ ook zorg nodig bleek te hebben, vond ik opmerkelijk. Op dat moment had ik geringe kennis van (hoog)begaafdheid. Ik ben daarom op zoek gegaan naar informatie en heb een basiscursus (hoog)begaafdheid gevolgd. Vervolgens ben ik met dit jongetje aan de slag gegaan. Ik heb zo goed en kwaad als het ging, met de middelen en de vaardigheden die ik toen had, geprobeerd met hem te werken. Dat lukte enigszins. Dit jongetje heeft het jaar bij mij in groep 3, ondanks alles, als plezierig ervaren. Toch was ikzelf ontevreden omdat ik vond dat ik tekort schoot. Ik voelde dat ik te weinig kennis en vaardigheden had om deze jongen goed te begeleiden. Ik wilde voorkomen dat me dat in de toekomst nog eens zou overkomen en ben daarom gestart met de master SEN opleiding: Specialist Hoogbegaafdheid. Inmiddels zijn we bijna twee jaar verder. Een aantal veranderingen zijn in gang gezet. Iedereen bij mij op school beseft inmiddels dat ook (hoog)begaafde leerlingen zorg en aandacht nodig hebben. Het Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafdheid (DHH) is ingevoerd om (hoog)begaafde leerlingen te kunnen signaleren en te diagnosticeren en wordt door diverse leerkrachten regelmatig geraadpleegd. In diverse groepen krijgen de leerlingen de stof gecompact aangeboden. Er zijn verschillende materialen aangeschaft om ook te kunnen verrijken. Veel positieve ontwikkelingen. Toch brengen al deze positieve ontwikkelingen een nieuwe handelingsverlegenheid met zich mee. Alleen met het compacten en verrijken

van de stof ben je er namelijk niet. De leerlingen die in aanmerking komen voor compacten en verrijken, moeten daarbij ook begeleid worden. In die begeleiding zit het probleem waar ik en meerdere van mijn collega's tegenaan lopen.

Hoe regel ik die begeleiding namelijk in een groep met 28 leerlingen? In een groep waarin leerlingen zitten die heel verschillend zijn qua niveau en interesses.

Ik heb inmiddels voldoende kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde leerlingen goed te begeleiden. Er zijn diverse materialen aanwezig om met de leerlingen aan de slag te gaan. In de klas krijg ik het echter niet voor elkaar deze leerlingen ook te begeleiden bij hun werk. Ik los dat op door de tijd die ik voor IB-taken heb, te gebruiken voor begeleiding van mijn (hoog)begaafde leerlingen. Hierdoor kom ik dus weer tijd te kort voor deze IB-taken, wat ik weer compenseer door meer in mijn eigen tijd te doen. Zo kom ik dus permanent tijd te kort. Dat moet dus anders. De begeleiding wil ik niet meer buiten de reguliere groep organiseren, maar moet binnen de groep haalbaar worden.

Zo kom ik bij het onderwerp van mijn meesterstuk. Ik wil door middel van mijn praktijkonderzoek onderzoeken hoe het komt dat ik geen begeleidingstijd heb voor (hoog)begaafde leerlingen. Ik wil uitzoeken wat ik daar aan kan veranderen. Ik wil deze veranderingen uitproberen in mijn groep. Ik wil daarnaast mijn lessen zo aanpassen dat ze tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van (hoog begaafde leerlingen. Kortom ik moet de organisatie van mijn klas en mijn lessen onder de loep nemen en veranderen. Het daadwerkelijke onderzoek bestrijkt een periode van slechts 8 weken. In zo'n korte periode kan ik niet alle vakgebieden uitgebreid bekijken en veranderen. Om die reden heb ik gekozen om het onderzoek te richten op één vakgebied, namelijk het vak Rekenen.

Ik voer het onderzoek uit in mijn eigen groep. Het onderzoek heeft voor mij betekenis omdat ik door het onderzoek mijn eigen handelen kan verbeteren. Ik wil mijn tijd in de klas efficiënter besteden. Mijn tijd die ik heb om IB-taken uit te voeren kan ik daardoor volledig gebruiken voor de werkzaamheden die daarbij horen.

Ik wil dat de (hoog)begaafde leerlingen rekenlessen krijgen die aansluiten bij hun onderwijsbehoeften. Zij hoeven geen instructie bij te wonen die ze niet nodig hebben

en kunnen sneller aan de slag als ze instructie krijgen die ze wel nodig hebben. De (hoog)begaafde leerlingen wil ik bovendien de begeleidingstijd geven die zij nodig hebben. Het gevoel tekort te schieten is daarmee voorbij.

Het onderzoek kan ook in de praktijk betekenis hebben, omdat ik na het onderzoek aan collega's kan laten zien dat het mogelijk is om je eigen handelen te veranderen. Verder kan ik laten zien dat het mogelijk is de organisatie van je klas zo aan te passen, dat je tijd vrij kunt maken voor de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen. Als collega's dat voorbeeld volgen, zijn we als school weer een stapje verder gekomen op het gebied van inclusief onderwijs.

In de theorie van Marzano (2009) lees ik: "*Het pedagogisch handelen van de leraar en zijn/haar klassenmanagement legt een basis voor structuur en zekerheid van waaruit geleerd kan worden*" (Marzano, 2009 p. 8). Ik denk dat ik door mijn onderzoek die basis in ieder geval kan gaan leggen in mijn eigen groep.

Henriëtte van der Veecken-Oomens

Juni 2011

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

Als leerkracht van groep 3 ervaar ik elke dag opnieuw hoe groot de verschillen tussen de leerlingen tegenwoordig zijn. Steeds meer leerlingen hebben een verschillende achtergrond. Er zijn kinderen van migranten, kinderen van zowel hoog –als laagopgeleiden, kinderen uit gebroken gezinnen. Kinderen met leer -en ontwikkelingsstoornissen en/of gedragsproblemen (Oostdam, 2009). De hoogbegaafde kinderen vormen hierbij een bijzondere groep.

Al deze leerlingen hebben eigen specifieke interesses en onderwijsbehoeften.

Tegelijkertijd zitten wij op school volop in de discussie over inclusief onderwijs en tot hoever wij als school daarin willen of kunnen gaan.

Dit betekent voor de school en mij, dat wij ons zullen moeten bezinnen op wat inclusief onderwijs betekent voor onze dagelijkse onderwijspraktijk. Wil ik ervoor zorgen dat ik in al die verschillende onderwijsbehoeften, die de leerlingen hebben, voorzie en aansluiten bij de diversiteit aan interesses die de leerlingen hebben, dan zal ik aanpassingen moeten doen in het leerstofaanbod en het klassenmanagement. Mijn school werkt met het leerstofjaarklassensysteem. Oostdam (2009) zegt hierover: *“het werken in leerstofjaarklassen met een vaste hoeveelheid leerstof die elke leerling moet doorwerken en waarin elke leerling aan algemeen gestelde normen moet voldoen, wordt gezien als strijdig met het uitgangspunt van goed of adaptief onderwijs”* (Oostdam, 2009, p. 7-8). Hieruit kun je concluderen, dat ik geen passend onderwijs kan geven door de manier waarop het onderwijs op mijn school georganiseerd is. Toch wil ik, binnen de marges die het onderwijs in het leerstofjaarklassensysteem biedt, onderwijs op maat realiseren voor (hoog)begaafde leerlingen bij het vakgebied rekenen.

1.2 De huidige situatie

Op dit moment werken we in groep 3, bij rekenen, met de methode Wis en Reken. Deze methode werkt met basisstof, extra stof voor zelfstandige verwerking en een variaboek. Dit variaboek biedt alleen mogelijkheden om te differentiëren in tempo. Voor verdieping en verrijking wordt gewerkt met Plustaak. Zowel bij rekenen als bij het aanvankelijk leesonderwijs wordt gewerkt volgens het directe instructiemodel en is er sprake van convergente differentiatie.

Schematisch ziet dat er zo uit:

Gezamenlijk start van de les		
Zelfstandige verwerking	Instructie en begeleide oefening	
	Zelfstandige verwerking	Verlengde instructie en begeleid oefenen voor de risicoleerlingen
Feedback door de leerkracht		Zelfstandige verwerking
Gezamenlijke afsluiting		

Zwakke leerlingen krijgen in dit systeem meer instructie en meer tijd om zich de leerstof eigen te maken. De plusleerling hoeft weliswaar niet de hele instructie te volgen en kan vrij snel aan de slag, maar komt qua begeleiding op deze manier tekort. Aan het eind van de les is er zelden nog tijd over om samen met de plusleerling naar zijn taak te kijken.

De zelfstandige verwerking van de leerstof gebeurt aansluitend aan de gegeven les. Is de tijd voorbij, dan wordt de les afgesloten, waarna een volgende les begint.

In het kort is het probleem dat:

- o Ik, als leerkracht, bij rekenen steeds te weinig tijd heb om pluskinderen goed te begeleiden.

- o De plusleerlingen daardoor veel op zichzelf zijn aangewezen. De leerlingen krijgen wel verrijkingsmateriaal aangeboden, maar worden daarbij niet begeleid.
- o Het gebrek aan begeleidingstijd zit in de manier waarop de lessen en het lesrooster op dit moment zijn opgebouwd.
- o Ik, de beperkte tijd die ik heb, bijna altijd besteed aan de zwakkere leerlingen en niet aan de begaafde leerling.
- o Ik dat ook terug zie bij collega leerkrachten. De achterliggende gedachte kan zijn dat we er van uitgaan dat de begaafde leerling het toch wel redt, of dat het nu eenmaal in onze gedachten zit ingebakken dat we moeten opkomen voor de zwakkere in de maatschappij. Janson & Noteboom (2004/2005) bevestigen deze gedachten in hun artikel "*Minder kan meer worden, reken –en wiskunde onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen*". Zij zeggen: "*Van de leerlingen die ver van dit gemiddelde afwijken, verdienen de zwakkere leerlingen toch in de eerste plaats extra aandacht en instructie*" (p.5). Ook de Bruin- de Boer (2009) geeft aan, dat bij sommige (hoog)begaafde kinderen waarbij dyslexie is vastgesteld, de school weigert om remedial teaching te geven omdat er nog zwakkere leerlingen zijn. Een volgende reden kan zijn dat het percentage zwakkere leerlingen dat geholpen moet worden nu eenmaal groter is dan de 2,5 % hoogbegaafde leerlingen die we hebben en dat zij dus ook procentueel gezien meer tijd van ons mogen krijgen.

Het belangrijkste element van het probleem is dus:

Het creëren van voldoende begeleidingstijd voor (hoog)begaafde leerlingen bij het vak rekenen, zodat deze leerlingen de instructie en de feedback krijgen die aansluit bij hun onderwijsbehoeften.

1.3 Doelstelling van het onderzoek

Het realiseren van onderwijs op maat voor (hoog)begaafde kinderen uit groep 3 voor het vakgebied rekenen.

De verwachting daarbij is dat de (hoog)begaafde leerling bij rekenen, onderwijs krijgt, wat meer is afgestemd op zijn onderwijsbehoeften waardoor hij ook bij rekenen moet reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling. *“Hij moet zich iets eigen maken, tot beheersing komen van kennis en vaardigheid waar hij dat in een eerder stadium nog niet kon”* (Termeer, 2009, p. 88).

1.4 Doelstelling in het onderzoek

Onderzoeken op welke manier ik mijn klassenmanagement moet veranderen of aanpassen zodat ook (hoog)begaafde leerlingen bij rekenen onderwijs krijgen dat is afgestemd op hun mogelijkheden en behoeften.

Hierbij gaat het niet alleen om aanpassingen in het leerstofaanbod. Op dit moment wordt namelijk alleen gekozen voor materiaal, waar de leerlingen zelfstandig mee kunnen werken maar die de interventies van de leerkracht tot een minimum beperken. Het gaat hierbij vooral over het vrijmaken van voldoende tijd, zodat (hoog)begaafde kinderen op procesbasis goed begeleid kunnen worden. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid om te kiezen voor materialen met een meer open karakter waardoor deze meer aansluiten bij de leer –en persoonlijkheidskenmerken van (hoog)begaafde leerlingen.

1.5 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik als specialist hoogbegaafdheid mijn klas en het onderwijs bij rekenen zodanig organiseren, dat ik voldoende begeleidingstijd kan vrijmaken voor de (hoog)begaafde leerlingen, waardoor zij de instructie en de feedback krijgen, die aansluit bij hun onderwijsbehoeften?

1.6 Deelvragen

1. Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften die horen bij de leer –en persoonlijkheidskenmerken van (hoog)begaafde leerlingen?
2. Welke begeleiding past bij de specifieke educatieve behoeften van de (hoog)begaafde leerling?
3. Sluit ik met mijn rekenlessen voldoende aan bij die specifieke onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen?
4. Hoe maak ik mijn klassenmanagement effectiever, zodat ik meer tijd heb tijdens de rekenles voor de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?
5. Hoeveel tijd is er nu voor begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen tijdens de rekenles en hoe creëer ik meer tijd?

1.7 Gewenste situatie

Na mijn onderzoeksperiode wil ik:

- door middel van handelingsgericht werken (Clijsen, 2007), planmatig kunnen omgaan met de verschillen tussen leerlingen op het gebied van rekenen;
- mijn klassenmanagement zo ingericht hebben dat ik structureel extra tijd vrij heb voor de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen op het gebied van rekenen;
- rekenlessen geven waarbij ik tegemoet kom aan de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde leerlingen;

- rekenlessen geven waarbij alle leerlingen moeten reiken naar de zone van naaste ontwikkeling en alle leerlingen kunnen meedoen;
- dat alle leerlingen actief worden betrokken bij hun eigen leerproces en van elkaar en met elkaar kunnen leren;
- als specialist hoogbegaafdheid, naar mijn collega's toe, een voorbeeld van "good practice" zijn, zodat ook zij stappen zetten naar het realiseren van passend onderwijs voor (hoog)begaafde kinderen.

2. Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding:

In het vorige hoofdstuk heb ik de aanleiding van mijn onderzoek en mijn onderzoeksvragen besproken. Mijn onderzoek is gebaseerd op twee pijlers die nauw met elkaar samenhangen. Het gaat over (hoog)begaafde kinderen, hun specifieke onderwijsbehoeften en welke begeleiding daarbij past. Daarnaast gaat het over de organisatie van dit alles in de klas. Goed onderwijs geven aan (hoog)begaafde kinderen, waarbij de leerkracht aansluit bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen, vergt namelijk een goed klassenmanagement.

2.2 Wat is (hoog)begaafdheid?

“Het belangrijkste kenmerk van hoogbegaafdheid is de hoge intelligentie” (Drent & Van Gerven, 2009, p.11). Bij personen met een IQ van 130 of meer wordt gezegd dat zij prestaties kunnen leveren op hoogbegaafd niveau. Een hoog IQ alleen is echter niet voldoende om te kunnen spreken van (hoog)begaafdheid. Het Triadisch model van de wetenschappers Renzulli en Mönks (in van Gerven, 2009) en het differentiatiemodel van Gagné (in van Gerven, 2009) laten zien dat naast een hoge intelligentie nog andere factoren van belang zijn om te kunnen spreken van (hoog)begaafdheid. De persoonlijkheidskenmerken van een kind (o.a. motivatie, werk- en leerstrategieën, zelfvertrouwen) en factoren in de omgeving van het kind (gezin, school en ontwikkelingsgelijken) bepalen mede of de hoge intelligentie uiteindelijk tot uiting komt als (hoog)begaafdheid (Drent & Van Gerven, 2009). *“Intelligent ben je, maar begaafd word je”* (Nelissen, 2004/2005, p. 8).

2.2.1 Kenmerken van (hoog) begaafde leerlingen.

Het belangrijkste kenmerk is dus een IQ van 130 of hoger. Maar (hoog)begaafde kinderen blijken daarnaast nog een aantal kenmerken te hebben.

Van Gerven (2009) maakt daarbij onderscheid tussen leer –en persoonlijkheidseigenschappen.

Leereigenschappen	Persoonlijkheidseigenschappen
▪ is snel van begrip ▪ maakt grote denk – en leerstappen ▪ heeft een goed geheugen ▪ heeft een groot probleemoplossend en analytisch vermogen ▪ is een goed waarnemer en een doorvrager ▪ heeft een brede algemene interesse en kennis ▪ kan verworven kennis toepassen en integreren met oude kennis	▪ is verbaal zeer taalvaardig ▪ heeft een origineel gevoel voor humor ▪ kan lang geconcentreerd bezig zijn als het werk zijn interesse heeft ▪ heeft een groot creatief denkvermogen ▪ heeft behoefte aan autonomie ▪ stelt regels ter discussie ▪ heeft een groot invoelend vermogen ▪ is vaak perfectionistisch ingesteld ▪ wekt de indruk geestelijk vroegrijp te zijn ▪ zoekt uitdagingen en toont een groot doorzettingsvermogen als hij uitgedaagd wordt. ▪ Zoekt ontwikkelingsgelijken.

Note: Van Gerven, 2009, p.18-19

2.2.2 Onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen

Het denken in onderwijsbehoeften van leerlingen is een ontwikkeling in het onderwijs die gelijk loopt met de discussie rondom de zorgplicht. Deze discussie zal de komende tijd worden gevoerd in het kader van passend onderwijs (Oostdam, 2009). Jarenlang zijn we uitgegaan van het 'deficit denken' in het onderwijs, waarbij we keken naar het tekort van het kind (Van Swet, 2009). Passend onderwijs vraagt een andere manier van kijken. *"Van denken vanuit tekorten of problemen naar denken vanuit onderwijsbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden"* (Oostdam, 2009, p. 5). Kijken we naar de leer –en persoonlijkheidskenmerken die horen bij (hoog)begaafde kinderen, dan zien we dat ze de volgende onderwijsbehoeften hebben.

Onderwijsbehoeften	
Instructie	▪ Ze hebben behoefte aan een korte, maar duidelijke instructie
Leertijd	▪ Ze hebben minder leertijd nodig waardoor er meer tijd voor verrijking is en voor uitdagende werkvormen.
Leerstof	▪ Moet worden gecompact en verrijkt. ▪ De verrijkende materialen moeten open vraagstellingen bevatten. ▪ Een probleemgericht karakter hebben, waarbij meerdere oplossingsstrategieën mogelijk zijn. ▪ Moet een beroep doen op de creativiteit van de leerling. ▪ Het leren, dus het proces, moet centraal staan, waardoor de nadruk minder ligt op het eindresultaat. ▪ De leerling moet daarbij kunnen reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling, zodat de leerling faalervaringen op kan doen. Faalervaringen opdoen is belangrijk in het proces van leren 'leren'. ▪ Het moet leerstof zijn waarbij de leerling zijn eigen keuzes

mag maken en zijn eigen inbreng mag hebben.

Feedback	▪ Moet procesgericht zijn. ▪ Moet de competentiegevoelens van de leerling vergroten. ▪ Moet de zelfstandigheid bevorderen. ▪ Moet gericht zijn op strategiegebruik en taakaanpak. ▪ Moet gebaseerd zijn op wederkerigheid, waardoor de leerling zich erkend en herkend voelt. ▪ Moet uitdagen om te komen tot reflectie.
Structureren van de taak	▪ Er moet hulp gegeven worden bij het structureren van een taak en de taakaanpak, bijvoorbeeld door het maken van een mindmap of het werken met een tasc –wiel.
Maatregelen die genomen moeten worden om de motivatie en plezier in leren te bevorderen	▪ Er moeten uitdagende werkvormen gebruikt worden. ▪ Er moet variatie in werkvormen zijn. ▪ Moeten aansluiten bij hun interesse. ▪ Ze moeten kunnen werken met gelijkgestemden. ▪ Er moeten werkvormen gebruikt worden, waarbij kinderen hun eigen ideeën kunnen inbrengen.
Aanpassingen in leeromgeving	▪ Zorgen voor een uitdagende leeromgeving ▪ Zorgen voor een veilig pedagogisch klimaat waarin elke leerling mag zijn wie hij is.

Note: Inhoudelijk is voor deze lijst gebruik gemaakt van de volgende bronnen: Clijsen, (2007) Drent & van Gerven, (2009) Kieboom, (2003) Termeer, (2009).

2.3 De begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen.

De specifieke leer- en persoonlijkheidskenmerken en daarmee gepaard gaande onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen stellen andere eisen aan die begeleiding en aan de leerkracht die de begeleiding geeft.

Onderzoek heeft aangetoond dat de leerlingen niet zozeer leren van wat de leerkracht hen vertelt, maar eerder van de eigen denkactiviteiten die de leerling zelf ontplooit (Termeer, 2009). De begeleiding van (hoog) begaafde leerlingen vergt een andere rol dan de klassieke rol van 'kennisoverdrager'. De leerkracht heeft meer de rol van 'coach'. De stijl van de begeleider is daarbij erg belangrijk. Bij de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen past een 'denkontwikkende stijl'. *“Deze stijl heeft tot doel om denkvaardigheden bij kinderen tot ontwikkeling te brengen die tot dan toe niet of weinig tot uiting gekomen zijn”* (Timmerman, 1999, p.16). Termeer (2009) benoemt dezelfde kenmerken. Zij zegt dat: *“Uit onderzoek is gebleken dat de leerkrachten het leerproces van (hoog)begaafde kinderen kunnen stimuleren door onderstaande aspecten”* (Termeer, 2009, p. 90).

Stijlkenmerken 'denkontwikkende stijl'	De begeleidende leerkracht
▪ Geef geen antwoorden, maar kaats de vraag terug. ▪ Stel liefst waarom – en hoe-vragen. ▪ Leer de kinderen een nieuw gegeven te verkennen. ▪ Analyseer de opdracht grondig.	▪ Stel open vragen. ▪ Help de leerling met het zoeken naar informatiebronnen op het juiste niveau. ▪ Zorg dat een leerling goede werk –en leerstrategieën ontwikkeld.

-
- | | |
|---|---|
| ▪ Verruim de oplossingsvaardigheid van kinderen door meerdere methoden uit te proberen. | ▪ Biedt de leerling verschillende probleemoplossende strategieën aan. |
| ▪ Zorg voor transfer van het geleerde. | ▪ Laat creatief denken en het historisch perspectief integreren. |
| ▪ Maak het kind probleembewust en ook bewust van zijn eigen probleem. | ▪ Bij eventuele problemen moet de leerling zich eigenaar van zijn probleem voelen (Kuiper 2009) |
| ▪ Wees niet bang om eisen te stellen. | ▪ Stel eisen aan het werk. |
| ▪ Pas je taalgebruik aan. | ▪ Spreek een leerling aan op een hoog verbaal niveau. |
| ▪ Sta zelf model. | ▪ Toon interesse in de leerling. |
-

Note: Timmerman, 1999, p. 48

Termeer, 2009, p. 91

Ook Kuiper (2009) komt bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen, die onderpresteren, uit bij dezelfde stijlkenmerken. Hij heeft het over uitdagende leerstof, support, acceptatie, het geven van goede feedback en ruimte, als elementen van goede begeleiding.

2.4 klassenmanagement

Effectieve begeleiding die inspeelt op de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde leerlingen vergt niet alleen een andere stijl van begeleiden, maar ook veel van het organisatievermogen van de leerkracht. Goed klassenmanagement is daarbij van essentieel belang. Marzano (2008) benadrukt dit in zijn onderzoek naar wat werkt op school. Hij benoemt de volgende factoren op leraarniveau die belangrijk zijn voor effectief onderwijs:

- De didactische aanpak van de leerkracht.
- Het sturen en herontwerpen van het programma.

- Goed klassenmanagement waarbij de leerkracht het onderwijs efficiënt en doeltreffend organiseert en plant.

Redant (2007) zegt het zo: *“Aan de basis van alles ligt een goede organisatie. Het feit dat verschillende personen gelijktijdig in eenzelfde ruimte samen zijn en er moeten samenwerken, vereist een goed beheer van tijd en ruimte”*

(Redant, 2007, p. 22).

Goed klassenmanagement is dus belangrijk bij het geven van passend onderwijs. Passend onderwijs geven aan (hoog)begaafde leerlingen vereist gedifferentieerd werken. *“Differentiëren is de mogelijkheid creëren leerlingen te stimuleren het beste uit zichzelf te halen”* (Kuiper, 2009, p.178). Door in het leerstofjaarklassensysteem te werken met convergente differentiatie, waarbij zwakke leerlingen verlengde instructie krijgen, creëer je meer begeleidingstijd voor de zwakkere leerling, maar niet voor de (hoog)begaafde leerling. Daarom moet er nog naar andere mogelijkheden gezocht worden om ook voor deze kinderen meer begeleidingstijd te creëren.

Förre (2009) pleit voor het inroosteren van ‘bloktijden’. Deze uren kunnen flexibel worden ingevuld; de leerlingen zijn zelfstandig met verschillende activiteiten bezig, terwijl de leerkracht met een groepje aan de slag kan. Op die manier is het wel mogelijk om ook de (hoog)begaafde leerling de aandacht te geven die hij nodig heeft. Voorwaarde is wel, dat de kinderen zelfstandig kunnen werken!

3. Onderzoekmethodologie

3.1 Inleiding

In de vorige hoofdstukken werden de aanleiding, het doel, de probleemstelling en de theorie rondom mijn onderzoek beschreven.

In dit hoofdstuk ga ik in op de manier waarop ik data verzamel. Welke middelen en instrumenten ik ga gebruiken en waarom ik tot een bepaalde keuze ben gekomen. Verder geef ik aan hoe ik alle middelen en instrumenten ga inzetten.

3.2 Doelgroep

De betrokkenen in dit onderzoek zijn de leerkrachten en leerlingen van groep drie van de basisschool waar ik werkzaam ben. Het onderzoek is gericht op de leerlingen die bovengemiddelde prestaties kunnen leveren op het gebied van rekenen.

De onderzoeksresultaten kunnen van belang zijn in het proces, waarin de school zit, naar de ontwikkeling van een inclusieve cultuur en de plaats van (hoog)begaafde leerlingen daarin.

3.3 Soort onderzoek

Mijn onderzoek is een casestudy. Een casestudy richt zich op een specifieke praktijk situatie. Alleen over die situatie doet iemand kennis op. De onderzoeksresultaten hebben daarom geen algemene geldigheid.

3.4 Onderzoekperiode

Het onderzoek loopt vanaf week 3 t/m week 12 in het schooljaar 2010-2011 (zie bijlage 1).

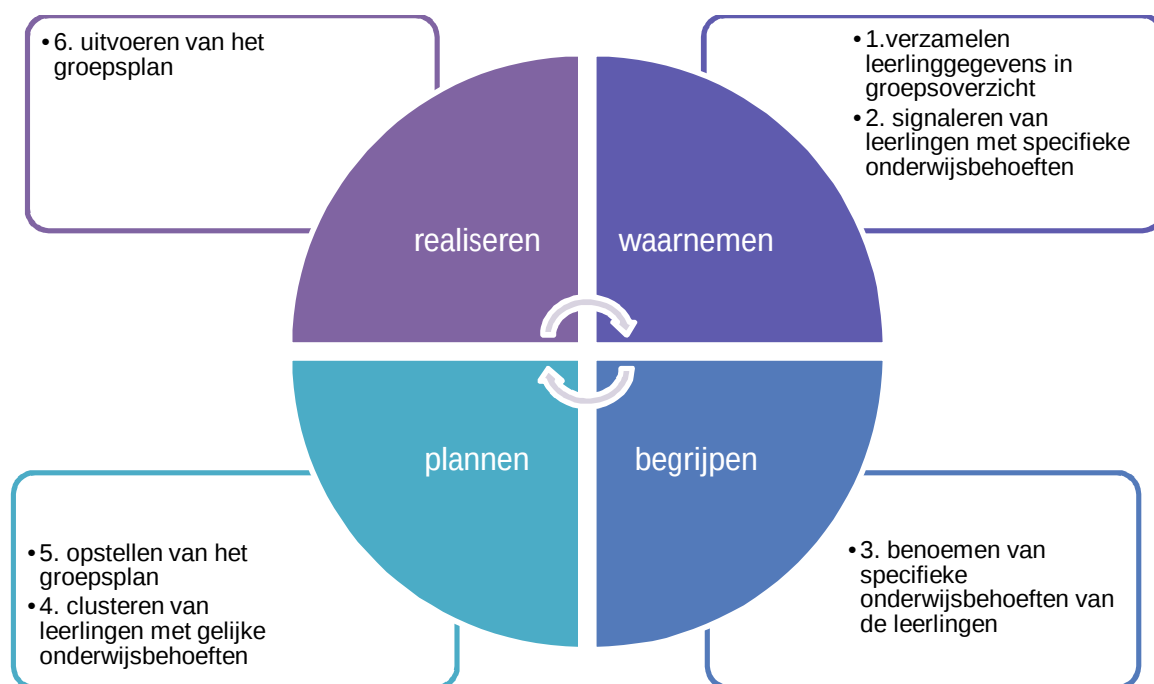
3.5 Keuze en verantwoording onderzoeksmiddelen

3.5.1 Bestuderen van literatuur.

Volgens Harinck, (2009) moet een leerkracht bij praktijkonderzoek een onderzoekende houding hebben. Een belangrijk aspect van deze onderzoekende houding is volgens Harinck (2009) dat je gebruik kan en moet maken van kennis die al bestaat. *“De meeste bestaande kennis, is te vinden in professionele literatuur”* (Harinck, 2009, p. 62). Ik wil door het bestuderen van de literatuur achterhalen wat de onderwijsbehoeften zijn van (hoog)begaafde leerlingen en welke begeleiding en organisatievorm daarbij past.

3.5.2 Het maken van een groepsplan voor rekenen volgens de 1-zorgroute

Mijn onderzoek richt zich op de onderwijsbehoeften en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen bij rekenen en hoe dit te organiseren in de klas. Ik moet weten over welke leerlingen het gaat. Hoe groot hun aantal is en wat zij nodig hebben op het gebied van rekenen. Om hier zicht op te krijgen, doorloop ik de cyclus handelingsgericht werken, zoals beschreven in de *1-zorgroute, Naar handelingsgericht werken* (Clijsen, 2007). Deze 1-zorgroute is bedoeld om het onderwijs beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De cyclus bestaat uit 4 fasen en 6 stappen. Onderstaand schema laat zien hoe dit eruitziet:



Het doel van de 1-zorgroute is te komen tot een bruikbaar groepsplan. Hierin is vastgelegd wat ik wil bereiken met de leerlingen op het gebied van rekenen. Verder is hierin vastgelegd op welke manier ik dat wil bereiken en met welke middelen. Vervolgens hoe ik dat organiseer en evalueer. Resultaten hiervan vinden hun weerslag in bijlage 2 en 3.

3.5.3. Observatie

Observatie kun je inzetten, als je iets te weten wil komen over het gedrag van jezelf of anderen (Ponte, 2002). Er is daarbij een onderscheid te maken tussen participerende (je observeert terwijl je zelf les geeft) en niet- participerende observatie (een ander observeert gedurende jouw les) en een ongestructureerde (open) en gestructureerde (gesloten) observatie (Ponte, 2002). In mijn onderzoek heb ik gekozen voor zowel een participerende als een niet- participerende observatie. Beide observaties zijn gestructureerde observaties en gebeuren aan de hand van een observatielijst. Bij een gestructureerde observatie gaat het over het precies noteren wat je ziet aan de hand van items die nauwkeurig zijn omschreven

(Ponte, 2002). Het grote voordeel van een gestructureerde observatie is de vergelijkbaarheid van de onderzoeksgegevens. Observeer je meerdere keren aan de hand van dezelfde lijst, dan zal degene die observeert ook telkens dezelfde items observeren (Kallenberg, 2007). Het nadeel is dat de waarnemer niet objectief kan waarnemen en de neiging heeft om alleen gemiddeld te scoren (Kallenberg, 2007).

3.5.3.1 Observatieinstrument: Tijdschaal

De tijdschaal (bijlage 5) is een participierend observatieinstrument. Het zorgt voor kwantitatieve gegevens en biedt cijfermatig inzicht (Boerman, 2009). In een tabel wordt weergegeven hoeveel tijd er in een week bij rekenen aan begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen wordt besteed. In de tijdschaal wordt gedurende een week, de tijd genoteerd die tijdens het zelfstandig werken besteed wordt aan de plusleerlingen. Door de tijd aan het begin van het onderzoek naast de tijd te zetten die er aan het eind van het onderzoek aan begeleiding wordt besteed, zien we of er daadwerkelijk uitbreiding van begeleidingstijd heeft plaatsgevonden. De tijdschaal wordt ook ingevuld door de parallel collega's van de andere groep 3 om te zien of het gebrek aan tijd niet persoons- of groepsgebonden is.

3.5.3.2 Observatieinstrument: Rekenles

Het observatieformulier rekenles (bijlage 7) is een niet-participierend observatie instrument en wordt twee maal ingevuld. Het geeft kwantitatieve en kwalitatieve informatie. De observaties brengen in beeld in hoeverre de les tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen. De observator kruist aan in welke mate een item in de rekenles aan bod is gekomen. Hoe hoger het aantal punten is behaald, hoe meer de rekenles tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Als er aan het eind van de onderzoekperiode een hoger aantal punten is behaald, kan er een uitspraak gedaan worden over de mate waarin een les meer of minder aansluit bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

3.5.4 Checklist

Met een checklist ga je na of een verschijnsel zich in een bepaalde situatie voordoet. De checklist biedt tevens de mogelijkheid aan te geven of het verschijnsel zich ook daadwerkelijk voordoet in de situatie die geobserveerd wordt (Ponte, 2002).

3.5.4.1 Checklist regels en routines

Er wordt gebruik gemaakt van een checklist regels en routines (bijlage 4). De checklist wordt ingezet bij het inzichtelijk maken van de huidige situatie rondom het zelfstandig werken. De checklist wordt aan het begin van het onderzoek ingevuld. De leerkrachten van de groep overleggen samen of regels en routines die niet of niet voldoende aanwezig zijn, moeten worden ingevoerd of moeten worden herzien.

3.5.4.2 Checklist Klassenconsultatie

Het invullen van deze checklist (bijlage 6), de bijbehorende observatie en het nagesprek zijn vaste onderdelen in de cyclus handelingsgericht werken (Clijsen, 2007). De checklist wordt ingezet als hulpmiddel bij het formuleren van de gewenste situatie in de klas en de daarbij behorende aandachts –en verbeterpunten. De observator geeft door het aankruisen van ja of nee aan of alle elementen om effectief te werken met het groepsplan aanwezig zijn in de les. Er is ook ruimte voor eventueel eigen waarnemingen of opmerkingen van de observator.

3.6 Triangulatie

Triangulatie is gewaarborgd door gebruik te maken van documentstudie, twee verschillende checklists en drie verschillende observaties waarbij zowel kwalitatieve, als kwantitatieve informatie wordt verzameld. Bovendien worden de observaties besproken met de intern begeleider en de rekenspecialisten van de school.

3.7 Validiteit en betrouwbaarheid

Kallenberg (2007) geeft aan dat de vragenlijsten die bij een onderzoek gebruikt worden betrouwbaar en valide moeten zijn. Betrouwbaarheid en validiteit kun je waarborgen door de vragenlijst(en) voor te leggen aan collega's of deskundigen. *“Zij kunnen de lijsten nalopen op volledigheid, helderheid, nauwkeurigheid en consistentie”* (Kallenberg, 2007 p.205). De lijsten zijn voorgelegd en door hen van kritische kanttekeningen voorzien, aan de twee rekenspecialisten en intern begeleider van mijn school en aan de “critical friends” van de opleiding en zijn getoetst aan de literatuur.

3.8 Ethiek

Volgens Boerman (2009) zijn er 6 principes voor ethische reflectie bij het doen van een onderzoek: vertrouwen, zorgvuldigheid, volledigheid, collegialiteit, auteurschap, onderzoek en opdracht. Mijn onderzoek is voornamelijk gericht op de verbetering van mijn eigen handelen. Er worden geen uitspraken gedaan over individuele leerlingen of groepjes van leerlingen. Mijn collega's en directie zijn volledig op de hoogte van mijn onderzoek. Mijn “critical friends” van de opleiding lezen en denken mee gedurende het hele proces van het onderzoek, om te voorkomen dat ik door onwetendheid onbedoeld nalatig ben of fouten maak en zij zorgen ervoor dat ik volledig ben in mijn onderzoek.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke kwantitatieve en kwalitatieve data ik tijdens de onderzoeksperiode heb verzameld. Ik doe dit stapsgewijs aan de hand van de diverse deelvragen die ik mezelf gesteld heb in hoofdstuk 1.

4.1 Vraag 1. **Wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften die horen bij de leer –en persoonlijkheidskenmerken van (hoog)begaafde leerlingen en welke begeleiding past daarbij?**

Om antwoord te krijgen op deze vragen heb ik literatuurstudie gedaan. De antwoorden die ik op deze vragen heb verkregen staan weergegeven in hoofdstuk 2: Theoretische Onderbouwing.

Vervolgens heb ik deze kennis gebruikt om mijn rekenlessen zo aan te passen, dat ze zo veel mogelijk aansluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

4.2 Vraag 2. **Sluit ik met mijn rekenlessen voldoende aan bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen?**

Om antwoord te vinden op deze vraag heeft er een observatieonderzoek plaatsgevonden. “*Observatie is waarnemen met de bedoeling conclusies te trekken*” (Kallenberg, 2007, p 57). Het is daarbij belangrijk dat er systematisch gewerkt wordt en dat toevalligheden zoveel mogelijk vermeden worden (Kallenberg, 2007). Mijn kennis, opgedaan tijdens het literatuuronderzoek en tijdens eerdere observaties van rekenlessen, heb ik gebruikt om twee bestaande observatielijsten zo aan te passen, dat ze ook in beeld brengen of een rekenles aansluit bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Het verkregen observatie instrument is ingezet bij observaties van twee rekenlessen. Er is twee maal geobserveerd om te zien of de

lessen inderdaad aansluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen en om te zien of daar een stijgende lijn in zit .

4.2.1 Analyse van de observaties

De observaties zijn uitgevoerd door de rekenspecialist. Naar aanleiding van deze observaties kan op basis van de behaalde scores een kwantitatieve- en een kwalitatieve analyse gemaakt worden. Allereerst wordt een kwantitatieve- en kwalitatieve analyse gemaakt op basis van behaalde scores over de gehele les genomen. Daarna wordt er een kwantitatieve- en kwalitatieve analyse gemaakt op basis van behaalde scores bij items die speciaal gericht zijn op de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen.

4.2.1.1 Kwantitatieve analyse: gehele les

Tijdens de observatie werd gebruik gemaakt van het:

“Observatieformulier rekenles volgens directie instructiemodel aangepast voor (hoog)begaafde leerlingen” (bijlage 7).

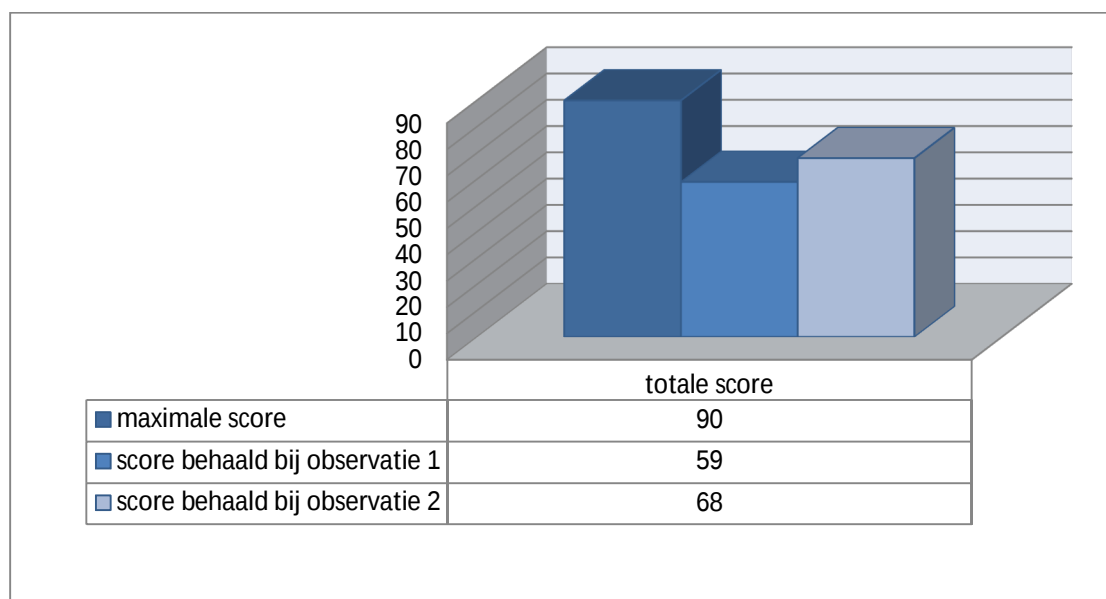
Bij dit observatie instrument wordt gekeken naar 30 items, verdeeld over vijf onderdelen:

1. Introductie van de les
2. Instructie van de les
3. Begeleide inoefening
4. Zelfstandige verwerking van de leerstof
5. Evaluatie

Bij elke item kan een maximale score van 3 behaald worden. Over 30 items gemeten, kan er een maximale score van 90 behaald worden.

In tabel 1 wordt weergegeven:

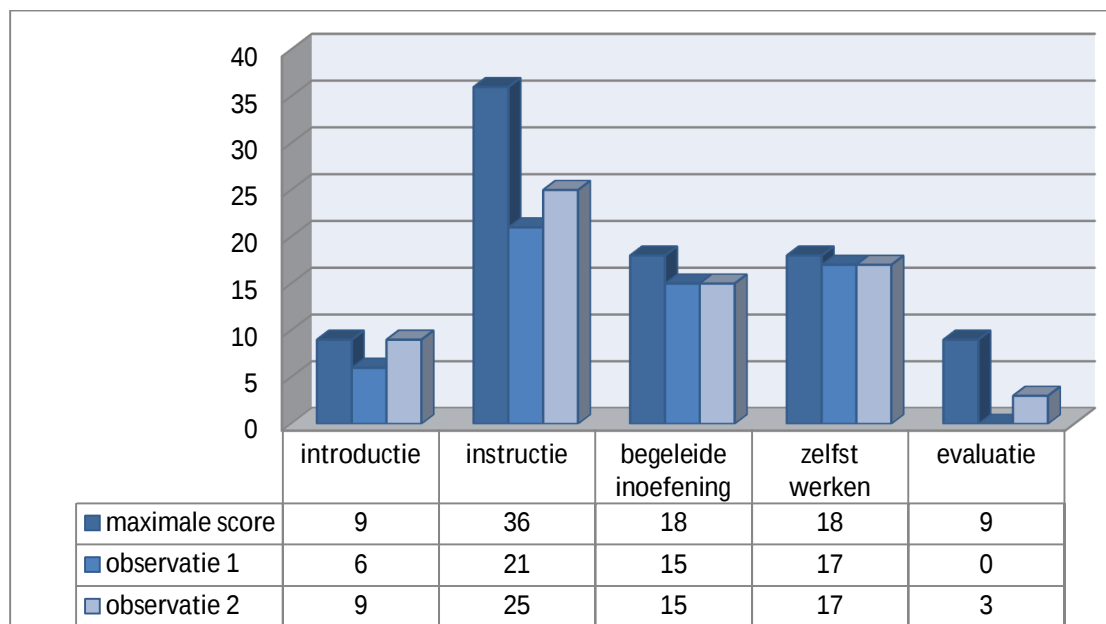
- De maximaal te behalen score over de hele les genomen.
- De daadwerkelijk behaalde score bij observatie 1 en observatie 2.



Tabel 1

In tabel 2 is weergegeven

- De maximale te behalen score per onderdeel van de les.
- De daadwerkelijk behaalde score per onderdeel bij observatie 1 en 2.



Tabel 2

Bij de eerste observatie over de gehele les genomen, werd een totale score van 59 punten behaald. Bij de tweede observatie een score van 68 punten . Dat is een stijging van 9 punten = 15,25%.

4.2.1.2 Kwalitatieve analyse: gehele les

De kwalitatieve analyse, over de gehele les genomen, die we op basis van bovenstaande gegevens en de nagesprekken met de observanten kunnen maken zijn:

1. De rekenlessen zijn in het algemeen goed afgestemd op de onderwijsbehoeften van kinderen. Er wordt gewerkt volgens het directe instructie model. De leerkracht geeft de kinderen de mogelijkheid om samen te werken en elkaar van feedback te voorzien. De leerkracht laat veel vanuit de kinderen komen. Er wordt meer gevraagd naar het waarom en hoe van de oplossingen als naar de oplossing zelf. Er wordt goed gebruik gemaakt van het digibord. Er heerst een veilig pedagogisch klimaat.
2. Het doel van de les wordt niet altijd helder aangegeven.
3. Hoewel er een stijging te zien is in de score behaald bij les één en de behaalde score bij les twee, is dit slechts een stijging van 9 punten = 15,25%.
4. Er wordt onvoldoende aandacht besteed aan het evalueren van de rekenles met de gehele groep. Bij observatie 1 werd een score van 0 behaald. Er werd helemaal niet geëvalueerd. Bij observatie 2 zien we wel een verandering, er wordt een score van 3 behaald. De maximaal te behalen score is 9. Een stijging van 0 punten naar 3 punten is een stijging van 33,3%.
5. Dat er bij observatie 2 al meer aandacht besteed wordt aan de evaluatie is een winstpunt. Er wordt een score van 1 behaald op alle drie de onderdelen van de evaluatie, dit betekent dat de onderdelen weliswaar aan bod zijn gekomen, alleen nog minder sterk.

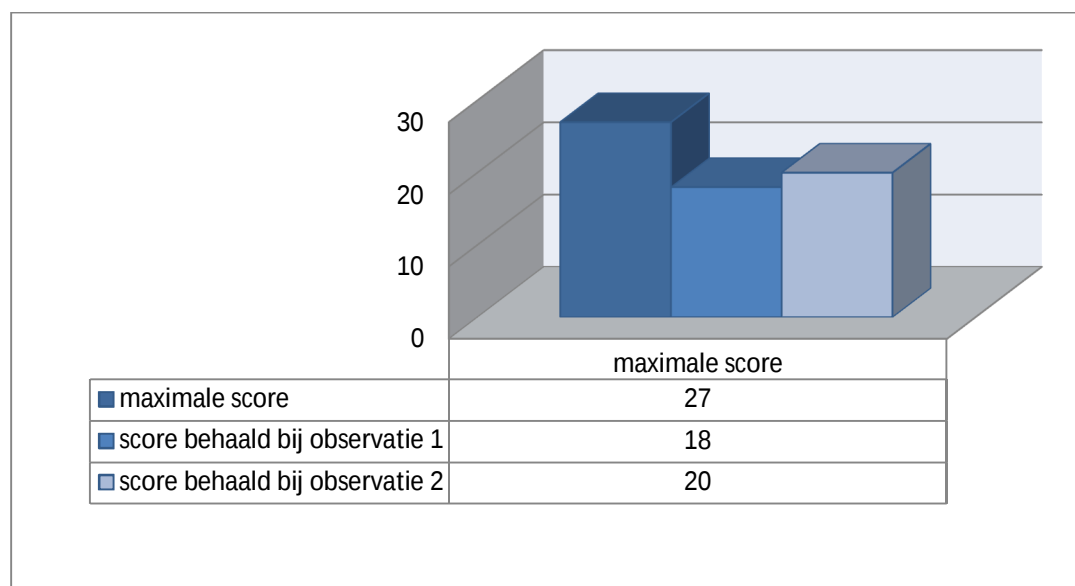
4.2.1.3 Kwantitatieve analyse: items (hoog)begaafde kinderen

Naast de kwantitatieve- en kwalitatieve analyse over de gehele les genomen, is het ook mogelijk een analyse te maken op grond van items die speciaal gericht zijn op de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen.

In de observatielijst zitten 9 items die speciaal gericht zijn op de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Dit zijn de items 2, 7, 8, 13, 16, 17, 18, 22 en 30. Bij elk van deze items kan een score van 3 behaald worden. Tellen we de scores van deze items bij elkaar op, dan kan een maximale score van 27 behaald worden.

In tabel 3 is weergegeven:

- De maximaal te behalen score over de hele les genomen.
- De daadwerkelijk behaalde score bij observatie 1 en observatie 2.



Tabel 3

Bij de eerste observatie werd een score van 18 behaald is. Bij de tweede observatie een score van 20. Dat is een stijging van 2 punten = 11,11%

4.2.1.4 Kwalitatieve analyse: items (hoog)begaafde kinderen

In onderstaande tabellen staan de items vermeld die speciaal gericht zijn op (hoog)begaafde kinderen, plus de behaalde score bij zowel observatie één als observatie twee. Bij zes van de negen items is de maximale score van drie behaald. Bij drie items sloot de les slechts in geringe mate of niet aan bij de onderwijsbehoeften die (hoog)begaafde kinderen op dit punt nodig hebben.

Items voor (hoog)begaafde kinderen waarop een hoge score behaald is	Observatie 1	Observatie 2
2. De leerkracht differentieert in het "hersenkrakertje".	3	3
8. De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld om verschillende oplossingsstrategieën met elkaar te vergelijken.	2	3
13. De leerkracht laat kinderen hun oplossingen naar voren brengen.	3	3
16. De leerkracht geeft de plusleerlingen nu de mogelijkheid om zelfstandig aan het werk te gaan.	3	3
17. De leerkracht geeft duidelijke opdrachten aan de plusleerlingen.	3	3
22. De leerkracht differentieert bij de verwerkingsopdrachten naar het niveau van de leerlingen.	3	3

Items voor (hoog)begaafde kinderen waarop een lage score behaald is	Observatie 1	Observatie 2
7. De leerkracht differentieert bij de instructie naar instructiebehoefte van de leerling.	0	0
18. De leerkracht verbindt het nieuwe element uit de leerstof pas aan het eind van de instructie (of bij de start van de begeleide inoefening) aan eerder geleerde kennis om de aandacht van de (hoog)begaafde leerling niet te verliezen	1	1
30. De leerkracht heeft een goede afwisseling tussen product – en procesgerichte feedback.	0	1

1. Bij de introductie van de les (item 8), de begeleide inoefening (item 16 en 17) en het zelfstandig werken (item 22) wordt zeer sterk aangesloten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen (score 3).
2. Bij de eerste (nul)meting werd een score van 18 behaald. Dit betekent dat op de onderdelen voor (hoog)begaafde kinderen de les voor 66,6% aansloot bij hun onderwijsbehoeften. Bij de tweede meting werd een score van 20

gehaald. Dit betekent dat de les voor 75% aansloot bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen.

3. Bij de tweede observatie wordt meer aandacht geschonken aan procesgerichte feedback, hoewel de score nog slechts in geringe mate aangeeft.

4.3 Vraag 3. Hoe maak ik mijn klassenmanagement effectiever, zodat ik meer tijd heb voor de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?

4.3.1 Literatuurstudie

Om antwoord te vinden op deze vragen heb ik verschillende onderzoeksmethoden gebruikt. Ook hier heeft allereerst een literatuurstudie plaatsgevonden.

Door deze literatuurstudie:

- Ben ik handelingsgericht gaan werken volgens de 6 stappen van de 1 – zorgroute.
- Heb ik een didactisch groepsoverzicht en een groepsplan voor rekenen opgesteld (zie bijlage 2 en 3).
- Heb ik het rooster aangepast aan het werken met bloktijden (zie bijlage 8)
- Heb ik de checklist “regels en routines” (bijlage 4) ingevuld om te zien of aan alle voorwaarden wordt voldaan om het zelfstandige werken goed te laten verlopen.

Aan de voorwaarden zoals gesteld volgens de checklist werd voldaan. In de loop van de onderzoeksperiode ben ik gaan werken met mandjes waar per groep het materiaal in zat wat de kinderen nodig hadden tijdens het zelfstandig werken om zo onnodig lopen te voorkomen. De timer tool ben ik gaan gebruiken om de tijd te begrenzen voor mezelf en de kinderen. Ik ben meer gaan werken met werkboekjes als extra materiaal en minder met losse bladen.

4.3.2 Klassenconsultatie

Verder heeft er een klassenconsultatie door de intern begeleider plaatsgevonden met als doel:

- Zicht krijgen op de uitvoering van het groepsplan rekenen.
- Zicht krijgen op de realisatie van een effectief klassenmanagement en organisatie (Clijsen, 2007).

De intern begeleider heeft daarbij gebruik gemaakt van bijlage 6:

“Checklist klassenconsultatie intern begeleider” (Clijsen, 2007).

Clijsen (2007) geeft aan dat de checklist aanknopingspunten biedt voor wat je observeert en gesprekpunten geeft voor de nabespreking.

Uit de observatie en het nagesprek bleek:

- Dat de voorbereiding, inleiding, instructie en verwerking verlopen volgens de items zoals ze worden aangegeven in de checklist.
- Dat de organisatie en het klassenmanagement conform het groepsplan zijn.
- Dat er een goed pedagogisch klimaat heerst.
- Dat er wat meer stilte geëist mag worden tijdens het zelfstandig werken.
- Dat ook hier de doelen van de les niet helemaal helder worden aangegeven.

4.4 Vraag 4. Is er door alle genomen maatregelen meer tijd vrijgekomen voor de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen bij rekenen?

4.4.1 Tijdschaal

Om antwoord te krijgen op deze vraag heeft er een observatieonderzoek plaatsgevonden aan de hand van het observatie instrument: *Tijdschaal* (zie bijlage1). Dit observatieinstrument is een participierend observatieinstrument en wordt ingevuld door de leerkracht terwijl zij zelf deelneemt aan de les. Door de tijdschaal twee maal gedurende een week in te vullen, aan het begin en aan het eind van het onderzoek,

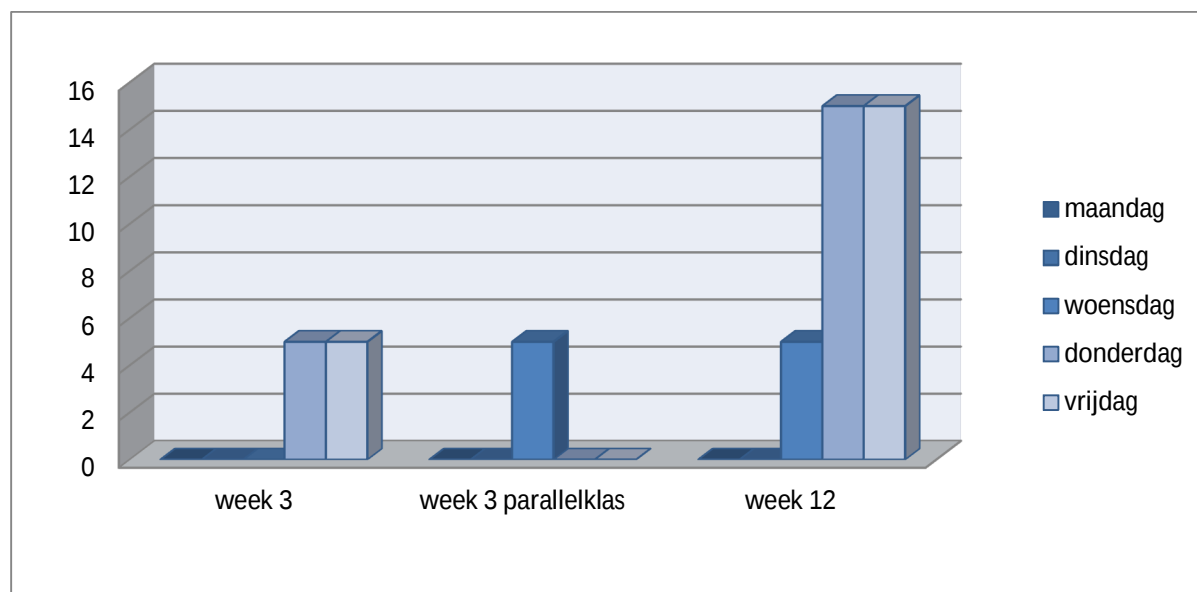
is het mogelijk om te zien of de begeleidingstijd voor (hoog)begaafde leerlingen bij rekenen is toegenomen.

In week 3 en week 12 is gedurende de hele week bijgehouden hoeveel tijd er tijdens het zelfstandig werken of de begeleide inoefening is besteed aan de begeleiding van de plusleerling.

In tabel 1 staat het aantal minuten weergegeven dat er per dag besteed wordt aan de begeleiding van de plusleerlingen bij hun verrijkingstaak en tijdens de zelfstandig werken bloktijd.

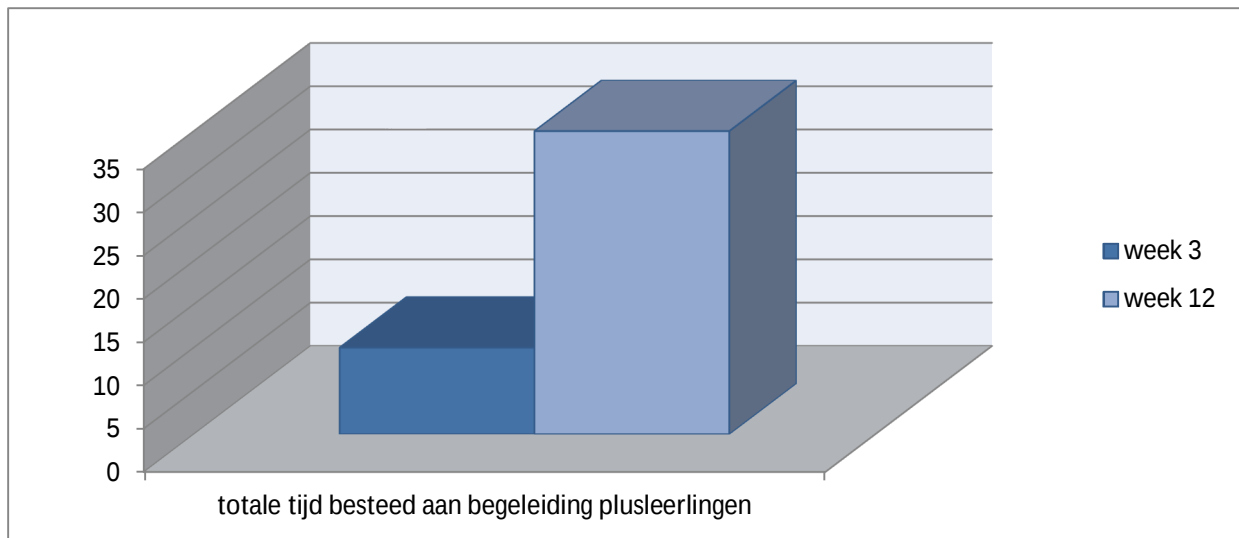
In week 3 is de eerste (nul)meting gedaan. De nulmeting heeft in week 3 ook plaatsgevonden in de parallelgroep. Deze meting werd alleen gehouden om na te gaan of het tekort aan begeleidingstijd niet persoons –of groepsgebonden was. Ik kom hierop terug in hoofdstuk 5: Conclusie en discussie.

Na de genomen interventies in week 12 heeft een tweede meting plaatsgevonden.



Tabel 1

In tabel 2 wordt weergegeven hoeveel minuten er in week 3 en week 12 in totaal is besteed aan de begeleiding van de plusleerlingen.



Tabel 2

Door twee maal in de week te werken met bloktijden is de begeleidingstijd voor de plusleerlingen gestegen van 10 minuten begeleiding per week naar 35 minuten begeleiding per week. Dit is een stijging van 250% !

5. Conclusies

In dit hoofdstuk zal ik conclusies trekken naar aanleiding van mijn data analyse en geef ik antwoord op mijn centrale onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als specialist hoogbegaafdheid mijn klas en het onderwijs bij rekenen zodanig organiseren, dat ik voldoende begeleidingstijd kan vrijmaken voor de (hoog)begaafde leerling, waardoor deze de instructie en de feedback krijgt die aansluit bij zijn onderwijsbehoeften?

Mijn conclusie zal ik onderbouwen en soms relativeren door o.a. gebruik te maken van de theorie uit hoofdstuk 2. In eerste instantie ga ik in op de factor onderwijsbehoeften, daarna op de factor tijd.

5.1 Aansluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen

5.1.1. Conclusie 1

Volgens Kuiper (2009) omvat passend (reken)onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen een korte, maar duidelijke instructie; het compacten en aanbieden van verrijkende leerstof; een betrokken leerkracht en een stimulerende omgeving. Drent en Van Gerven (2009) voegen daaraan toe dat het proces van leren daarbij centraal moet staan. Kinderen moeten tijdens het proces van leren, nadenken over het leren en over de stappen die ze moeten zetten om te kunnen leren (Kuiper, 2009).

Literatuuronderzoek naar bovenstaande (samenvatting van de) theorie heeft er voor gezorgd, dat ik al voor de start van mijn onderzoek aanpassingen heb gedaan in mijn rekenlessen. Uit de analyse van de data blijkt dan ook, dat de rekenlessen al bij de start van het onderzoek voor een belangrijk deel aansloten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

De volgende elementen uit de rekenlessen:

- er wordt gedifferentieerd bij de introductie van de les,

- de leerlingen gaan na een korte instructie aan de slag,
- de instructie bij de opdrachten voor zelfstandig werken is duidelijk en op maat,
- de leerstof wordt gecompact en verrijkt,

sluiten aan bij bovenstaande theorie van Kuiper (2009). De genomen interventies, brachten tijdens de klassikale rekenles dan ook niet direct grote zichtbare veranderingen teweeg bij mijn (hoog)begaafde -en rekenplusleerlingen. Deze kinderen deden en doen goed mee in de rekenles. Een inspirerende omgeving (Janson, 2009) draagt daar mogelijk toe bij. Door het gebruik van het digibord en afwisseling in didactische werkvormen zijn de rekenlessen voldoende aantrekkelijk voor de rekenplusleerlingen om gemotiveerd mee te doen.

Het rekenplusgroepje, wat opgestart is tijdens het onderzoek om de kinderen te leren werken met andere verrijkingsmaterialen dan plustaak, heeft wél voor veranderingen gezorgd bij de kinderen. De kinderen zijn erg enthousiast voor het werken in het rekenplusgroepje. Opmerkingen als: “we mogen vandaag toch wel bij jou en dit mogen we toch wel mee naar huis nemen als het klaar is?” laten zien dat ze erg gemotiveerd zijn om te werken in het rekenplusgroepje. Hun grote enthousiasme toont ook aan dat ze wel behoeften hebben aan extra uitdaging.

Drent en van Gerven (2009) zeggen dat bij (hoog)begaafde kinderen het proces van leren centraal moet staan. Uit de data-analyse bleek dat tijdens de klassikale rekenlessen procesgerichte evaluatie slechts in geringe mate aan de orde kwam. De evaluatie kwam vanuit de leerkracht en niet vanuit de kinderen. Dit komt omdat voor kinderen evalueren vaak iets is wat van buitenaf komt (Timmerman, 2002). De juf zegt of iets goed of niet goed is, of we goed of niet goed gewerkt hebben. Dat is de manier waarop de klassikale rekenlessen op dit moment geëvalueerd worden. Procesgerichte evaluatie zal bij deze leerlingen nog aangeleerd moeten worden.

5.1.1.2 Discussie 1

“Evalueren moet je leren”, zeggen zowel Timmerman (2002) als Van Gerven (2009). Tijdens het werken in het rekenplusgroepje ben ik met de kinderen nog voornamelijk bezig geweest met het leren omgaan met het verrijkingsmateriaal en hulp bij het

leren “lezen” (het begrijpen) van de opdrachten. Aan een evaluatie van het proces zijn we nog niet toegekomen. Mogelijk kan in een later stadium, als de kinderen meer vertrouwd zijn met het materiaal en minder ondersteuning bij het werken met het materiaal nodig hebben, meer tijd besteed worden aan het evalueren van het proces.

5.1.1.3 Aanbevelingen 1

In groep 3 is het mogelijk om tijdens de rekenlessen tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Een rekenplusgroepje naast het reguliere rekenonderwijs, voorziet in de behoeften van de kinderen om met meer uitdagende materialen te werken. Evaluatie van het proces van leren is belangrijk, maar dit evalueren moet eerst ook geleerd worden. Als een rekenplusgroepje eenmaal goed draait is het belangrijk om daar veel aandacht aan te schenken. Als hulpmiddel daarbij beveelt Timmerman (2002) de Beertjes van Meichenbaum aan. Van Gerven (2009) pleit voor gebruik van het TASC –wiel van Wallace. Een denkontwikkellende begeleidingsstijl (Timmerman, 1999) van de leerkracht is in dit proces belangrijk.

5.1.2 Conclusie 2

Zoals boven beschreven, sloten de rekenlessen al bij de start van het onderzoek voor een deel aan bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Bij de eerste observatie werd een score van 18 behaald, bij de tweede observatie een score van 20. De stijging tussen de eerste en tweede observatie was beperkt (2 punten). Door het bestuderen van de literatuur heb ik onbewust mijn klassikale rekenlessen al aangepast ten behoeve van (hoog)begaafde leerlingen. Het onderzoek laat daarom geen grote groei zien. De verandering zit hem meer in de bewustwording. Ik ben van onbewust bekwaam, meer bewust bekwaam geworden.

5.1.2.1 Aanbeveling 2

Het verdient aanbeveling om de observatie ook te laten plaatsvinden bij een leerkracht die geen of minder kennis heeft van (hoog)begaafdheid. De observatie kan er voor zorgen dat deze leerkracht zich dan meer bewust wordt van de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Bij een tweede observatie wordt dan gekeken of hij /zij aanpassingen heeft gedaan. Mogelijk is er dan wel een grotere groei te zien.

5.1.3 Conclusie 3

Dit onderzoek is een observatieonderzoek. Bij dit observatieonderzoek is gekozen voor observatie met behulp van een observatielijst zodat steeds dezelfde items worden geobserveerd. De observant heeft twee keer geobserveerd aan de hand van de observatielijst. Er heeft nog een derde observatie plaatsgevonden (door een andere observant) met behulp van een andere observatielijst, maar met wel ongeveer dezelfde items. Bij beide lijsten was de uitslag hetzelfde: *Er wordt in de rekenlessen tegemoet gekomen aan de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde - en de andere leerlingen.* De observaties kunnen dan ook als betrouwbaar gezien worden.

5.1.3.1 Discussie 3

Het observeren met behulp van een observatielijst zorgt voor objectiviteit en maakt het mogelijk om te vergelijken (Kallenberg, 2007). Toch zitten er ook nadelen aan deze vorm van observeren. Voorafgaand aan de observatie wordt namelijk van de observant een grondige bestudering van het formulier verlangd. Doet de observant dit niet, dan kan een item aan de orde zijn geweest voordat de observant dit in de gaten heeft. Soms komen items wel aan bod in de les, maar worden ze door de observant niet als zodanig herkend. Nadeel is verder dat de omstandigheden waaronder een les gegeven wordt niet in beeld te brengen zijn (Kallenberg, 2007). Verder is observeren mensen werk. Bij observeren is het moeilijk om je

‘vooroordelen’ in bedwang te houden (Kallenberg, 2007). Vaak interpreteren we gedrag tijdens een observatie en geven niet de feiten weer. Ook een nauwkeurig omschreven item, kan soms op meerdere manieren uitgelegd worden. Een discussie over de interpretatie van de verschillende items kan de observatielijst in dit opzicht betrouwbaarder maken.

5.1.3.2 Aanbevelingen 3

Het verdient aanbeveling om de observatielijst in meerdere groepen in te zetten. Nadat een aantal observaties zijn uitgevoerd is het verstandig om samen met de geobserveerde leerkrachten, de observanten en de specialist (hoog)begaafdheid om de tafel te gaan zitten om te zien of iedereen dezelfde betekenis geeft aan de items. Zo kunnen items aangepast, verwijderd of vervangen worden. Dit verhoogt de betrouwbaarheid, de validiteit en de bruikbaarheid van het instrument. Het kan ook het bewustzijn van de leerkrachten verhogen ten aanzien van de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

5.2 Het creëren van meer begeleidingstijd

5.2.1 Conclusie 1

In zijn onderzoek “*Wat werkt op school.*” *Research in actie* (Marzano, 2008) benadrukt Marzano dat goed klassenmanagement belangrijk is. Het is daarbij noodzakelijk dat de leerkracht doeltreffend organiseert en plant om de effectiviteit van zijn onderwijs te vergroten. Förrer (2009) pleit voor het inroosteren van bloktijden om meer effectieve tijd te creëren. Beide factoren heb ik toegepast tijdens het onderzoek. Door het opnieuw bekijken van het zelfstandig werken, dit zorgvuldig te plannen en te organiseren en door het invoeren van bloktijden is de begeleidingstijd voor (hoog)begaafde leerlingen gestegen met 200%. Het is dan ook gerechtvaardigd om de conclusie te trekken, dat meer begeleidingstijd creëren goed mogelijk is in groep 3. Het vergt wel een zeer goede voorbereiding van de leerkracht. Zeker in het

beginstadium moest ik steeds kleine dingen aanpassen, om het zelfstandig werken beter te laten verlopen. Een logboek bijhouden helpt daarbij. Het onderzoek heeft mijn handelen veranderd. Ik werk nu twee keer in de week met bloktijden. Door zorgvuldig te plannen en te organiseren heb ik mijn klassenmanagement effectiever gemaakt. Ik heb daardoor meer begeleidingstijd voor (hoog)begaafde én andere leerlingen gecreëerd.

5.2.1.2 Discussie 1

Voor het verzamelen van data omtrent de factor tijd is een tijdsregistratieformulier gebruikt. In hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling, betoog ik, dat ik het gebrek aan begeleidingstijd ook terug zie bij mijn collega leerkrachten. Janson (2004/2005) en de Bruin- de Boer (2009) bevestigen dat. Bij de start van mijn onderzoek heb ik mijn parallelcollega's gevraagd of zij bij de eerste meting ook een tijdsregistratieformulier wilden invullen. Het doel was alleen: kijken of bovenstaande veronderstelling klopte. Het was niet de bedoeling daar in het onderzoek nog meer mee te doen. Mijn veronderstelling bleek te kloppen. In de parallelgroep werd ook nauwelijks tijd ingezet voor begeleiding van (hoog)begaafde kinderen. Het inzetten van het tijdregistratieformulier had wel een ander, positief effect. Mijn parallelcollega werd getriggerd door mijn onderzoek. Zij is, net als ik, gaan werken met bloktijden en begeleidt in die tijd ook een groepje rekenplusleerlingen. Zo had ik er een "critical friend" bij, die mij van veel praktische informatie voorzag bij het opzetten van het zelfstandig werken en het werken met bloktijden. Als specialist hoogbegaafdheid ben ik zo onbewust een voorbeeld van "good practice" geweest voor mijn parallelcollega.

5.2.1.3 Aanbevelingen 1

Het verdient aanbeveling om het tijdregistratieformulier door alle leerkrachten binnen de school te laten invullen. Zo krijgen zij inzicht in de hoeveelheid tijd die zij daadwerkelijk vrijmaken voor (hoog)begaafde kinderen. Ook voor andere groepen leerlingen is dit mogelijk. Juist door dit inzicht worden zij misschien net als mijn

parallelcollega, getriggerd om aanpassingen in hun onderwijs te verrichten ten behoeve van (hoog)begaafde leerlingen. Dit instrument is daarom goed bruikbaar in het proces van bewustwording. Bewustwording is een eerste stap op weg naar het inclusief maken van het onderwijs voor kinderen met verschillende onderwijsbehoeften. Drent en van Gerven (2009) geven aan dat veel van wat zij geschreven hebben, als doel heeft leerkrachten op een professionelere manier om te laten gaan met (hoog)begaafde leerlingen. Clijsen (2007) wil datzelfde bereiken met de 1-zorgroute. Ik hoop dat door inzet van mijn observatiemiddelen, leerkrachten ook leren hoe ze in hun lessen meer aan kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen.

6. Evaluatie onderzoek-discussie

In dit hoofdstuk blik ik terug op de betekenis van dit meesterstuk voor mijn ontwikkeling als persoon, als groepsleerkracht en als specialist (hoog)begaafdheid. Uit het leerstijlenonderzoek van Kolb blijkt dat ik een divergeerder ben. Ik leer door het opdoen van concrete ervaringen en deze te overdenken. De praktijk is voor mij belangrijker dan de theorie. De keuze van mijn onderwerp voor dit meesterstuk wijst daar ook op. Ik wil mijn eigen praktijk veranderen. Mijn eigen handelingsverlegenheid wil ik aanpakken. Dat ik daarbij theorie nodig heb, was niet het eerste waar ik aan dacht bij de start van dit meesterstuk. Dat het door mijn leerstijl enige tijd duurt voordat ik toekom aan oplossend handelen, heb ik in het afgelopen jaar vaak ervaren.

Mijn onderwerp had ik vrij snel. Ik worstel, als leerkracht, al een tijdje met de diversiteit aan leerlingen in mijn groep en de grote verschillen in didactisch niveau die dat met zich mee brengt. Ik wil mijn groep en het onderwijs in die groep, zo organiseren dat ik tijd vrij heb voor (hoog)begaafde kinderen. Ik wil in de rekenlessen zoveel mogelijk tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen én ik wil in een rekenplusgroepje de (hoog)begaafde kinderen ook nog eens begeleiden op een manier die past bij hun leer – en persoonlijkenschappen. Een ambitieus doel voor een onderzoeksperiode van acht weken.

Het werk, voorafgaand aan het daadwerkelijke onderzoek, verliep mede door mijn leerstijl (eerst doen, dan denken) moeizaam. Ik begon voortvarend aan mijn theoretische onderbouwing. De theorie die ik had gezocht, ging echter niet over (hoog)begaafdheid en klassenmanagement, maar over de redenen waarom ik tot de keuze van mijn onderwerp was gekomen. Ik moest dus op zoek naar andere theorie en werd zo al snel gedwongen om eerst te gaan nadenken, daarna theorie te lezen en dan pas te gaan doen. Kortom ik moest een nadenkende leerstijl gaan hanteren. Een leerstijl die recht tegenover die van mij staat. Meerdere malen ben ik toch weer eerst gaan doen en daarna pas gaan denken. Het gevolg: veel schrijven, herschrijven, lezen, denken en weer opnieuw schrijven.

6.1 Wat ging goed?

Het handelingsgericht werken volgens de 1 –zorgroute zorgde ervoor dat ik eerst moest denken en daarna pas doen. Het werken volgens de zes stappen van de 1-zorgroute dwong mij eigenlijk een rondje Kolb te lopen:



Door deze stappen te doorlopen kreeg ik een goed bruikbaar groepsplan. Het groepsplan had ik nodig om in beeld te krijgen wat ik met wie moest gaan doen in de rekenlessen.

Vervolgens signaleerde ik gebrek aan tijd. Na een rekenles was er zelden tijd om de rekenplus kinderen (en hoogbegaafde leerling) te begeleiden, terwijl ik dat wel deed met de zwakkere leerlingen. Zij kregen alle aandacht en tijd die over was na de instructie. Ik besepte dat ik voldoende vaardigheden had om gedifferentieerd te werken. Ik gaf verlengde instructie, maar de tijd voor zelfstandig werken was te kort is om aan meerdere groepjes kinderen aandacht te kunnen schenken. Mijn opvatting was, dat ik niet alleen voor de zwakkere, maar ook voor de (hoog)begaafde kinderen

aandacht moet hebben. Ook zij moeten kunnen reiken naar de zone van naaste ontwikkeling en hebben daar begeleiding bij nodig.

Juist voor deze kinderen ben ik de opleiding gaan doen. Iets voor hen betekenen was voor mij belangrijk. Ik moest in mijn manier van les geven dus wat veranderen om dit ook daadwerkelijk te kunnen doen. Vanuit de theorie over klassenmanagement kreeg ik ideeën. Door vervolgens planmatig te werken (weer een rondje Kolb te lopen), heb ik de organisatie van mijn klas kunnen veranderen. Het werken met bloktijden heeft ervoor gezorgd dat ik nu wel extra begeleidingstijd heb die ik kan besteden aan de rekenplusleerlingen.

Een prettige bijkomstigheid was het feit dat door mijn handelen te veranderen, mijn parallelcollega getriggerd werd dit ook te doen. Dit gaf mij een gevoel op de goede weg te zitten en maakte het de moeite waard om door te gaan.

6.2 Wat ging niet goed?

Bij de start van het onderzoek wilde ik mijn rekenlessen aanpassen aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Daarnaast wilde ik deze leerlingen ook begeleiden op basis van het proces van leren. Mijn rekenlessen gedifferentieerd aanbieden, waarbij tegemoet gekomen wordt aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen was geen probleem. Deze leerlingen begeleiden bij het proces van leren zoals dat mij voor ogen stond lukte niet. Mijn overtuiging was dat ik de kinderen moest begeleiden zoals we het bespraken in de modules van de opleiding en zoals ik het had weergegeven in mijn theoretische onderbouwing. Toen dit niet lukte was ik teleurgesteld. Ik ben me toen af gaan vragen waarom. Ik besepte dat het te maken heeft met mijn hang naar “het goed willen doen”. De organisatie in de klas moest goed lopen, de kinderen moest ik optimaal begeleiden, daarbij verloor ik soms uit het oog dat de praktijk vaak anders loopt dan de theorie aangeeft. Ik wilde voldoen aan mijn eigen (te hoog) gestelde verwachtingen, maar vergat ondertussen dat ik te maken had met kinderen. Begeleiden op procesbasis past bij (hoog)begaafde kinderen, maar niet alle kinderen zijn hetzelfde en het proces evalueren moet je leren (Timmerman, 2002). Deze

kinderen waren nog niet zo ver. De kinderen beschikten nog niet over voldoende vaardigheden om te komen tot evaluatie van het proces van leren.

Zij moesten eerst vaardiger worden in het leren lezen en begrijpen van de opdrachten en konden daarna pas vaardigheden opdoen om te komen tot evalueren. Toen ik dat eenmaal besepte ging mijn teleurstelling over en begreep ik dat ik door mijn hang naar, het willen doen zoals de theorie het voorschrijft, iets te snel wilde handelen. Toen ik dat besepte gaf dat rust. Ik wist dat ik goed op weg was, maar dat ik de tijd moest nemen om de volgende stap te zetten.

Toch zit daarin ook mijn kracht. Het hele onderzoek heb ik gedaan omdat het mijn overtuiging is dat (hoog)begaafde kinderen ook in de eigen groep passend onderwijs moeten krijgen. Het is voor mij belangrijk om dit goed over te brengen op mijn collega's. Juist daarom heb ik mijn eigen handelen onder de loep genomen. Heb observaties laten uitvoeren door anderen bij mij in de klas. Zo kan ik vanuit mijn eigen ervaringen praten met collega's. Ik denk dat mijn collega's juist daardoor meer vertrouwen in mij hebben. Ik praat vanuit de praktijk en heb een stevige theoretische achtergrond als basis. Ik loop zelf soms tegen grenzen aan en dat maakt het makkelijker om collega's te begrijpen die dat ook doen.

Zo komen we bij een stukje identiteit van mij. Ik wil iets betekenen voor het (hoog)begaafde kind én ik wil mijn collega's goed kunnen begeleiden bij hun pogingen dit ook te doen.

Door het werken aan het meesterstuk:

- Heb ik mijn kennis en vaardigheden op organisatorisch, pedagogisch en didactisch gebied uitgebreid.
- Heb ik als divergeerder, een nadenkende leerstijl kunnen toepassen.
- Heb ik zo vaak het rondje Kolb gelopen, dat ik zaken nu bijna automatisch planmatiger aanpak.
- Heb ik mijn valkuil van "het goed willen doen" ontdekt en begrepen dat daarbij haastige spoed, zelden goed is.

- Heb ik gemerkt dat ik door mijn enthousiasme veranderingen teweeg kan brengen bij anderen.
- Heb ik bewezen dat ik door goed klassenmanagement meer tegemoet kan komen aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen in een klassikale onderwijssetting.

Voor de toekomst betekent dit dat ik blijf werken aan de organisatie van mijn klas. Ik wil, samen met de kinderen, verder gaan werken aan vaardigheden om te kunnen evalueren op procesbasis. Ik wil nog verder gaan uitzoeken wat de redenen zijn waarom dit eerder niet lukte en zien wat ik daaraan kan veranderen. Mogelijk zit daarin een goed onderwerp voor een volgend praktijkonderzoek.

Nawoord

Praktijkonderzoek doen kost veel tijd en energie. Voordat je weet wat je wil onderzoeken gaat er al veel tijd voorbij. Een goede onderzoeksvraag formuleren blijkt lastig. Bedenken hoe en wat je wil onderzoeken verlangt bestudering van veel theorie. Daarna moet het daadwerkelijke onderzoek worden uitgevoerd en tot slot moet je dit alles ook nog eens opschrijven, lezen, herschrijven en opnieuw schrijven. Steun vanuit je omgeving is hierbij erg belangrijk

Ik ben daarom heel blij met de steun die ik in het afgelopen jaar heb gekregen van:

- Mijn gezin

Omdat zij elke keer, zonder klagen, mijn stukken hebben gelezen, van commentaar hebben voorzien en weer opnieuw hebben gelezen.

- Mijn duo-partner

Omdat zij zorgt dat onze klas altijd goed blijft draaien, ook als ik even geen tijd heb.

- Mijn parallelcollega

Omdat zij spontaan meedeelde met mijn onderzoek en de steun die ze me daarmee onbewust gaf.

- Mijn critical friends van de opleiding

Omdat zij iedere keer mijn werk van feedback hebben voorzien en er voor zorgden dat ik weer door kon als ik even in een dip zat.

- Mijn LOL – begeleider

Omdat zij, met haar feedback, mij steeds weer aan het denken zette en er zo voor zorgde dat ik steeds weer kon reiken naar mijn zone van de naaste ontwikkeling.

Allemaal heel erg bedankt

Zonder jullie was het me niet gelukt!

Geraadpleegde literatuur

- De Bruin – de Boer, A. (2009). Hoogbegaafdheid en dyslexie. In E. van Gerven (red), *Handboek hoogbegaafdheid* (p. 214-231). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Boerman, R (2009). *Richtlijnen meesterstuk Master Sen*. Ethische aspecten van onderzoek. Gevonden op 11-12-2010
<http://www.xs4all.nl/~josbergk/richtlijnen%20onderzoek%20onderzoek%20dd%207-4-2010.doc>
- Drent, S & Gerven, v. E (2009). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, de S. & Spaans, G. (2007). *1-zorgroute*. Naar handelingsgericht werken. WSNS plus KPC groep.
- Clijsen, A. Gijzen, W. Lange, de S. & Spaans, G. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. Planmatig omgaan met verschillen. WSNS plus KPC groep.
- Förrer, M. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool*. Fundament voor effectief onderwijs. Amersfoort: Uitgeverij CPS.
- Gagné, F. (2000). Differentiatie-model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné. In E. van Gerven (red), *Handboek hoogbegaafdheid*. (p. 15) Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Gerven, E van (2008). *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Gerven, E van (2009). Slimme kleuters. E. van Gerven (red) *Handboek hoogbegaafdheid*. (p. 128- 143) Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Harinck, F., Kienhuis, J. & Wit, de T. (2009). *Waarom zijn de bananen krom?* De onderzoekende houding in bachelor- en masteropleidingen op de hogeschool. Antwerpen -Apeldoorn: Garant.

- Houtveen, A. & Booij, N. (1997). *Integrale leerlingenzorg op groepsniveau*. Vaardigheid: instructie (katern 7). Procesmanagement Primair Onderwijs ISOR - Universiteit Utrecht (p.53-54).
- Kieboom, T. (2003). *Hoogbegaafdheid een gave of vergiftigd geschenk?* Centrum voor begaafdheidsonderzoek.
<http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/downloads/syllabusHoogbegaafdheidCBO.pdf>, gevonden op 29-03-2010
- Janson, D. & Noteboom, A. (2004/2005). *Minder kan meer worden*. Reken-wiskundeonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen.
Volgens Bartjens 24 (2) p. 4 – 7
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Een handreiking voor leraren. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Kuipers, J (2009). "Onderpresteren." In E. van Gerven (red) *Handboek Hoogbegaafdheid* (p. 170-179). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Marzano, R. (2008) *Wat werkt op school*. Research in actie. Vlissingen: Bazalt
Oorspronkelijke titel: *What Works in Schools, translating research into action*.
Oorspronkelijke uitgever: ASCD, Alexandria USA, 2003.
- Marzano, R., Pickering, J.& Pollack, J.(2009). *Wat werkt in de klas*. Research in actie. Vlissingen: Bazalt (p 9). Oorspronkelijke titel: *Classroom Instructions that Works, Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*.
Oorspronkelijke uitgever: ASCD, Alexandria, 2001.
- Mönks & Ypenburg (1995). Het triadisch interdependentiemodel Renzulli/Mönks. In E. van Gerven (red) *Handboek hoogbegaafdheid*. (p. 11). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Nelissen, J. (2004/2005). Voer voor slimme kinderen. Compacten en verrijken van de rekenles, recensie. Volgens Bartjens, 24 (2), 8 – 10
- Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten*: over maatwerk als kern van goed onderwijs. Amsterdam: University Press.

- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen. Baarn: Nelissen.
- Redant, G. (2007). *Doeltreffend klasbeheer*. Effectief omgaan met de klasgroep Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Swet, v J. (2009). "Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief." In E. van Gerven (red) *Handboek hoogbegaafdheid* (p. 44-46). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Termeer, P. (2009). "Verrijkingsonderwijs." E. van Gerven (red) *Handboek hoogbegaafdheid* (p. 88- 101). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Timmerman, K. & Schoot, v.d. D. (1999). *Kinderen met ruimtelijk -visuele problemen*. Een beren aanpak. Leuven / Amersfoort: Uitgeverij Acco (p. 17 – 48).
- Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandacht- en werkhoudingsproblemen*. Leuven/ Voorburg: Uitgeverij Acco.
- With, de J., Littel, H. & Hoogendijk., W. (2003). *De rekenles: een vak apart* Verbetering van leerkrachtvaardigheden voor het realistisch rekenonderwijs CED –groep. Rotterdam gevonden op 05-12-2010
<http://www.fi.uu.nl/speciaalrekenen/producten/mapinfo/rekenles.pdf>

Bijlagen:

Bijlage 1: Onderzoekperiode

Bijlage 2: Didactisch groepsoverzicht rekenen

Bijlage 3: Groepsplan rekenen

Bijlage 4: Checklist regels en routines

Bijlage 5: Observatieinstrument: Tijdschaal

Bijlage 6: Checklist klassenconsulatie (intern begeleider) (Clijsen, 2007)

Bijlage 7: Observatieinstrument: Rekenles

Bijlage 8: Rooster met bloktijden

Bijlage 9: Bloktijden met indeling groepjes

Bijlage 10: Schematische weergaven bloktijden

Bijlage 11: Uitslag observaties rekenlessen

Bijlage 12: Logboek