

A photograph of a person with blonde hair, wearing a dark blue coat and red shoes, walking away from the camera down a grassy path. The path is flanked by tall, thin trees whose branches arch over the path, creating a tunnel effect. The ground is covered in green grass and some fallen leaves. The background is slightly blurred, showing more of the path and trees.

Enkele stappen op de weg van *‘hoogintelligent’* naar *‘hoogbegaafd’*

Door: Alie Boll - Groenenberg
Studentnummer: 2169804
Lesplaats: Tilburg
Inleverdatum: 30 - 05 - 2012

Inhoudsopgave

<u>Inhoud</u>	<u>Pagina- nummer(s)</u>
<u>Samenvatting</u>	6-7
<u>Voorwoord</u>	8
<u>Hoofdstuk 1 – Aanleiding en probleemstelling</u>	
§ 1.1. Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan	9
§ 1.2. De verlegenheids situatie	9
§ 1.3. Doelstelling	10
§ 1.4. Onderzoeksvraag met deelvragen	10-11
<u>Hoofdstuk 2 – Theoretische onderbouwing</u>	
§ 2.1. Wat is hoogbegaafdheid?	12
§ 2.1.1. <i>Hoogbegaafdheid door de jaren heen</i>	12
§ 2.1.2. <i>Drieringenmodel</i>	12-13
§ 2.1.3. <i>Triadisch interdependentiemodel</i>	13
§ 2.1.4. <i>Multifactorenmodel</i>	13-14
§ 2.1.5. <i>Concretisering</i>	14-15
§ 2.2. Wat is motivatie?	15
§ 2.3. Wat kan volgens de literatuur de motivatie van hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden?	15
§ 2.3.1. <i>Maslow</i>	15
§ 2.3.2. <i>Concretisering</i>	16
§ 2.3.3. <i>Deci en Ryan</i>	16-17
§ 2.3.4. <i>Concretisering</i>	17
§ 2.3.5. <i>Mindset-theorie</i>	18
§ 2.3.6. <i>Concretisering</i>	18
§ 2.4. Wat is taakvolharding?	19
§ 2.5. Wat kan volgens de literatuur de taakvolharding van hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden?	19
§ 2.5.1. <i>Fase 1: De instructiefase</i>	19
§ 2.5.2. <i>Fase 2: De fase van planning en organisatie</i>	20

§ 2.5.3. Fase 3: De fase van taakconcretisering	20
§ 2.5.4. Fase 4: de fase van evaluatie	21
§ 2.6. Welke leerkrachtvaardigheden zijn volgens de literatuur van belang in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen met problemen op het gebied van motivatie en taakvolharding?	21
§ 2.6.1. Leerkrachtvaardigheden	21
§ 2.6.2. Concretisering	21-22
§ 2.6.3. Inzet leerkrachtvaardigheden	22-24
§ 2.7. Samenvatting	24-27

Hoofdstuk 3 - Onderzoeksmethodologie

§ 3.1. Onderzoeksgroep	28-29
§ 3.2. Triangulatie	29
§ 3.3. Onderzoeksmethodieken	29
§ 3.3.1. Nulmeting	29-32
§ 3.3.2. Actie 1	32
§ 3.3.3. Tussenmeting	33
§ 3.3.4. Actie 2	33-34
§ 3.3.5. Eindmeting	34
§ 3.4. Plan van aanpak	34-35

Hoofdstuk 4 – Datapresentatie

§ 4.1. Nulmeting - informant 1: de leerling	36-38
§ 4.2. Nulmeting - informant 2: de ouder(s)	38-39
§ 4.3. Nulmeting - informant 3: de leerkracht	39-40
§ 4.4. Actie 1	40-41
§ 4.5. Tussenmeting - informant 1: de leerling	42-43
§ 4.6. Tussenmeting - informant 2: de ouder(s)	43-44
§ 4.7. Tussenmeting - informant 3: de leerkracht	45
§ 4.8. Actie 2	45-46
§ 4.9. Eindmeting - informant 1: de leerling	46-48
§ 4.10. Eindmeting - informant 2: de ouder(s)	48-49
§ 4.11. Eindmeting - informant 3: de leerkracht	50

Hoofdstuk 5 – Analyse en conclusie

§ 5.1. Analyse verzamelde data	51-63
--------------------------------	-------

§ 5.2. Welke leerkrachtvaardigheden zijn effectief in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen met problemen op het gebied van motivatie en taakvolharding?	63-64
§ 5.3. Welk verband is er op basis van waarneembaar gedrag te leggen tussen de motivatie en taakvolharding van de leerlingen in mijn onderzoeksgroep?	64
§ 5.4. Welke leerkrachtvaardigheden moet ik inzetten om de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep te motiveren om taakvolharding te tonen bij weerstand en grenzen in hun leerproces?	64
§ 5.5. Begeleidingsadviezen	64-65

Hoofdstuk 6 – Evaluatie en reflectie

§ 6.1. In de rol van onderzoeker	66
§ 6.2. In de rol van gedragsspecialist	66-68
§ 6.3. Toekomstgericht	68

<u>Nawoord</u>	69
----------------	----

<u>Literatuurlijst</u>	70-72
------------------------	-------

Bijlagen

Bijlage 1a – Mindset-vragenlijst	73-74
Bijlage 1b – Normering Mindset-vragenlijst	75
Bijlage 1c – Grafische weergave Mindset-vragenlijst - nulmeting	76
Bijlage 1d – Grafische weergave Mindset-vragenlijst - eindmeting	77
Bijlage 2a – Tijdsteekproef-formulier (leeg)	78
Bijlage 2b – Tijdsteekproef-formulier (ingevuld)	79
Bijlage 2c – Grafische weergave tijdsteekproeven - nulmeting	80-81
Bijlage 2d – Grafische weergave tijdsteekproeven - tussenmeting	82-83
Bijlage 2e – Grafische weergave tijdsteekproeven - eindmeting	84-85
Bijlage 3a – Gestructureerde enquête leerlingen (leeg)	86
Bijlage 3b – Gestructureerde enquête leerlingen (ingevuld)	87
Bijlage 4a – Vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) (leeg)	88
Bijlage 4b – Vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) (ingevuld)	89
Bijlage 4c – Tabel data vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) - nulmeting	90

Bijlage 4d – Tabel data vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) – tussenmeting	90
Bijlage 4e – Tabel data vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) - eindmeting	90
Bijlage 5a – Vragenlijst leerkrachten (leeg)	91
Bijlage 5b – Vragenlijst leerkrachten (ingevuld)	92
Bijlage 5c – Tabel data vragenlijst leerkrachten - nulmeting	93
Bijlage 5d – Tabel data vragenlijst leerkrachten - tussenmeting	93
Bijlage 5e – Tabel data vragenlijst leerkrachten - eindmeting	93
Bijlage 6a – Gestructureerde schaalvragenlijst (leeg)	94
Bijlage 6b – Gestructureerde schaalvragenlijst (ingevuld)	95
Bijlage 7a – Werkboek Mindset les 1	96-104
Bijlage 7b – Werkboek Mindset les 2	105-112
Bijlage 7c – Werkboek Mindset les 3	113-118
Bijlage 7d – Werkboek Mindset les 4	119-124
Bijlage 7e – Werkboek Mindset les 5	125-133
Bijlage 8 – Droomvraag	134
Bijlage 9 – Videobeelden (los aangeleverd)	135

Samenvatting

Regelmatig loop ik er in mijn werksituatie tegenaan dat hoogbegaafde leerlingen moeite hebben met het tonen van taakvolharding. De wil om te presteren is een basisvoorwaarde om de hoge intelligentie van de hoogbegaafde om te zetten in zichtbare prestaties op begaafd niveau. Renzulli stelt dat er geen sprake is van *hoogbegaafdheid*, wanneer creërend denkvermogen of hoge motivatie ontbreekt. In dat geval is er volgens hem slechts sprake van *hoogintelligentie* (Van Gerven, 2009).

Ik wil in dit onderzoek mijn leerkrachtvaardigheden toetsen. Daarnaast is het doel van mijn onderzoek om de kennis en handelingssuggesties die ik opdoe te delen met mijn teamleden.

De onderzoeksvraag wordt dan: *“Welke leerkrachtvaardigheden moet ik inzetten om de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep te motiveren om taakvolharding te tonen bij weerstand en grenzen in hun leerproces?”*

Een theoretische verkenning naar hoogbegaafdheid, motivatie, de Mindset-theorie en taakvolharding leidt tot een persoonlijk theoretisch kader.

Daarna wordt de onderzoeksmethodologie bepaald. Een nauwkeurige beschrijving van 4 hoogbegaafde leerlingen wordt gemaakt. Met een nulmeting wordt hun aanvankelijke motivatie en taakvolharding bepaald. Er worden 2 acties uitgevoerd. De eerste actie is om door middel van *relatie* en het geven van *instructie*, de *competentie* te vergroten. De tweede actie is om de leerlingen de Mindset-theorie eigen te leren maken.

Beide acties worden gevolgd door metingen. Zowel de ouders, de leerkracht als de leerlingen zelf worden gevraagd naar hun bevindingen. Zo ontstaat triangulatie.

Per leerling zijn de effecten van de acties verschillend. Er is dus geen eenduidige conclusie te trekken over de invloed van leerkrachtvaardigheden op de motivatie en de taakvolharding. De behoefte aan leerkrachtvaardigheden lijkt zeer individueel bepaald.

Opvallend is dat de leerlingen zelf de invloed van de aanwezigheid van een leerkracht om vragen te kunnen stellen als positief ervaren. Vervolgonderzoek naar deze invloed bij een grote groep hoogbegaafde leerlingen zou kunnen leiden naar een valide conclusie.

Kennis van leerkrachtvaardigheden is nodig om aan de individuele behoeften van de hoogbegaafde leerling te voldoen. Een vertrouwensband kan ertoe leiden dat je de individuele behoefte leert kennen.

De gedragsspecialist kan een bijdrage leveren aan het handelingsgericht werken.
Afstemming en afwisseling tussen de leerling, de groep, de leerkracht, de school en de ouders is nodig om deze leerling zijn onderwijsdoelen te laten behalen.

Voorwoord

In dit afstudeeronderzoek ga ik in op de vraag welke leerkrachtvaardigheden ik zou kunnen inzetten om de hoogbegaafde leerlingen in mijn klas te helpen om taakvolharding te tonen bij weerstand en grenzen in hun leerproces.

Bij het schrijven en uitvoeren van dit onderzoek zijn vele mensen betrokken geweest, die ik via deze weg graag wil bedanken.

Allereerst wil ik de leerlingen uit mijn onderzoeksgroep bedanken, evenals hun ouders en leerkrachten. Zonder hun medewerking had dit onderzoek immers nooit plaats kunnen vinden.

Vervolgens een woord van dank aan Marcel van de Wiel en mijn medestudenten uit de studiegroep, aangezien zij een actieve rol hebben gespeeld in de totstandkoming van dit onderzoek. Daarnaast wil ik Annelies Groenenberg bedanken, die als nabije critical friend alle stappen van mijn onderzoek nauwgezet gevolgd heeft en mij hierin veelvuldig heeft voorzien van feedback.

Tot slot een woord van dank aan Berry Boll, die het voor mij praktisch gezien mogelijk heeft gemaakt om zoveel tijd en energie aan mijn onderzoek te besteden.

Ik wens u veel leesplezier toe, in de hoop dat dit onderzoeksverslag u mag inspireren om ook *uw* (leerkracht)vaardigheden onder de loep te nemen, om te ontdekken hoe ook u *hoogintelligente* leerlingen enkele stappen verder kunt brengen op de weg tot *hoogbegaafdheid*!

Alie Boll - Groenenberg

Hoofdstuk 1 – Aanleiding en probleemstelling

§ 1.1. Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan

In de opleiding Master Special Educational Needs bestaat de afstudeeropdracht uit het doen van een actieonderzoek. Tijdens dit actieonderzoek zal ik mij richten op hoogbegaafde leerlingen, omdat ik hiermee, als groepsleerkracht van de Plusgroep, in mijn dagelijkse onderwijspraktijk te maken heb.

§ 1.2. De verlegenheidsituatie

Graag wil ik door middel van een verhaal mijn verlegenheidsituatie illustreren:

Het is half 10. In het lokaal van de Speciale Leergroep zijn de leerlingen bezig met hun taak. Zo nu en dan wordt er zachtjes fluisterend overlegd en worden er leermiddelen uit de kast gepakt. Aan de grote tafel in de hoek van het lokaal werken de leerlingen van de Plusgroep aan een reeks wiskundige vraagstukken. Ik loop naar ze toe en neem plaats aan de grote tafel.

Mijn oog valt op een van de leerlingen. Hij heeft zijn potlood achter zijn oor geplaatst, terwijl hij peinzend in zijn werkmap tuurt. Wanneer ik hem vraag hoe het gaat met het oplossen van de wiskundige vraagstukken, antwoordt hij: “Wel oké. Ik ben nu met een Sudoku bezig.” Ik glimlach naar hem en vraag of het hem gelukt is om de vraagstukken op te lossen. Hierop antwoordt hij: “Dat niet. Ik heb er wel even naar gekeken hoor, maar ik snapte er niets van. Al die boomdiagrammen zijn niets voor mij, daarom ben ik maar verder gegaan met mijn Sudoku. Die kan ik tenminste binnen een paar minuten oplossen.”

Bovenstaande situatie is slechts bedoeld als voorbeeld. Dit voorbeeld maakt echter duidelijk hoe ik er regelmatig tegenaan loop dat hoogbegaafde leerlingen in mijn groep moeite hebben met het tonen van taakvolharding, in situaties die zij als moeilijk of lastig ervaren. Ondanks de goede leerprestaties van deze leerlingen, merk ik dat hun maximale mogelijkheden hierdoor niet altijd benut worden. Dit vraagt iets van mij als leerkracht.

Ik vind het belangrijk om mij hierin te verdiepen, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat de wil om te presteren een basisvoorwaarde is om de hoge intelligentie en het creatieve

denkvermogen van een hoogbegaafde leerling om te kunnen zetten in zichtbare prestaties op begaafd niveau. Wanneer in dit alles taakvolharding ontbreekt, zal de leerling op den duur zijn motivatie kunnen verliezen voor het leveren van prestaties die aansluiten bij de doorsnee verwachting die men van een hoogbegaafde leerling mag hebben (Van Gerven, 2009).

§ 1.3. Doelstelling

Mijn doel in dit onderzoek is om mijn leerkrachtvaardigheden te toetsen, zodat ik beter aan kan sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) van de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep.

De uitspraak: *“Om gelijke kansen te krijgen om zich naar hun mogelijkheden en talenten te ontplooien, hebben kinderen recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs”* (Diekstra, 2003, p.8) spreekt mij erg aan.

Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich bij mij in de groep geaccepteerd en begrepen kunnen voelen, om (later) ook zelf hun uniciteit te kunnen accepteren. Daarnaast vind ik het belangrijk om de onderwijskansen en talenten van leerlingen ten volle te benutten, zodat zij uiteindelijk kunnen komen tot volledige zelfontplooiing en zelfverwerkelijking (Van Gerven, 2009).

Het doel van mijn onderzoek is om de kennis en handelingssuggesties die ik door middel van dit onderzoek opdoe te delen met mijn teamleden. De school waar ik werk, heeft er voor gekozen om hoogbegaafde leerlingen binnen de eigen organisatie specifieke begeleiding te bieden. Deze begeleiding wordt onder andere geboden in de Plusgroep. Leerlingen komen hier enkele uren per week bij elkaar om aan speciale opdrachten en projecten te werken. De overige tijd zitten ze bij hun leeftijdsgenootjes in hun eigen klas. De bedoeling is dat daar, net als in de Plusgroep, tegemoet wordt gekomen aan hun speciale intellectuele- en academische behoeften (Taal en Snellings, 2009). Het is dus van belang dat ook mijn collega's kennis hebben van de wijze waarop zij aan hun specifieke onderwijsbehoeften kunnen beantwoorden.

§ 1.4. Onderzoeksvraag met deelvragen

Om zowel mijn doel in het onderzoek, als mijn doel van het onderzoek te kunnen bereiken, zal in dit onderzoek de volgende onderzoeksvraag centraal staan:

Welke leerkrachtvaardigheden moet ik inzetten om de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep te motiveren om taakvolharding te tonen bij weerstand en grenzen in hun leerproces?

Om een antwoord te vinden op bovenstaande vraag, heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

Literatuuronderzoek:

1. Wat is hoogbegaafdheid?
2. Wat is motivatie?
3. Wat kan volgens de literatuur de motivatie van hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden?
4. Wat is taakvolharding?
5. Wat kan volgens de literatuur de taakvolharding van hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden?
6. Welke leerkrachtvaardigheden zijn volgens de literatuur van belang in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen met problemen op het gebied van motivatie en taakvolharding?

Praktijkonderzoek:

1. Welke leerkrachtvaardigheden zijn effectief in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen met problemen op het gebied van motivatie en taakvolharding?
2. Welk verband is er op basis van waarneembaar gedrag te leggen tussen de motivatie en taakvolharding van de leerlingen in mijn onderzoeksgroep?

In hoofdstuk 2 zal ik mijn praktijkverkenning aan de hand van een theoretische verdieping verder toelichten. Mijn onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen hebben hiervoor de basis gevormd.

Hoofdstuk 2 – Theoretische onderbouwing

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven hoe ik tot mijn probleemstelling ben gekomen, wat mijn motivatie hiervoor was, welke onderzoeksvraag ik geformuleerd heb en welke deelvragen hieraan gekoppeld zijn.

Aan de hand van mijn literatuurverkenning wordt in dit hoofdstuk mijn praktijksituatie verder geconcretiseerd. Daarnaast worden de deelvragen die behoren tot mijn literatuurverkenning in dit hoofdstuk beantwoord.

§ 2.1. Wat is hoogbegaafdheid?

§ 2.1.1. Hoogbegaafdheid door de jaren heen

We vinden in de literatuur een veelheid aan definities van het begrip 'hoogbegaafdheid'. Lewis Terman kwam in 1922 met de eerste definitie. Volgens zijn opvattingen was hoge intelligentie de enige bepalende factor bij de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid. Personen met een IQ van 130 of hoger konden volgens hem 'hoogbegaafd' genoemd worden (Kieboom, 2007).

§ 2.1.2. Drieringenmodel

Joseph Renzulli presenteerde in 1978 een model waarin bovenstaande beschrijving werd uitgebreid. Volgens Renzulli werd de basis voor hoogbegaafdheid gevormd door drie factoren:

- hoge intellectuele capaciteiten (een IQ hoger dan 130);
- creatief denkvermogen;
- motivatie.

Deze drie factoren werden door Renzulli weergegeven in een zogenaamd '*Drieringenmodel*'. Dit model bestond uit drie cirkels, die elkaar in het midden overlappen. De hoogbegaafden zouden zich volgens Renzulli bevinden in het gedeelte waar de cirkels elkaar overlappen. Renzulli maakte met dit model duidelijk, dat er geen sprake is van hoogbegaafdheid, wanneer een creërend denkvermogen of een hoge motivatie ontbreekt. In dat geval is er volgens hem slechts sprake van hoogintelligentie, ofwel een cognitieve

begaafdheid (Van Gerven, 2009).

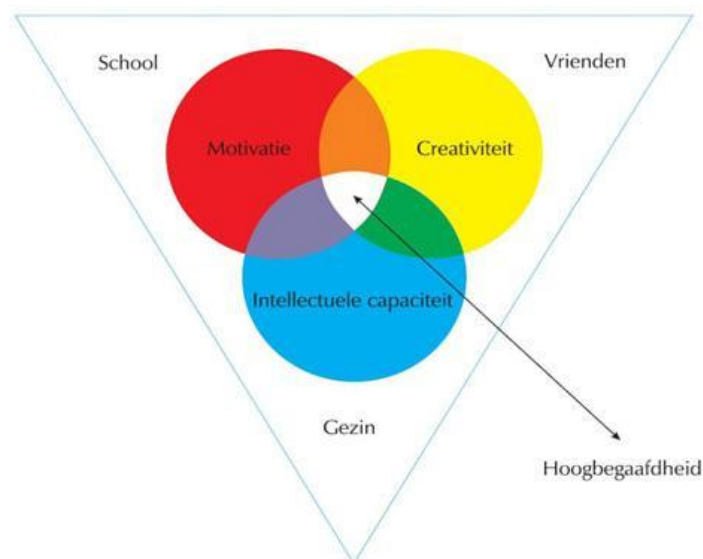
§ 2.1.3. Triadisch interdependentiemodel

De hoogleraar Mönks nam de theorie van Renzulli over en voegde daar in 1988 drie omgevingsaspecten aan toe. Volgens Mönks groeit niemand immers op in een vacuüm. Hier wordt mee bedoeld dat er ook omgevingsaspecten zijn, die van invloed zijn op het wel of niet tot zijn recht komen van een hoogbegaafd potentieel.

Mönks onderscheidde de volgende omgevingsfactoren:

- gezin;
- school;
- vrienden.

De theorieën van Renzulli en Mönks zijn schematisch weergegeven in onderstaand *'Triadisch interdependentiemodel'*:

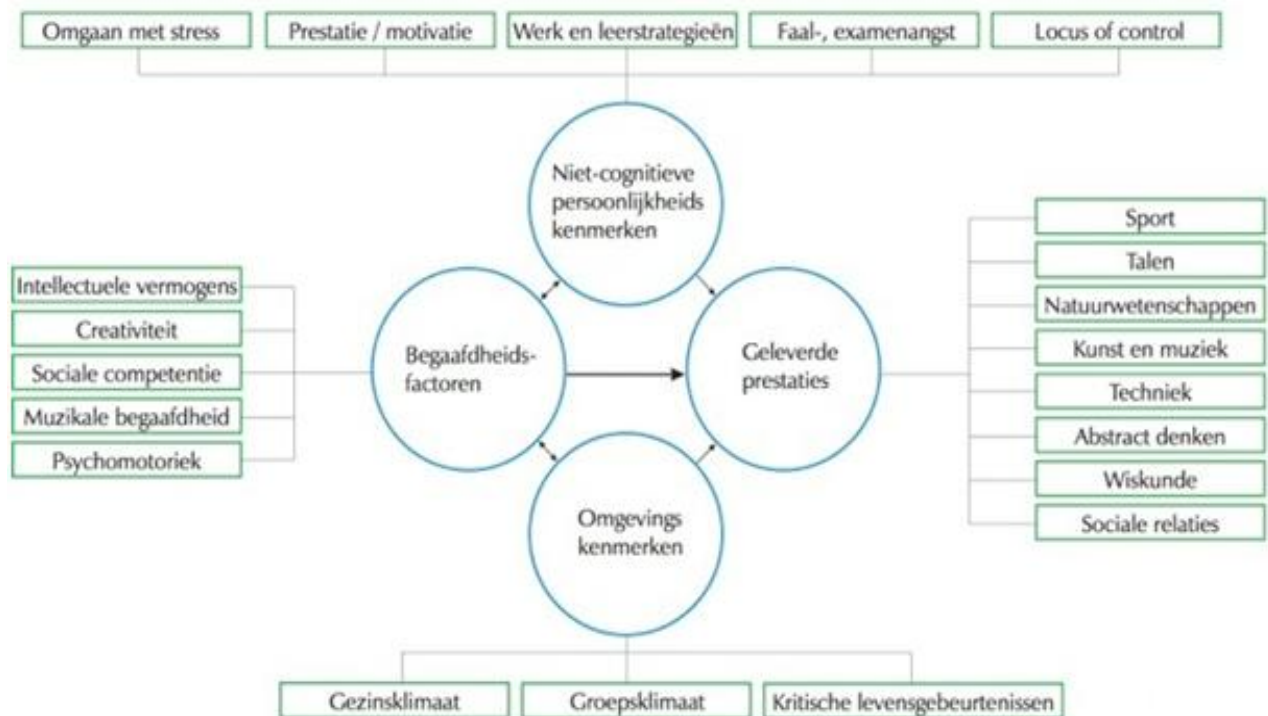


Figuur 1: *'Triadisch interdependentiemodel'*
(<http://www.gelukkighb.nl>)

§ 2.1.4. Multifactorenmodel

In de afgelopen jaren is dit model nog verder verfijnd, door hieraan niet-cognitieve

persoonlijkheidskenmerken, diverse prestatiegebieden en begaafdheid- of talentfactoren toe te voegen. Zo ontstond het ‘*Multifactorenmodel*’.



Figuur 2: ‘*Multifactorenmodel*’
(<http://www.hoogbegaafdperspectief.nl/>)

Een verandering in dit model, is de verplaatsing van het aspect ‘motivatie’ naar de buitenzijde van het model, als niet-cognitief persoonlijkheidskenmerk. Gagné wilde hiermee aangeven dat ‘motivatie’ niet slechts een aanlegfactor is, maar een beïnvloedende factor op de natuurlijke aanleg van een mens. Deze zienswijze werd ondersteund door Ziegler en Heller die aangaven dat niet alle mensen die in aanleg begaafd zijn hun potenties ‘verzilveren’. Volgens hen zou dit te maken hebben met hun prestatiemotivatie (Van Gerven, 2009).

§ 2.1.5. Concretisering

In Nederland wordt voornamelijk het ‘*Triadisch interdependentiemodel*’ gebruikt om het begrip ‘hoogbegaafdheid’ toe te lichten. Ik kies er echter voor om gebruik te maken van het meer recente ‘*Multifactorenmodel*’, aangezien ik door middel van mijn onderzoek graag te weten wil komen hoe ik onder andere het aspect ‘motivatie’ door middel van de inzet van specifieke leerkrachtvaardigheden kan beïnvloeden. Zowel Gagné, Ziegler, Mönks als Heller

geven namelijk aan dat het onderwijs een grote invloed op het individuele leerproces en de interne motivatie van een leerling heeft, om “*van begaafdheid tot talent te komen*” (Van Gerven, 2009, p. 14).

§ 2.2. Wat is motivatie?

In § 2.1. kwam meerdere keren het begrip ‘motivatie’ naar voren. Wat wordt hier nu eigenlijk mee bedoeld? Het woord motivatie komt van het Latijnse woord *move*. Dit kan vertaald worden met *bewegen*. Motivatie betekent dat je letterlijk of figuurlijk ‘in beweging komt’ om een zeker doel te bereiken of een bepaalde prestatie te leveren (Oosterheert, 2007). Er zijn volgens Ten Dam & Vermunt (2003) twee soorten motivatie te onderscheiden: *extrinsieke* en *intrinsieke* motivatie.

Extrinsieke motivatie is de motivatie die een mens toont voor het leveren van een prestatie op basis van een beloning die hem wordt voorgehouden. Dit kan zowel een materiële als een immateriële beloning zijn. Er wordt gesproken van *intrinsieke motivatie* wanneer een mens motivatie toont vanuit eigen ambitie, interesse of de voldoening die hij beleeft aan het leveren van een prestatie. Deze motivatie staat los van het kunnen verdienen van een beloning.

Motivatie is volgens Schunk, Pintrich & Meece (2010) een intern proces, dat zich in het hoofd van de mens afspeelt en moeilijk te meten is op basis van waarneembaar gedrag. Er zijn volgens hen echter wel gedragingen waaruit blijkt of er sprake is van motivatie.

Kieboom (2007) beschrijft de volgende gedragingen:

- Het selecteren en uitvoeren van een taak uit vrije wil;
- Het tonen van hoge inspanning en concentratie bij taken, met als doel de eigen competentie te vergroten of een prestatie te leveren;
- Het tonen van taakvolharding, ook wanneer men obstakels tegenkomt.

§ 2.3. Wat kan volgens de literatuur de motivatie van hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden?

§ 2.3.1. Maslow

Een bekende theorie over motivatie is de behoeftenpiramide van Maslow (1974). Volgens

Maslow zijn de basisbehoeften voor ieder mens in de ontwikkeling hetzelfde. Deze behoeften zijn door Maslow (1974) weergegeven in een piramidemodel:



Figuur 3: 'Hiërarchie van behoeften volgens Maslow'
(<http://www.debinnenwereld.nl/>)

Volgens Maslow (1974) is het nodig om eerst de basisbehoeften van een mens voldoende te vervullen, om uiteindelijk te kunnen komen tot de meest hoogstaande; 'De behoefte aan zelfverwerkelijking'. Wanneer onderliggende basisbehoeften onvoldoende vervuld zijn, zal de motivatie van de mens volgens Maslow daarop gericht zijn en kan deze niet gericht worden op een hogerliggend niveau. Dit kan volgens Maslow leiden tot blokkering van de menselijke mogelijkheden.

§ 2.3.2. Concretisering

Aangezien empirisch onderzoek nauwelijks steun heeft opgeleverd voor de ideeën van Maslow (<http://nl.wikipedia.org/>), is niet zeker of de basisbehoeften daadwerkelijk op deze wijze geordend kunnen worden. Hierdoor is ook niet duidelijk of de verschillende niveaus elkaar daadwerkelijk beïnvloeden. Om deze reden zal ik op deze ordening niet verder ingaan in deze literatuurstudie.

§ 2.3.3. Deci en Ryan

De Amerikaanse psychologen Deci en Ryan hebben - voortbouwend op de theorie van

Maslow (1974) – onderzocht wat de motivatie van een mens om te komen tot groei kan beïnvloeden (Wientjes, Korthagen & Vasalos, 2007).

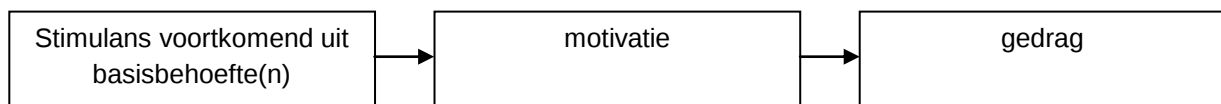
Volgens Deci en Ryan moeten er drie basale behoeften vervuld zijn, voordat een mens kan komen tot intrinsieke motivatie, die zal leiden tot groei (Wientjes et al., 2007):

<i>Autonomie:</i>	De mens weet dat hij (minstens een deel van) het leergedrag zelf kan sturen.
<i>Competentie:</i>	De mens heeft het gevoel dat hij de taken die hij uit moet voeren aankan en ontdekt dat hij steeds meer aankan.
<i>Relatie:</i>	De mens voelt zich geaccepteerd, heeft het gevoel erbij te horen, voelt zich welkom en veilig.

Wanneer deze behoeften in voldoende mate vervuld zijn zal de mens volgens Ryan & Deci (2000) in staat zijn tot het tonen van intrinsiek gemotiveerd gedrag, waardoor deze uitdagingen aan wil gaan en in de eigen omgeving effectief wil zijn. Een goede omgang met de omgeving leidt volgens hen tot het inzicht dat succes afhangt van inspanning, waardoor de mens controle krijgt op het eigen functioneren. Dit versterkt volgens hen het gevoel van eigen competentie en autonomie, waardoor de intrinsieke motivatie verder zal toenemen.

§ 2.3.4. Concretisering

Zowel Maslow (1974) als Deci en Ryan (2000) gaan uit van het idee dat er basisbehoeften bestaan bij mensen, die ervoor zorgen dat hun motivatiemechanisme op een bepaalde manier in werking treedt. Schematisch ziet deze denkwijze er als volgt uit:



Vanuit empirische hoek is er echter hevige kritiek geuit op deze denkwijze. Het concept van de basisbehoeften is volgens vele onderzoekers te algemeen van aard om aan te tonen waarom mensen in specifieke omstandigheden tot specifieke gedragskeuzes komen. Hetzelfde individu kan volgens Shah (2008) immers in verschillende omstandigheden tot heel andere gedragskeuzes komen. Om deze te verklaren kun je volgens Shah niet volstaan met alleen basisbehoeften.

§ 2.3.5. Mindset-theorie

De Amerikaanse psychologe Carol Dweck (2008) laat de theorie over de basisbehoeften onbesproken. Volgens Dweck wordt de motivatie van een mens beïnvloed door de wijze waarop deze naar zichzelf kijkt: zijn of haar '*mindset*'. Dweck onderscheidt 2 verschillende mindsets: de '*fixed mindset*' en de '*growth mindset*'.

Mensen met een '*fixed mindset*' geloven volgens Dweck (2008) dat hun talenten en capaciteiten vastliggen en niet ontwikkelbaar zijn. Mensen met deze overtuiging, zo blijkt uit Dwecks onderzoek, richten zich er op om hun capaciteiten te bewijzen en hun intelligentie te tonen, zonder dat dit hen veel inspanning kost. Ze deinzen in het algemeen terug voor grote uitdagingen en haken snel af wanneer iets veel inspanning kost. Fouten worden door deze mensen gezien als persoonlijk falen en een gebrek aan talent of capaciteiten.

Mensen met een '*growth mindset*' gaan uit van de overtuiging dat hun capaciteiten en intelligentie ontwikkelbaar zijn. Ze gaan uitdagingen aan en geloven dat volharding nodig is om te kunnen groeien. Wanneer er sprake is van tegenslagen, worden deze niet gezien als persoonlijk falen, maar als een kans om te leren. De focus ligt bij deze mensen op het *leerproces* en niet op het *eindproduct*. In het leerproces zijn ze bereid om uiterste inspanning te tonen.

Volgens Dweck (2008) is het voor hoogbegaafde leerlingen van essentieel belang om een '*growth mindset*' aan te nemen, zodat hun hoogbegaafde potentieel omgezet kan worden in buitengewone prestaties op hoogbegaafd niveau. Dweck geeft hierbij aan dat een '*growth mindset*' aan te leren is. Volgens haar kunnen de ouders en leerkrachten van een hoogbegaafde leerling hierin een belangrijke rol spelen.

§ 2.3.6. Concretisering

Tijdens dit onderzoek zal de onderzoeksgroep bestaan uit leerlingen van 9 tot en met 12 jaar oud. Kohnstamm (2002) schrijft dat een onderscheid tussen bekwaamheid en inspanning gemaakt kan worden wanneer een kind 9 jaar of ouder is. Volgens Kohnstamm is het essentieel om kinderen tussen de 9 en 12 jaar aan te leren dit onderscheid daadwerkelijk toe te passen in de praktijk.

§ 2.4. Wat is taakvolharding?

Om een bepaald doel te bereiken of een prestatie te leveren is naast motivatie volgens Van Gerven (2002) ook taakvolharding nodig.

Van Gerven (2002) omschrijft het begrip 'taakvolharding' als het kunnen volharden in het volbrengen van complexe taken, terwijl deze taken vol overgave verricht worden, ook wanneer zich tegenslagen voordoen.

§ 2.5. Wat kan volgens de literatuur de taakvolharding van hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden?

Er zijn verschillende zaken die de taakvolharding van leerlingen kunnen beïnvloeden.

Allereerst noemen Van Gerven (2009), Dweck (2008) en Webb et al. (2008), allen het aspect 'motivatie'. Volgens hen zijn motivatie en taakvolharding onlosmakelijk met elkaar verbonden en essentieel om tot grote prestaties te kunnen komen.

Van Gerven (2009) geeft echter aan dat motivatie niet de enige factor is die de taakvolharding beïnvloedt.

Om te kunnen bepalen waardoor de taakvolharding beïnvloedt wordt, is het volgens Van Gerven (2009) van belang om na te gaan op welk moment er in het leerproces taakvolharding gevraagd wordt. Van Gerven (2009, p. 154) benoemt 4 verschillende fasen:

Fase 1: De instructiefase;

Fase 2: De fase van planning en organisatie;

Fase 3: De fase van taakconcretisering;

Fase 4: De fase van evaluatie.

Per fase is door Van Gerven (2009) beschreven welke zaken de taakvolharding van de leerling in de weg zouden kunnen staan:

§ 2.5.1 Fase 1: de instructiefase

Instructie verloopt volgens Van Gerven (2009) in 3 fasen. In de eerste fase appelleren we aan voorkennis van de leerling. In de tweede fase bieden we het nieuwe aspect aan en in de derde en laatste fase integreren we voorkennis en nieuwe vaardigheid en geven we de werkelijke instructie. Voor hoogbegaafde leerlingen ontstaat hier het zogeheten '*treetimes problem*' (Van Gerven, 2009). Voor hun gevoel zegt de leerkracht tijdens deze fasen

driemaal hetzelfde. Hierdoor verliest de leerling zijn aandacht voor de instructie, met als gevolg dat hij de kern van de taak mist en de instructie niet effectief is geweest.

Een ander veelvoorkomend probleem in de instructiefase, is volgens Van Gerven (2009) het ontbreken van interesse voor het onderwerp van de les. Dit kan veroorzaakt worden doordat het didactisch niveau van de taak onvoldoende aansluit op de onderwijsbehoeften van de leerling, maar kan ook te maken hebben met specifieke interesses van de leerling, die niet behandeld worden in het onderwerp van de les. Wanneer een leerling geen taakbetrokkenheid ervaart, zal zijn wil om een prestatie te leveren afnemen. Daardoor is de leerling eerder geneigd om mentaal af te haken. Het gevolg hiervan is dat de leerling niet of nauwelijks leert om inspanning te leveren.

§ 2.5.2. Fase 2: de fase van planning en organisatie

In het basisaanbod van lesstof zijn we volgens Kohnstamm (2002) in het basisonderwijs gericht op een taakaanbod dat tamelijk gesloten is van aard. Dit aanbod richt zich volgens Van Gerven op denkprocessen van de lagere orde: kennis, begrip en toepassing (2009, p. 161). In mindere mate wordt er volgens Kohnstamm in het basisonderwijs aandacht besteed aan het aanleren van strategieën om kennis te verwerven. Het resultaat hiervan is volgens Van Gerven dat hoogbegaafde leerlingen nauwelijks inzicht ontwikkelen in hun eigen handelen. Er worden veelal problemen waargenomen in het plannen van het werk en het leren overzien van een taak. Wanneer deze leerlingen taken aangeboden krijgen waarin dit inzicht wel verlangd wordt, is volgens Kohnstamm de kans groot dat zich problemen in de taakvolharding zullen voordoen.

§ 2.5.3. Fase 3: de fase van taakconcretisering

Bij hoogbegaafde leerlingen is er volgens Van Gerven (2009) in deze fase vaak een wisselend werktempo zichtbaar. Wanneer deze leerlingen in de uitvoering van een taak een oplossing gevonden denken te hebben, maar deze niet blijkt te werken, geven zij de moed vaak op en zakt hun taakvolharding weg. Dit wordt vaak afgewisseld met een volgende mogelijke oplossing en een weer toenemend werktempo. Deze onregelmatigheid zegt volgens Van Gerven iets over het vermogen van de leerling om een goede strategie te zoeken en vervolgens flexibel te handelen wanneer de strategie niet blijkt te werken.

Daarnaast zijn veel hoogbegaafde leerlingen zich er volgens Van Gerven (2009) niet van bewust dat er leerinspanning geleverd moet worden om taken te kunnen volbrengen. Dweck (2008) ondersteunt deze zienswijze, door als voorwaarde om taakvolharding te kunnen

tonen, de aanwezigheid van een *'growth mindset'* te benoemen. Volgens Dweck kunnen zich problemen in de taakvolharding voordoen, wanneer er in deze fase vanuit een *'fixed mindset'* wordt gewerkt.

§ 2.5.4. Fase 4: de fase van evaluatie

“Evalueren betekent jezelf en anderen de vraag stellen hoe een taak is aangepakt en of deze aanpak zich succesvol heeft getoond” (Van Gerven, 2009, p. 95). Hierbij kan een vooraf opgesteld tijdspad betrokken worden. Daarnaast betekent het volgens Van Gerven dat je een blik werpt op je eigen rol tijdens het proces.

In de fase van evaluatie laten hoogbegaafde leerlingen volgens Timmerman (2007) echter regelmatig een passieve attitude zien. Deze leerlingen evalueren hun werk veelal door simpelweg te wachten tot ze het terugkrijgen en te bekijken hoeveel rode krullen of strepen er bij hun werk staan.

§ 2.6. Welke leerkrachtvaardigheden zijn volgens de literatuur van belang in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen met problemen op het gebied van motivatie en taakvolharding?

§ 2.6.1. Leerkrachtvaardigheden

Wanneer er niet tijdig aandacht wordt besteed aan problemen op het gebied van motivatie en taakvolharding, kan dit er volgens Dweck (2008) en Van Gerven (2009) toe leiden dat een hoogbegaafd potentieel niet tot uiting komt en dat er slechts sprake blijft van 'hoogintelligentie', zonder dat aanwezige talenten en kwaliteiten tot zijn recht komen.

Kohnstamm geeft echter aan dat onder andere de leerkracht een rol kan spelen in het oplossen van bovengenoemde problemen: *“De motivatie om te werken en om goed te werken ziet men toch vooral als product van de opvoeding, van door leraren gewekte belangstelling, van verwachtingen die de samenleving uitdraagt. Kortom: als een persoonlijkheidstrekk die gestimuleerd kan worden”* (2002, p. 112). De vraag is echter wel welke leerkrachtvaardigheden de leerkracht in zal moeten zetten om de leerlingen daadwerkelijk te kunnen helpen in dit proces.

§ 2.6.2. Concretisering

Omdat de problemen in mijn onderzoeksgroep zichtbaar zijn in de fasen van planning en organisatie en taakconcretisering (Van Gerven, 2009) zal ik verder ingaan op

leerkrachtvaardigheden die in deze twee fasen ingezet kunnen worden.

§ 2.6.3. Inzet leerkrachtvaardigheden

Om een leerling te helpen om gemotiveerd te *raken* en taakvolharding te *tonen* is het volgens Webb et al. (2008) allereerst nodig om een vertrouwensband met de leerling op te bouwen. Volgens hen is het in deze fase erg belangrijk dat de leerkracht voor ogen houdt dat bijna alle hoogbegaafde leerlingen *ergens* voor gemotiveerd zijn. Het is niet zo dat ze geheel zonder motivatie zijn, maar hun energie is wellicht niet gericht op hetgeen jij als leerkracht zou willen zien.

“The great teachers believe in the growth of the intellect and talent, and they are fascinated with the process of learning” (Dweck, 2008, p. 194).

Wanneer dit vertrouwen is opgebouwd en je enige notie hebt van de gezichtspunten en verlangens van het kind, zijn er volgens Webb et al. (2008) en Van Gerven (2009) vier benaderingswijzen die ingezet kunnen worden om een ommekeer in de taakvolharding van de leerling te bewerkstelligen:

- Aandacht besteden aan een persoonlijke relatie met de leerling;
- De leerling zijn denk- en werkprocessen leren organiseren;
- Het competentiegevoel van de leerling vergroten door deze achtereenvolgende successen te laten boeken;
- Het geven van oplossingsgerichte feedback.

Persoonlijke relatie

In de persoonlijke relatie met de leerling worden de gevoelens van het kind erkend en wordt waardering getoond voor pogingen die worden ondernomen om taken en opdrachten uit te voeren en gezamenlijke activiteiten te ondernemen. Hierbij wordt de eenzijdige nadruk op prestaties vermeden, door te investeren in de onderlinge relatie en het te doorlopen proces. Dweck (2008) geeft aan dat het daarnaast belangrijk is dat de leerkracht in staat is om het kind positief te bekrachtigen, door het geven van complimenten die niet de intelligentie, maar de inspanning bekrachtigen. Webb et al. (2008) voegen hier nog aan toe dat een belangrijke leerkrachtvaardigheid op het gebied van ‘persoonlijke relatie’ het benadrukken van een productieve samenwerking met anderen is. Volgens hen behoort de leerkracht hierin zelf een voorbeeldfunctie in te nemen.

Denk- en werkprocessen leren organiseren

In de begeleiding van de leerling is het leren organiseren van zijn denk- en werkprocessen een taak. Het TASC-wiel (Wallace, 2002) is hierbij volgens Van Gerven (2009) een effectief hulpmiddel.



Figuur 4: 'TASC-wiel'
(Van Gerven, 2009, p. 139)

Aan de hand van acht stappen organiseert dit model het denk- en werkproces van de leerlingen. Identificatie van hetgeen de leerling wil bereiken tijdens het proces is één van deze stappen. Volgens Webb et al. (2008) is dit bij leerlingen met problemen in de taakvolharding een zeer belangrijk aspect, evenals inventariseren welke strategieën ingezet zouden kunnen worden om het proces te kunnen doorlopen. Tijdens de uitvoeringsfase kan op deze twee aspecten namelijk worden teruggerepen om te beoordelen of het proces succesvol doorlopen wordt of dat er aanpassingen nodig zijn.

Dweck (2008) geeft aan dat de leerkracht in dit proces de leerling kennis kan laten maken met de Mindset-theorie en de wijze waarop deze zijn denk- en werkprocessen kan beïnvloeden. Volgens Dweck werkt dit het beste door de leerling hiermee op een interactieve wijze kennis te laten maken en samen met de leerling na te gaan hoe hij deze theorie toe zou kunnen passen in zijn eigen leefwereld.

Achtereenvolgende successen

Achtereenvolgende successen leren de leerling om zowel de motivatie als de taakvolharding anders in te richten. ‘Achtereenvolgende successen’ kunnen geboekt worden door de leerling te prijzen, aan te moedigen en te bekrachtigen, wanneer er een heel geringe beweging in de goede richting gemaakt wordt. Door een groot aantal kleine, achtereenvolgende stapjes, kan het gewenste gedrag geleidelijk aan dichterbij gebracht worden.

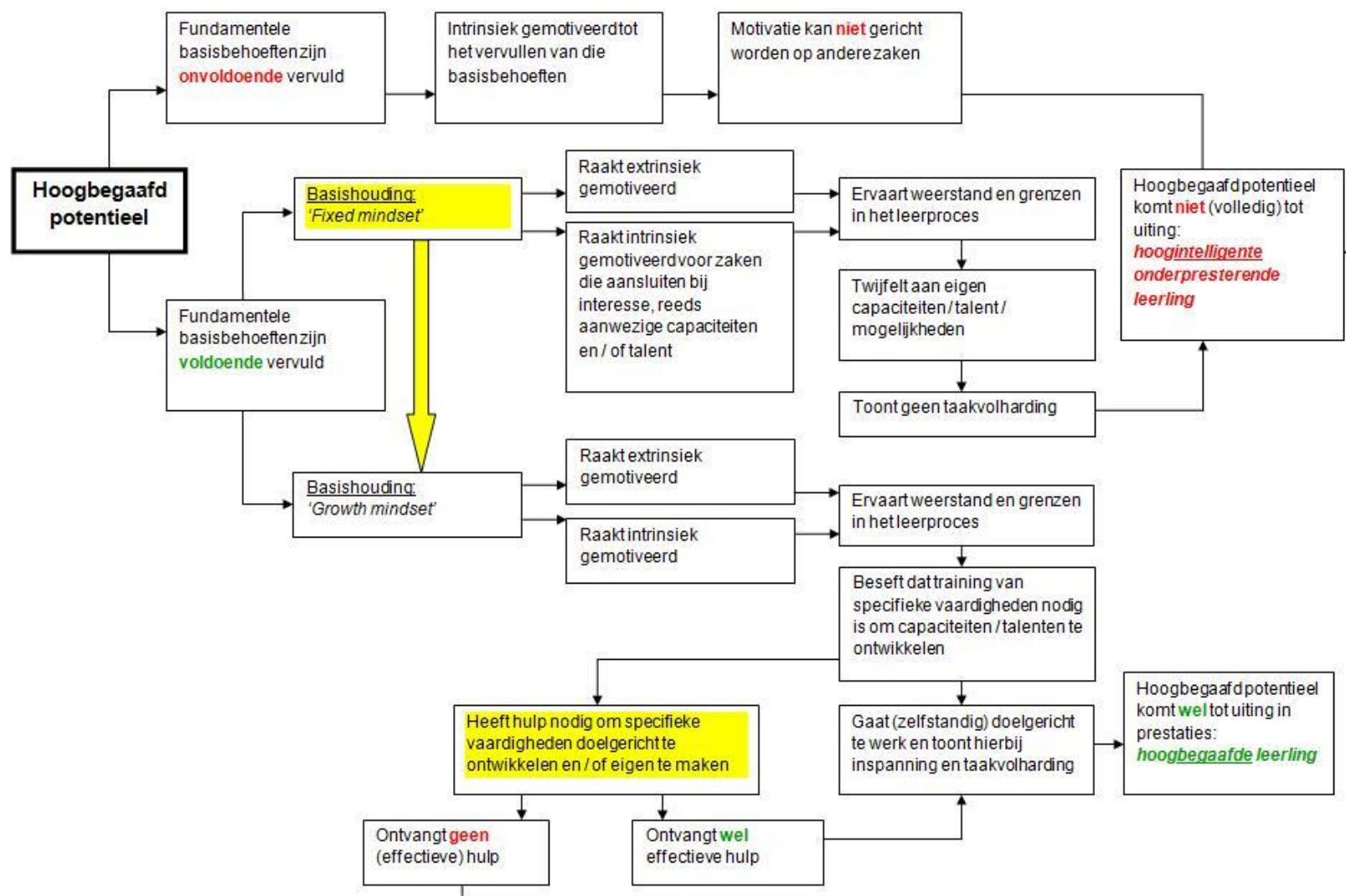
Feedback

Tot slot noemen zowel Webb et al. (2008), als Menko (2004) het geven van de juiste vorm van feedback. Menko beschrijft de betekenis van het begrip ‘feedback’ als *“het op zodanige wijze kritiek geven dat de bekritiseerde zijn gedrag gaat veranderen”* (2004, p. 2).

‘Het model van HS-GS’ (Menko, 2004, p. 6) biedt volgens Menko houvast bij een goed feedbackgesprek. In dit model is er sprake van een huidige situatie (HS) en een gewenste situatie (GS). Het bijzondere van een feedbackgesprek met behulp van dit model, is dat de gewenste situatie als uitgangspunt genomen wordt, voordat geanalyseerd wordt hoe de huidige (probleem)situatie nu is. Dit oplossingsgerichte feedbackmodel legt de nadruk op het formuleren van een concreet doel voor de toekomst. Hierin wordt uitgebreid gekeken naar het effect van het doel: wat zal het opleveren wanneer dit doel behaald wordt? Het doel dient zo concreet en haalbaar mogelijk geformuleerd te worden, terwijl de focus gelegd wordt op de positieve effecten die het behalen van het doel met zich mee zal brengen. Tussen de huidige en gewenste situatie ligt echter een bepaalde tijdsspanne; een weg. Op deze weg kunnen ook hindernissen liggen. Om deze hindernissen te kunnen overwinnen, is het volgens Menko (2004) nodig om hulpbronnen in te zetten. Hierbij kan gedacht worden aan speciale vermogens en competenties. Hulpbronnen geven volgens Menko de mogelijkheid om een doel te bereiken. De leerkracht kan volgens Menko een rol spelen om de leerling zijn hulpbronnen te leren ontdekken.

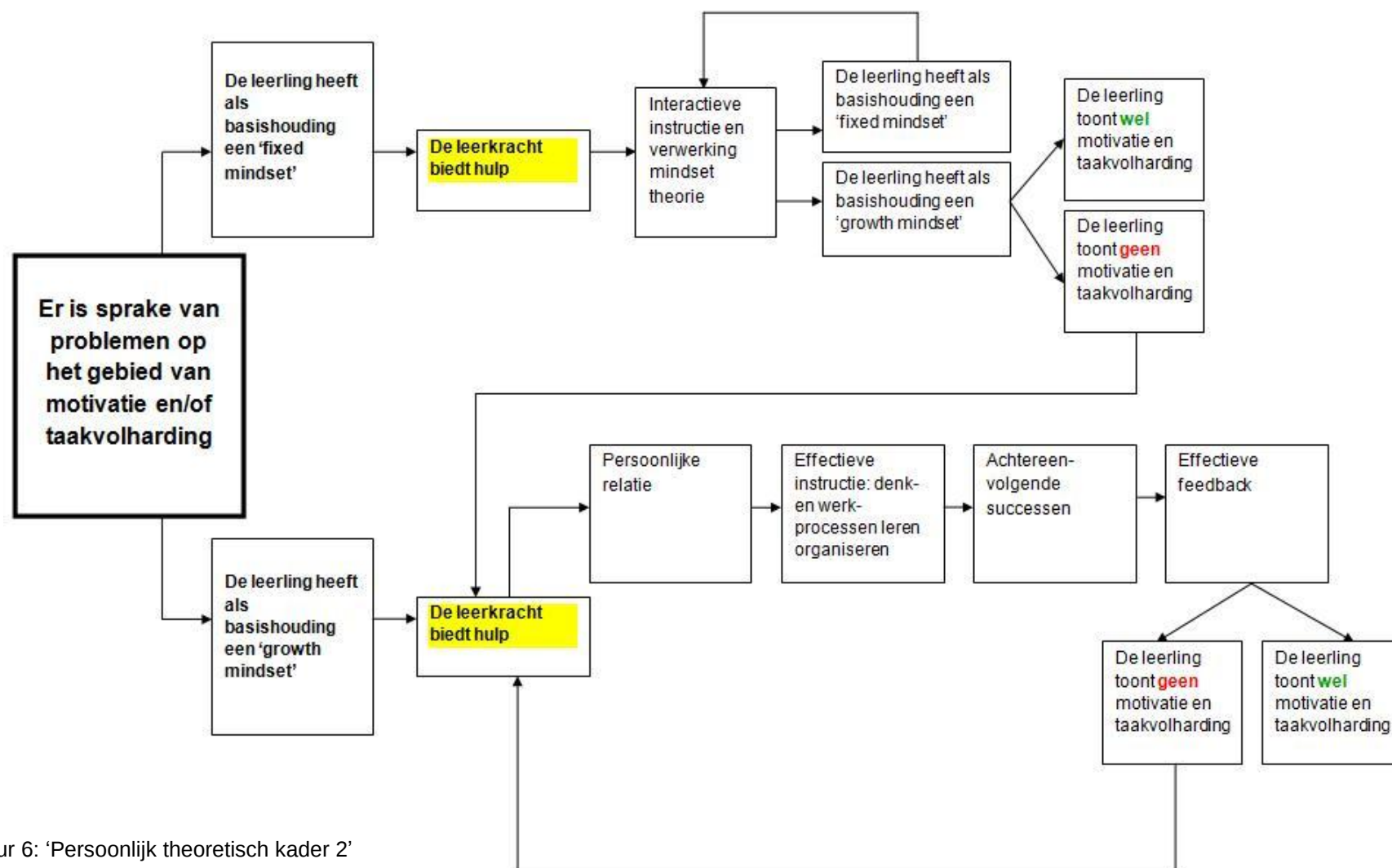
§ 2.7. Samenvatting

Op basis van mijn literatuurverkenning ben ik tot een persoonlijk theoretisch kader gekomen (figuur 5). In dit schema is te zien dat de leerkracht op 2 belangrijke momenten hulp kan bieden bij het oplossen van problemen op het gebied van motivatie en / of taakvolharding.



Figuur 5: 'Persoonlijk theoretisch kader 1'

De wijze waarop de leerkracht volgens de literatuur deze hulp kan bieden is weergegeven in figuur 6:



Figuur 6: 'Persoonlijk theoretisch kader 2'

In hoofdstuk 3 zal meer te lezen zijn over de acties die ik op basis van mijn theoretische verdieping geformuleerd heb en de onderzoeksmethodologie die ik hierbij zal hanteren.

Hoofdstuk 3 - Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zal verder ingegaan worden op de onderzoeksmethodologie die ik zal hanteren om mijn onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden.

§ 3.1. Onderzoeksgroep

In de Plusgroep waaraan ik lesgeef zijn zowel meer- als hoogbegaafde leerlingen geplaatst. Ondanks dat ik bij enkele meerbegaafde leerlingen ook problemen ervaar zoals beschreven in § 1.2. kies ik ervoor om alleen hoogbegaafde leerlingen in mijn onderzoek te betrekken. Mijn onderzoeksgroep zal bestaan uit 4 hoogbegaafde leerlingen. Allen voldoen zij aan de volgende criteria:

- De leerling is ouder dan 9 jaar;
- Er is sprake van een IQ van 130 of hoger;
- Er is naast een cognitieve begaafdheid geen psychiatrische stoornis (zoals beschreven in de DSM-IV-TR*) vastgesteld;
- Er is sprake van problemen in de taakvolharding;
- Er wordt deze leerling tijdens de onderzoeksperiode geen andere (psychologische of psychiatrische) hulp geboden.

Ik heb er voor gekozen om de leerlingen aan de hand van bovenstaande punten te selecteren, om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te vergroten. Volgens Harinck (2010) is een onderzoek pas betrouwbaar wanneer het bij herhaling hetzelfde op zal leveren en wanneer de metingen nauwkeurig zijn. Aangezien het een actieonderzoek betreft zal het waarschijnlijk niet mogelijk zijn om bij herhaling hetzelfde te meten. Om deze reden heb ik extra aandacht besteed aan de nauwkeurigheid van het onderzoek, onder andere door een lijst met criteria op te stellen waaraan de onderzoeksgroep moest voldoen.

Ik heb leerlingen geselecteerd die ouder zijn dan 9 jaar. Volgens Kohnstamm (2002) zijn leerlingen vanaf deze leeftijd in staat zijn om een onderscheid te maken tussen bekwaamheid en inspanning. Het maken van dit onderscheid maakt een belangrijk deel van mijn onderzoek uit. Daarnaast heb ik leerlingen geselecteerd waarbij naast een cognitieve begaafdheid geen psychiatrische stoornis is vastgesteld van waaruit de problematiek verklaard zou kunnen worden. Ook ben ik nagegaan of de geselecteerde leerlingen tijdens de onderzoeksperiode elders geen (psychologische of psychiatrische) hulp ontvingen. Wanneer dit wel het geval was heb ik deze leerlingen niet opgenomen in mijn

onderzoeksgroep. Ik heb deze keuze gemaakt, omdat ik door middel van dit praktijkonderzoek de effecten van *mijn* handelen wil kunnen meten. Wanneer er externe deskundigen betrokken zouden zijn bij de begeleiding van de leerling zou dat mijn onderzoeksgegevens kunnen beïnvloeden.

§ 3.2. Triangulatie

Harinck (2010) geeft aan dat een belangrijk kwaliteitscriterium in een praktijkonderzoek triangulatie is. Hieronder wordt verstaan dat er vanuit verschillende invalshoeken naar een verschijnsel gekeken wordt. Percepties van verschillende belanghebbenden worden zo in beeld gebracht.

In dit onderzoek wil ik graag per leerling de volgende informanten betrekken:

- De leerling zelf;
- De ouder(s) van de leerling;
- De leerkracht van de jaargroep waarin de leerling zich bevindt;

Naast verschillende informanten zal ik in dit onderzoek ook methodische triangulatie (Harinck, 2010) toepassen. Hier zal in § 3.3. verder op ingegaan worden.

§ 3.3. Onderzoeksmethodieken

§ 3.3.1. Nulmeting

Ik zal starten met een nulmeting. Het doel hiervan is om uiteindelijk de tussen- en eindmeting te kunnen vergelijken met de beginsituatie.

Per informant zal ik verschillende waarnemingsvormen en meetinstrumenten inzetten. Zodoende is er sprake van methodische triangulatie om de validiteit van het onderzoek te verhogen (Harinck, 2010).

Informant 1: de leerling

<i>Vorm van waarnemen:</i>	<i>Meetinstrument:</i>
Bevragen (1x)	Mindset vragenlijst (zie bijlage 1a)
Gestructureerde observatie (6x)	Observatieschema (zie bijlage 2a)
Bevragen (1x)	Gestructureerde enquête (zie bijlage 3a)

Allereerst zal ik een genormeerde vragenlijst afnemen (zie bijlage 1a) om de huidige mindset van de leerling te kunnen bepalen. Door de mindset van de leerling zowel in de voor- als nameting in beeld te brengen kan beoordeeld worden of deze mogelijk van invloed is geweest op diens taakvolharding.

Vervolgens zal ik kwantitatieve gegevens verzamelen betreffende de huidige taakvolharding van de leerling tijdens werkprocessen. Dit zal ik doen door 6 observaties van 20 minuten per observatiemoment uit te voeren. Hiervoor zal ik gebruik maken van een gestructureerd observatieschema (zie bijlage 2a), gebaseerd op het tijdsteekproef-formulier van Jeninga (2004).

Tijdens deze observaties zal ik de leerlingen in een 1-op-1-situatie laten werken aan taken uit de volgende methoden:

- Zinder 11+ (wereldoriëntatie);
- Geen probleem! (rekenen / wiskunde);
- Plustaak Taal (taal);

Bovengenoemde methoden zijn ontwikkeld voor hoogbegaafde leerlingen in de leeftijd van 10 tot en met 12 jaar. Gezien het niveau van deze methoden en de open structuur van de taken en opdrachten mag worden aangenomen dat hoogbegaafde leerlingen belemmeringen zouden kunnen ervaren tijdens het werkproces. Tijdens deze werkprocessen zou er dus aanspraak gemaakt kunnen worden op hun motivatie en taakvolharding.

Ik kies bewust voor de inzet van verschillende methoden, omdat volgens Van Gerven (2009) problemen op het gebied van taakvolharding ook te maken kunnen hebben met de interesse die de leerling heeft in een bepaald vakgebied. Om de onderzoeksresultaten zo betrouwbaar mogelijk te maken heb ik taken uit verschillende vakgebieden geselecteerd.

Door middel van de observaties wil ik achterhalen hoeveel procent van de leertijd de leerling taakgericht werkt aan een taak op hoogbegaafd niveau. Graag wil ik daarnaast meten in hoeverre de leerling taakvolharding toont bij weerstand en grenzen in het leerproces. Ik zal dit doen door de leerling de mogelijkheid te bieden om bij het ervaren van weerstand en grenzen verder te gaan met een taak op het niveau van zijn jaargroep. Dit betreft een taak die onder zijn cognitieve niveau ligt. Om dit te kunnen vastleggen tijdens mijn observaties heb ik aan het originele observatieschema van Jeninga (2004) het aspect 'werkt verder aan een andere taak' toegevoegd.

Ik zal de leerling voorafgaand aan de observaties vertellen dat de taken die hij maakt niet ingeleverd hoeven te worden. Deze keuze maak ik, omdat ik wil beoordelen in hoeverre de leerling intrinsiek gemotiveerd is om taakvolharding te tonen bij taken die aansluiten op zijn cognitieve niveau.

Graag wil ik naast bovengenoemde zaken tijdens deze nulmeting ook gegevens verzamelen over de procesbeleving van de leerling zelf. Dit zal ik doen door de leerling na ieder observatiemoment een gestructureerde enquête (zie bijlage 3a) in te laten vullen over *zijn* beleving van zijn studievaardigheden, taakvolharding en taakbeleving. Dit zijn immers zaken die niet af te leiden zijn uit de gestructureerde observaties die ik uit zal voeren, maar die wel van belang zijn in mijn onderzoek.

Informant 2: de ouder(s) van de leerling

<i>Vorm van waarnemen:</i>	<i>Meetinstrument:</i>
Bevragen	Semigestructureerde enquête (zie bijlage 4a)

Als tweede informant zal ik de ouder(s) van de leerling betrekken in het onderzoek. Ik zal hen vragen om een semigestructureerde enquête (zie bijlage 4a) in te vullen over de studievaardigheden en taakvolharding van hun kind in de thuissituatie.

Ik kies ervoor om te vragen naar de thuissituatie, omdat volgens Dweck (2008) een verandering van mindset ook doorwerkt in de thuissituatie. Door de ouder(s) van de leerling te betrekken in de nulmeting kan ik dit aspect uiteindelijk ook meenemen in mijn eindmeting.

Informant 3: de leerkracht van de jaargroep waarin de leerling zich bevindt

<i>Vorm van waarnemen:</i>	<i>Meetinstrument:</i>
Bevragen	Gestructureerde enquête (zie bijlage 5a)

Tot slot kies ik ervoor om ook de leerkracht van de jaargroep waarin de leerling zich bevindt in dit onderzoek te betrekken. Ik zal deze vragen om een gestructureerde vragenlijst (zie bijlage 5a) in te vullen over de studievaardigheden en taakvolharding van de leerling in de reguliere jaargroep, wanneer deze werkt aan taken die speciaal voor hoogbegaafde leerlingen ontwikkeld zijn.

Na de nulmeting zal ik starten met mijn acties. Deze zijn gebaseerd op mijn

literatuurverkenning.

§ 3.3.2. Actie 1

Moment 1	Gezamenlijk uitzoeken van 6 verschillende taken uit diverse vakgebieden en methoden (ontwikkeld voor hoogbegaafde leerlingen).	1 uur
Moment 2 t/m 7	Gezamenlijk uitvoeren van de taken aan de hand van de fasen uit het TASC-wiel (Wallace, 2002).	6 x 1 uur

Tijdens mijn eerste actie zal ik de leerkrachtvaardigheden *relatie* en *instructie* inzetten, met als doel de *competentie* van de leerlingen te vergroten op het gebied van het organiseren van hun denk- en werkproces. Met behulp van het TASC-wiel (Wallace, 2002) zullen we aan de slag gaan met diverse taken en opdrachten.

Ik kies er op basis van mijn literatuurverkenning voor om tijdens deze momenten het samenwerkend leren een belangrijke plaats in te laten nemen. Per contactmoment zullen daarom gezamenlijk de volgende stappen doorlopen worden:

- informatie verzamelen;
- de taak identificeren;
- inventariseren welke oplossingsmogelijkheden er zijn;
- beslissen welke oplossingsmethode ingezet zal worden;
- de taak uitvoeren;
- evalueren op het proces;
- communiceren;
- leerervaringen benoemen.

<i>Vorm van waarnemen:</i>	<i>Meetinstrument:</i>
Bevragen	Gestructureerde schaalvragenlijst (zie bijlage 6a)

Ik zal tijdens deze eerste actie kwantitatieve gegevens verzamelen door de leerlingen na ieder contactmoment een gestructureerde schaalvragenlijst (bijlage 6a) in te laten vullen, waarin zij kunnen aangeven welke leerkrachtvaardigheden zij in de betreffende les als nuttig of helpend ervaren hebben.

§ 3.3.3. Tussenmeting

Na mijn eerste actie zal ik een tussenmeting doen, die in grote mate overeenkomt met mijn nulmeting. Ik kies voor de inzet van een tussenmeting, om te kunnen bepalen wat mijn eerste actie heeft opgeleverd. Tijdens de tussenmeting zal ik de volgende informanten, waarnemingsvormen en meetinstrumenten inzetten:

Informant 1: de leerling

<i>Vorm van waarnemen:</i>	<i>Meetinstrument:</i>
Gestructureerde observatie (6x)	Observatieschema (zie bijlage 2a)
Bevragen (1x)	Gestructureerde enquête (zie bijlage 3a)

Informant 2: de ouder(s) van de leerling

<i>Vorm van waarnemen:</i>	<i>Meetinstrument:</i>
Bevragen	Semigestructureerde enquête (zie bijlage 4a)

Informant 3: de leerkracht van de jaargroep waarin de leerling zich bevindt

<i>Vorm van waarnemen:</i>	<i>Meetinstrument:</i>
Bevragen	Gestructureerde enquête (zie bijlage 5a)

Omdat de eerste actie niet gericht zal zijn op de Mindset-theorie (Dweck, 2008) zal ik tijdens deze tussenmeting de Mindset-vragenlijst (bijlage 1a) niet opnieuw afnemen.

Na de tussenmeting zal ik verder gaan met mijn tweede actie.

§ 3.3.4. Actie 2

Moment 8 t/m 12	Verzorgen van een interactieve lessenserie over de Mindset-theorie (+ uitwerken persoonlijke wondervraag)	5 x 1 uur
--------------------	---	-----------

Tijdens deze actie zal ik de leerkrachtvaardigheden *relatie* en *instructie* inzetten.

Ik wil met deze actie graag bereiken dat de leerlingen bekend raken met de 2 verschillende mindsets, het gegeven dat het brein ontwikkelbaar is en de wijze waarop een 'growth mindset' hen kan helpen bij het nastreven van persoonlijke doelen en de ontwikkeling van talenten. Ik zal hiervoor gebruik maken van informatie van de website van het TalentenLab (<http://hettalentenlab.nl/>). Deze informatie heb ik verwerkt in werkboekjes (zie bijlage 7a tot en met 7e), die we op een interactieve wijze door zullen werken.

We zullen de lessenserie afsluiten met het beschrijven van een persoonlijk antwoord op de wondervraag: "Hoe zien voor jou de komende 6 schoolweken eruit, wanneer je de 'growth mindset' volledig aan zou nemen?" Ik kies ervoor om dit te laten beschrijven, omdat door het stellen en uitwerken van een wondervraag de aandacht wordt gericht op de 'preferred future' (Cauffman & Van Dijk, 2009, p. 75). Zo wordt duidelijk hoe de leerling de toekomst ziet, wanneer deze de opgedane kennis in de praktijk gaat toepassen. Door dit te doen wordt de stap om dit daadwerkelijk te doen verkleind.

§ 3.3.5. Eindmeting

Na mijn tweede actie zal ik een eindmeting doen met dezelfde informanten, waarnemingsvormen en meetinstrumenten als bij de tussenmeting. Het enige verschil met de tussenmeting zal zijn dat bij de leerling nu ook opnieuw de Mindset-vragenlijst (zie bijlage 1a) afgenomen zal worden.

Door de verschillende meetmomenten met elkaar te vergelijken wil ik vaststellen of mijn acties effectief zijn geweest en zo ja, in welke mate. Op basis van deze gegevens zal ik conclusies trekken en aanbevelingen doen.

§ 3.4. Plan van aanpak

Wat ga ik doen?	Wie zijn hierbij betrokken?	Wanneer ga ik het doen?
Onderwerp kiezen	onderzoeker	juni t/m september 2011
Beschrijven huidige situatie	onderzoeker	oktober 2011 (week 40)
Beschrijven verlegenheidsituatie	onderzoeker	oktober 2011 (week 41)

Literatuurverkenning	onderzoeker	oktober 2011 t/m januari 2012 (week 42 tot en met week 2)
Hypothese formuleren	onderzoeker	januari 2012 (week 3)
<u>Actie 0</u> (nulmeting): actie uitvoeren, waarnemen en zorgen voor verslaglegging.	onderzoeker, onderzoeksgroep, leerkrachten van de jaargroep, ouders van de onderzoeksgroep	januari & februari 2012 (week 4 & 5)
<u>Actie 1</u> : actie uitvoeren, waarnemen en zorgen voor verslaglegging.	onderzoeker & onderzoeksgroep	februari & maart 2012 (week 6, 7, 9 & 10)
Tussenmeting	onderzoeker, onderzoeksgroep, leerkrachten van de jaargroep, ouders van de onderzoeksgroep	maart 2012 (week 11 & 12)
<u>Actie 2</u> : actie uitvoeren, waarnemen en zorgen voor verslaglegging.	onderzoeker & onderzoeksgroep	maart & april 2012 (week 13, 14 & 15)
Nameting	onderzoeker, onderzoeksgroep, leerkrachten van de jaargroep, ouders van de onderzoeksgroep	april 2012 (week 16 & 17)
Uitwerken onderzoeksresultaten	onderzoeker	april & mei 2012 (week 17 & 18)
Schrijven van conclusie en aanbevelingen	onderzoeker	mei 2012 (week 19)
Afronden onderzoeksrapport	onderzoeker	mei 2012 (week 20)
Verzorgen van teampresentatie om conclusie en aanbevelingen te delen.	onderzoeker & teamleden, IB-er en directie van Het Fundament en onderzoeker	5 juni 2012 (week 21)
Verzorgen van ouderpresentatie om conclusie en aanbevelingen te delen.	onderzoeker & ouders / verzorgers van de onderzoeksgroep	19 juni 2012 (week 21)
Inleveren onderzoeksrapport	onderzoeker	29 mei 2012 (week 22)

In hoofdstuk 4 zal de data gepresenteerd worden die ik verzameld heb tijdens de door mij uitgevoerde metingen en acties.

**DSM-IV-TR = Een Amerikaans handboek voor diagnose en statistiek van psychische aandoeningen dat in de meeste landen als standaard in de psychiatrische diagnostiek dient.*

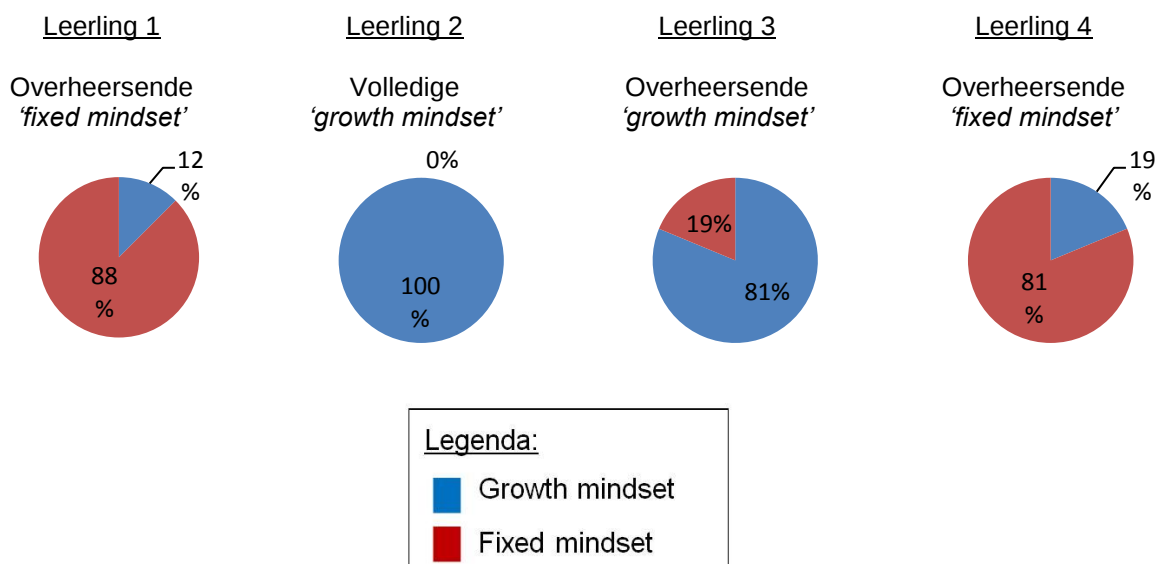
Hoofdstuk 4 – Datapresentatie

In dit hoofdstuk wordt de data gepresenteerd die ik heb verzameld om mijn onderzoeksvraag en deelvragen mee te kunnen beantwoorden. Om de onderzoeksresultaten duidelijk te kunnen presenteren, maar tevens de anonimiteit van de betrokken informanten te waarborgen, heb ik ervoor gekozen om de betrokken informanten in dit hoofdstuk te nummeren.

§ 4.1. Nulmeting - Informant 1: de leerling

Met behulp van de Mindset-vragenlijst (bijlage 1a) heb ik allereerst de mindset van de leerlingen gemeten. In deze vragenlijst werd onderscheid gemaakt tussen de mindset van de leerlingen ten aanzien van hun capaciteiten en ten aanzien van hun talenten. Over beide zaken werden in de vragenlijst 8 vragen gesteld, die met 'eens' of 'oneens' beantwoord konden worden. Om op basis van deze vragenlijst de mindset van de leerlingen te kunnen bepalen heb ik gebruik gemaakt van het normeringoverzicht, zoals te vinden in bijlage 1b. Een grafische weergave van de verzamelde data is te vinden in bijlage 1c.

Op basis van de vragenlijst kon de mindset van de leerlingen tijdens de nulmeting als volgt worden vastgesteld:

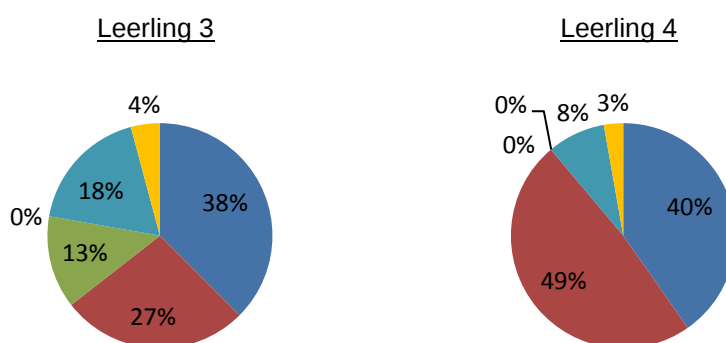
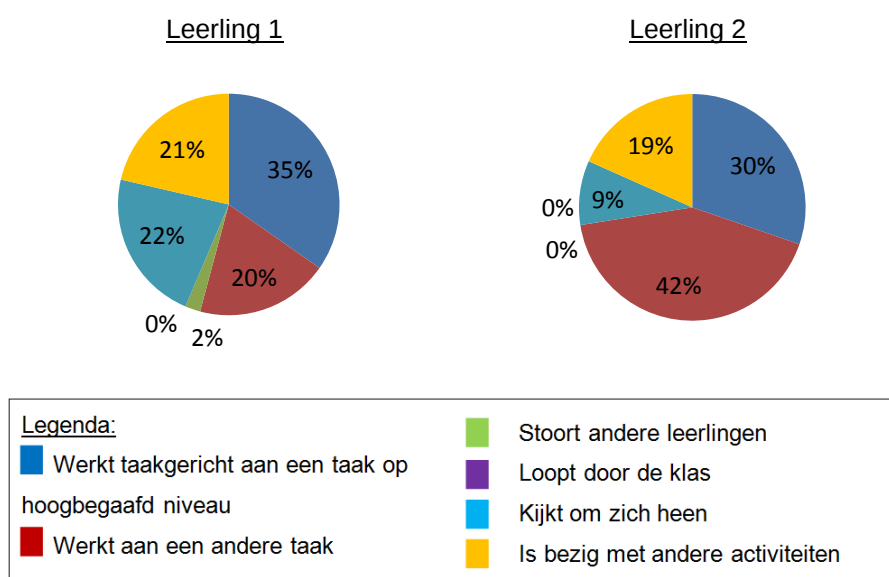


Na bovenstaande meting ben ik gestart met het observeren van de leerlingen tijdens werkprocessen. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van een gestructureerd observatieschema, zoals te vinden in bijlage 2a.

De observaties hebben plaatsgevonden tijdens de verwerking van taken uit 3 verschillende vakgebieden: wereldoriëntatie, rekenen / wiskunde en Nederlandse taal. Per vakgebied hebben er 2 observaties plaatsgevonden. Tijdens deze observatiemomenten heb ik gedurende 20 minuten iedere 20 seconden gescoord wat de leerling op dat moment deed. Dit leverde 3 scores per minuut op.

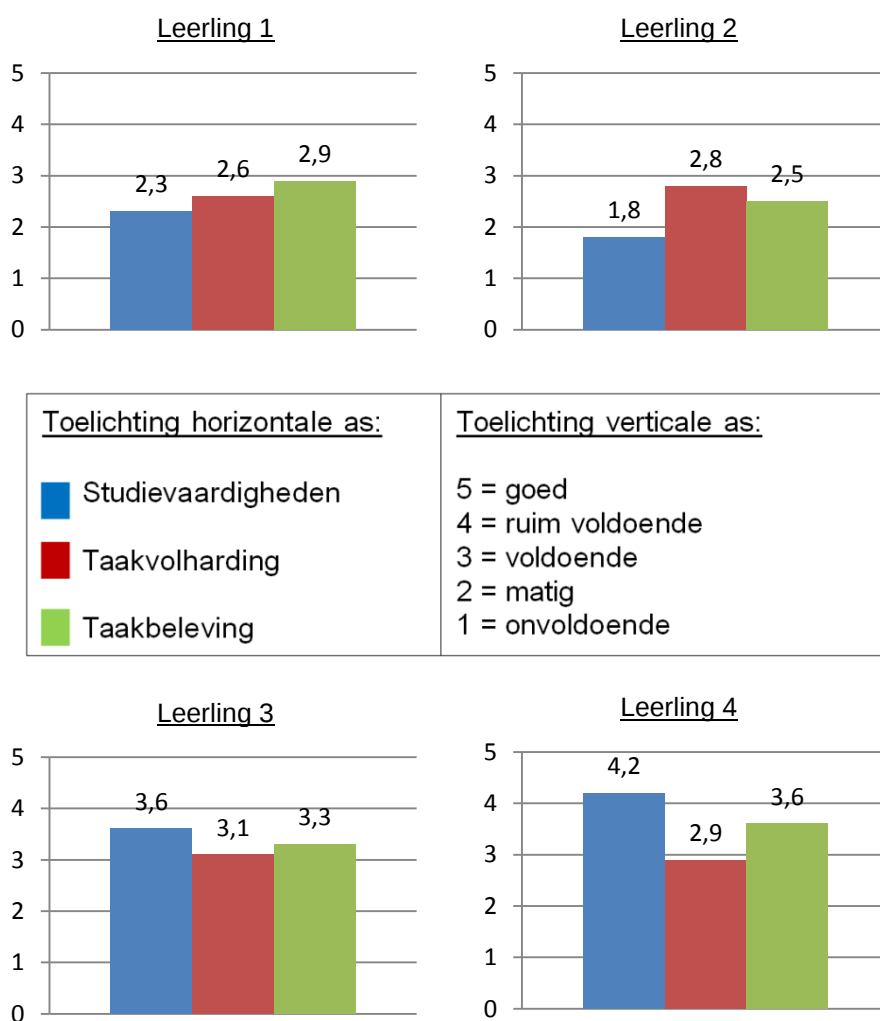
Na afloop van de observatie was het mogelijk om op basis van de verzamelde gegevens te berekenen hoe de taakgerichtheid van de leerlingen ingericht was gedurende deze 20 minuten. Een grafische weergave van de verzamelde data per leerling in te vinden in bijlage 2c.

Om een overzicht te krijgen van de gemiddelde taakgerichtheid per leerling, heb ik de observatiegegevens van de 6 verschillende meetmomenten samengevoegd. Vervolgens heb ik hiervan per indicator het gemiddelde berekend. Gemiddeld genomen was de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens de nulmeting als volgt ingericht:



Naast het persoonlijk uitvoeren van leerling-observaties heb ik ervoor gekozen om ook informatie bij de leerlingen zelf in te winnen. Dit heb ik gedaan door deze na ieder observatiemoment een gestructureerde enquête (bijlage 3a) in te laten vullen. In bijlage 3b is een voorbeeld te zien van de wijze waarop ik deze enquête uit heb gewerkt tot een totaalscore per indicator.

Gemiddeld genomen waardeerden de leerlingen hun studievoordigheden, taakvolharding en taakbeleving tijdens de nulmeting als volgt:



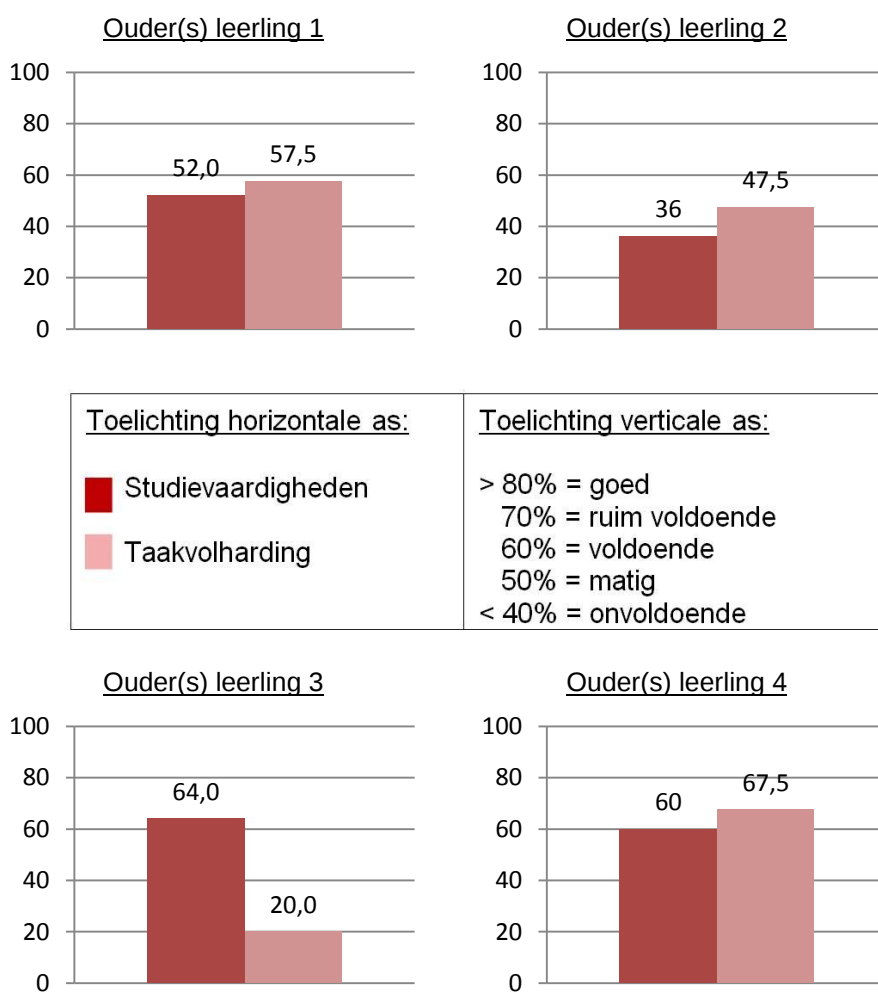
§ 4.2. Nulmeting – informant 2: de ouder(s)

Als tweede informant heb ik de ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep gevraagd om een semigestructureerde enquête (bijlage 4a) in te vullen over de studievoordigheden en taakvolharding van hun kind in de thuissituatie. Deze enquête was gericht op het aspect

'huiswerk'. Een voorbeeld van de wijze waarop deze ingevuld is, is te vinden in bijlage 4b. Vervolgens is in bijlage 4c een tabel te vinden met verzamelde data.

De enquête werd afgesloten met de vraag of de ouders van de leerlingen in de onderzoeksgroep in de afgelopen begeleidingsperiode al veranderingen ervaren hadden ten aanzien van de taakvolharding van hun kind. Aangezien dit een nulmeting betrof, heb ik deze vraag nu niet laten beantwoorden.

Grafische weergave van de verzamelde data:

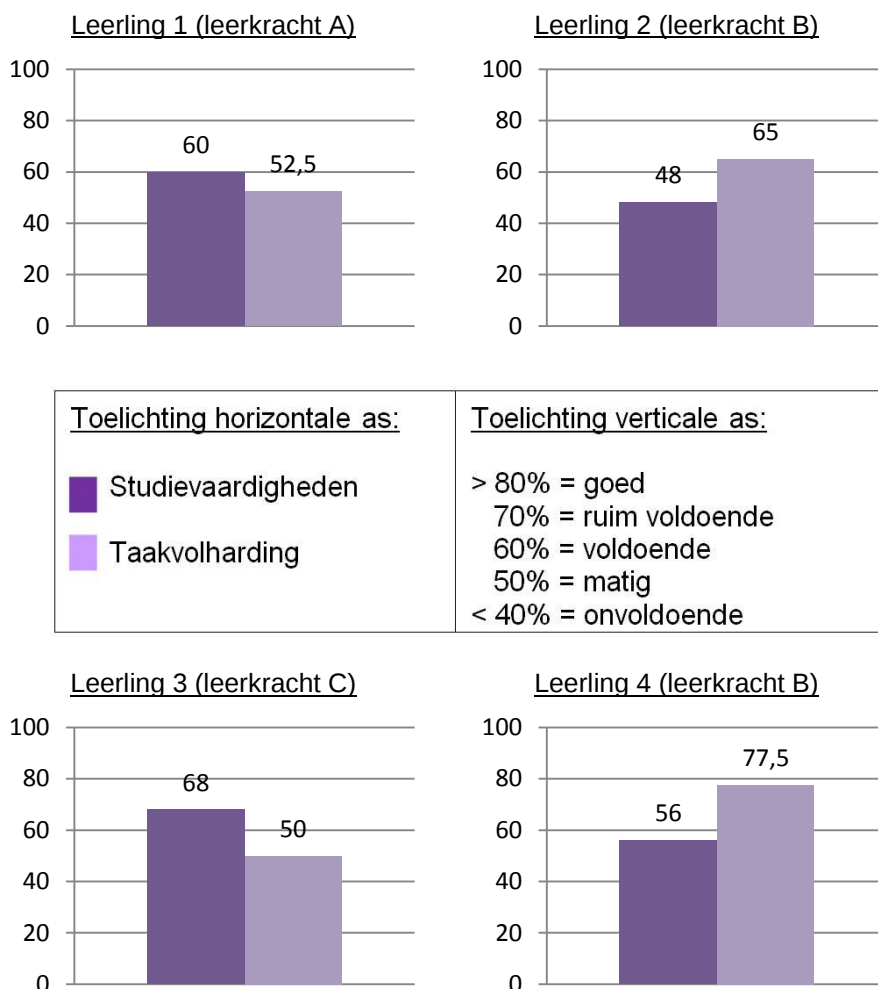


§ 4.3. Nulmeting – informant 3: de leerkracht

Tot slot heb ik de leerkrachten van de leerlingen uit de onderzoeksgroep gevraagd om een vragenlijst (bijlage 5a) in te vullen over de studievaardigheden en taakvolharding van de leerlingen zoals deze zich uit in de reguliere jaargroep. Een voorbeeld van de wijze waarop

deze ingevuld is, is te vinden in bijlage 5b. Vervolgens is in bijlage 5c een tabel te vinden met verzamelde data.

Grafische weergave van de verzamelde data:



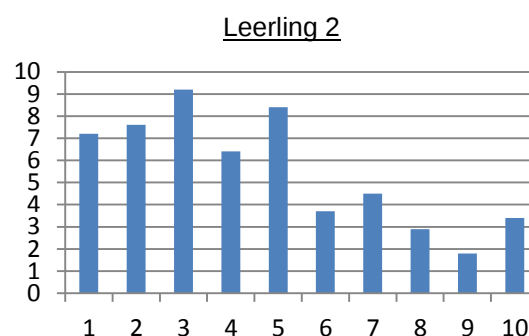
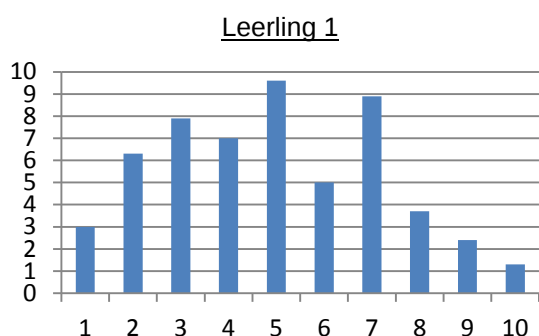
§ 4.4. Actie 1

Na mijn nulmeting ben ik gestart met actie 1.

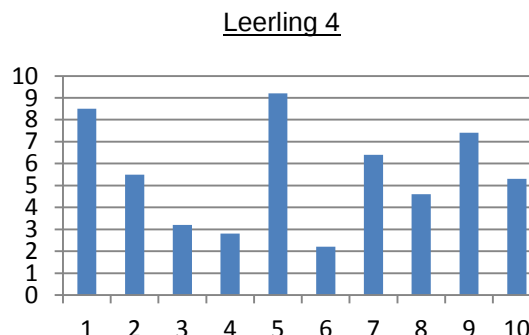
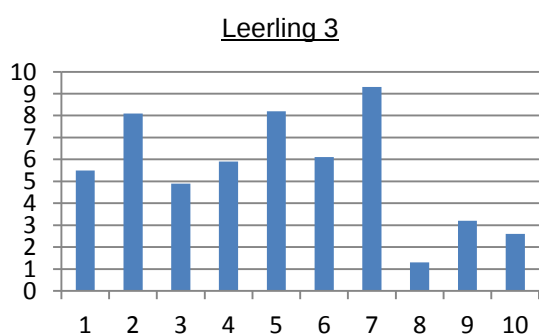
Tijdens deze actie heb ik kwantitatieve gegevens verzameld door de leerlingen na ieder contactmoment een gestructureerde schaalvragenlijst (bijlage 6a) in te laten vullen, waarin zij konden aangeven hoe zij de ingezette leerkrachtvaardigheden in de betreffende les waardeerden.

In totaal heb ik 10 stellingen geformuleerd, die door de leerlingen gewaardeerd moesten worden met de cijfers 1 tot en met 10. Ieder cijfer mocht hierbij maar één keer gebruikt worden.

Deze actie leverde de volgende gegevens op ten aanzien van de inzet van leerkrachtvaardigheden:



Toelichting verticale as: <i>gemiddeld puntenaantal</i>	
Toelichting horizontale as: <i>nummers van de vragen</i>	
Vraag 1	De juf heeft mij geholpen om vooraf een doel te formuleren voor deze taak.
Vraag 2	De juf heeft mij geholpen om de taak vooraf goed door te nemen.
Vraag 3	De juf heeft mij geholpen om verschillende oplossingsmogelijkheden te bedenken die ik toe zou kunnen passen om de opgave(n) op te lossen.
Vraag 4	De juf heeft mij geholpen om te beslissen welke oplossingsmethode ik tijdens het proces in zou zetten om de opgave(n) op te kunnen lossen.
Vraag 5	De juf was aanwezig tijdens de uitvoering van de taak, zodat ik vragen kon stellen wanneer dit nodig was.
Vraag 6	De juf heeft mij geholpen om denkstappen hardop te verwoorden en/of op papier uit te werken.
Vraag 7	De juf heeft mij vragen gesteld over mijn leerproces, waardoor ik merkte dat ik op de goede weg was of dingen anders moest doen.
Vraag 8	De juf heeft mij na de taak geholpen om mijn leerproces te evalueren.
Vraag 9	De juf heeft mij geholpen om te beoordelen of mijn doelen behaald waren.
Vraag 10	De juf heeft mij geholpen om te benoemen wat ik geleerd had deze les.

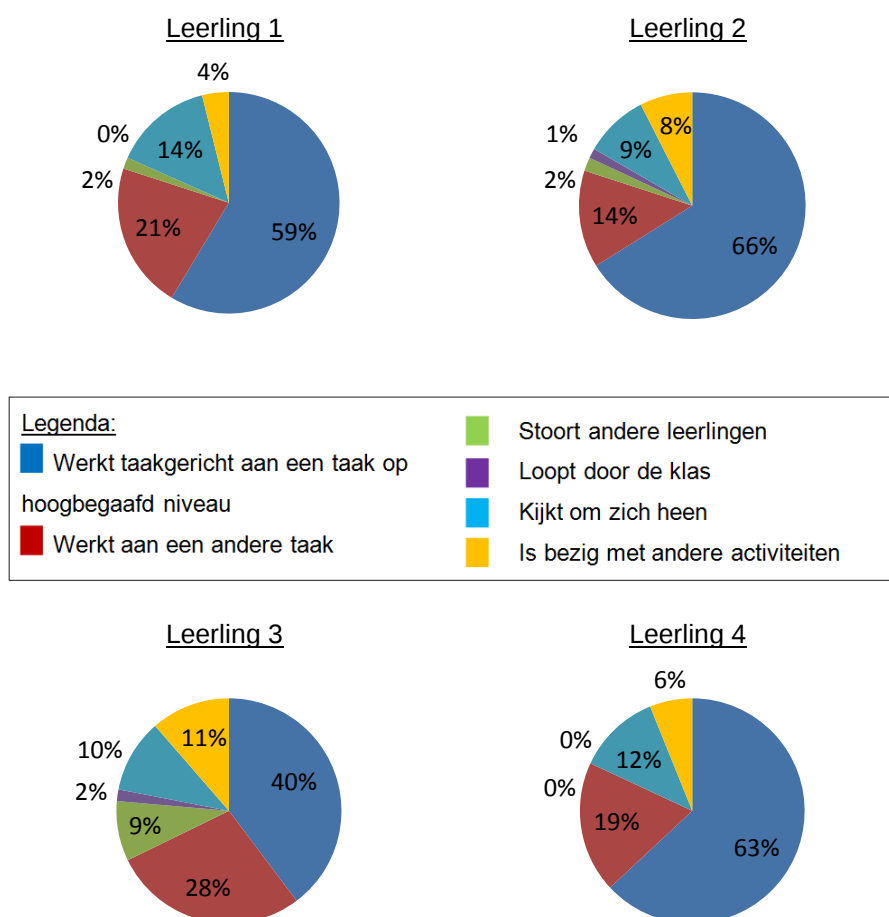


§ 4.5. Tussenmeting – informant 1: de leerling

Na mijn eerste actie heb ik een tussenmeting uitgevoerd. Deze tussenmeting kwam in grote mate overeen met de nulmeting. Tijdens de tussenmeting is echter de Mindset-vragenlijst (bijlage 1a) niet afgenomen.

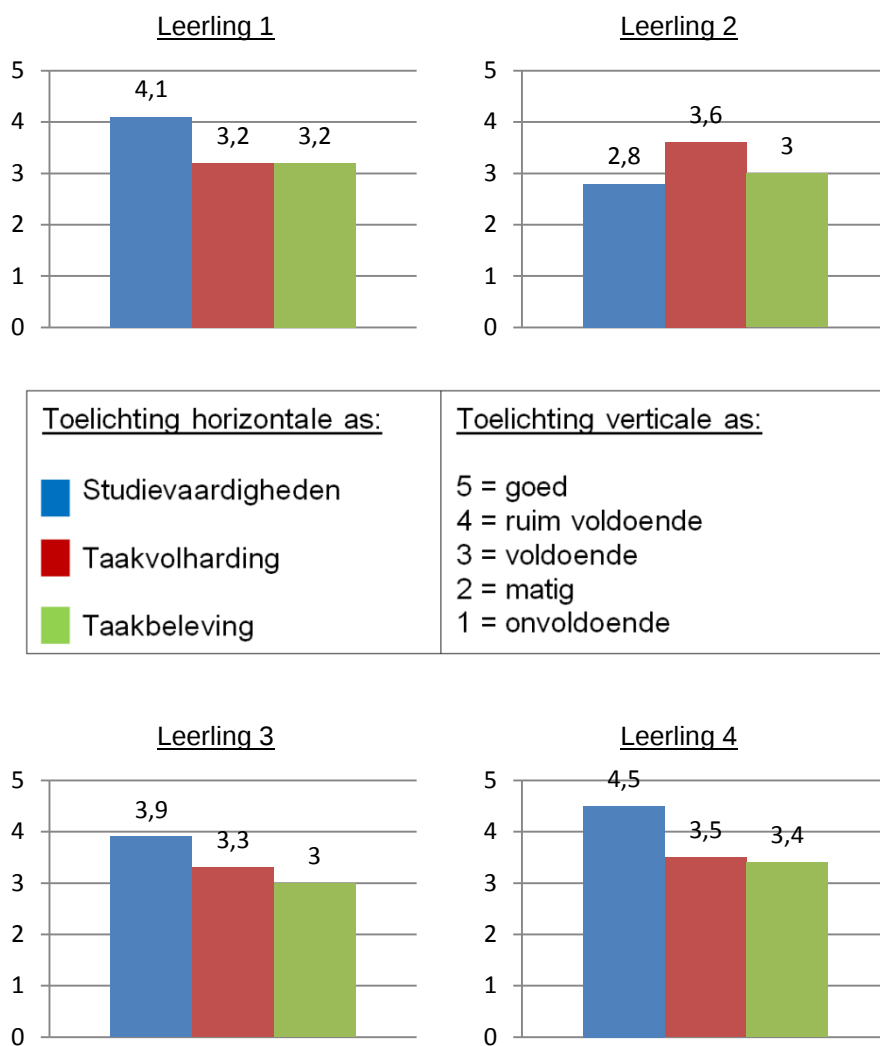
Opnieuw heb ik de leerlingen geobserveerd aan de hand van het gestructureerde observatieschema (bijlage 2a). Een grafische weergave van de verzamelde data per leerling in te vinden in bijlage 2d.

Gemiddeld genomen was de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens de tussenmeting als volgt ingericht:



Vervolgens heb ik de gestructureerde enquête omtrent de studievaardigheden, taakvolharding en taakbeleving van de leerlingen voor de tweede keer afgenomen (bijlage 6a).

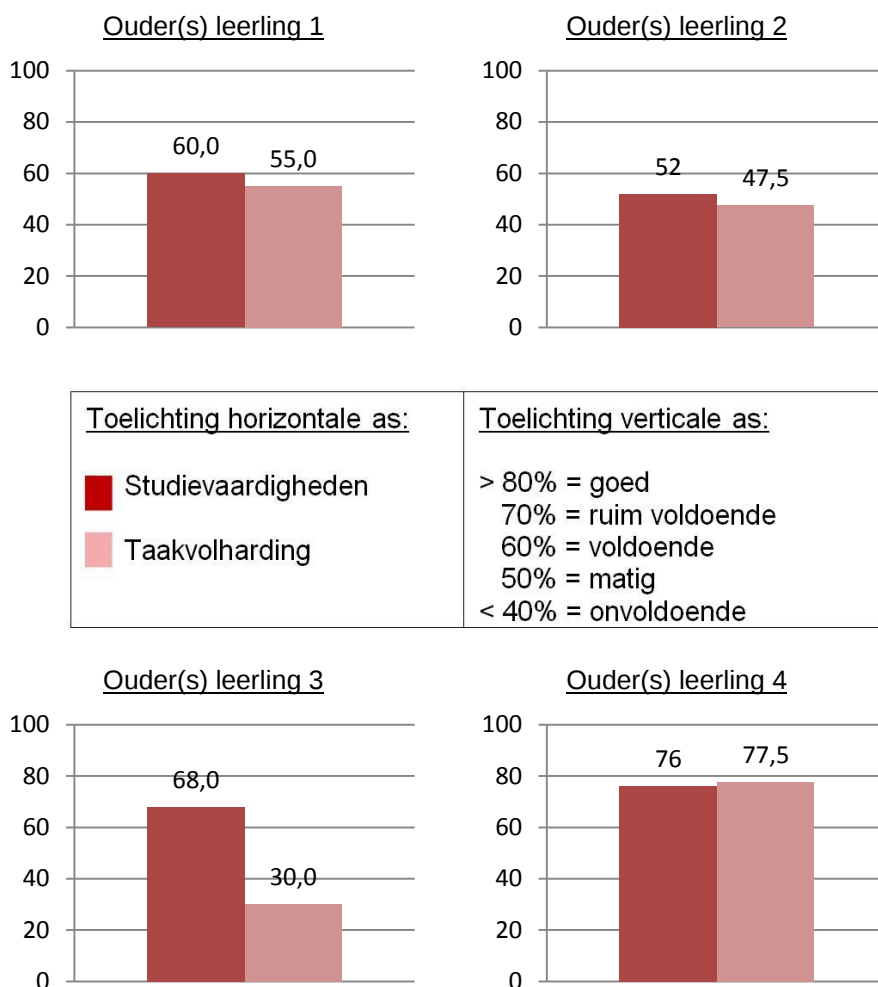
Grafische weergave van de verzamelde data:



§ 4.6. Tussenmeting – informant 2: de ouder(s)

Tijdens de tussenmeting heb ik de ouders gevraagd om opnieuw de gestructureerde vragenlijst (bijlage 4a) in te vullen. In bijlage 4d is een tabel te vinden met een overzicht van de verzamelde data.

Grafische weergave van de resultaten:



Tijdens deze tussenmeting heb ik de ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep wel de vraag gesteld of er in de afgelopen begeleidingsperiode dingen veranderd waren wat betreft de taakvolharding van hun kind en zo ja, op welke wijze dit zich uitte.

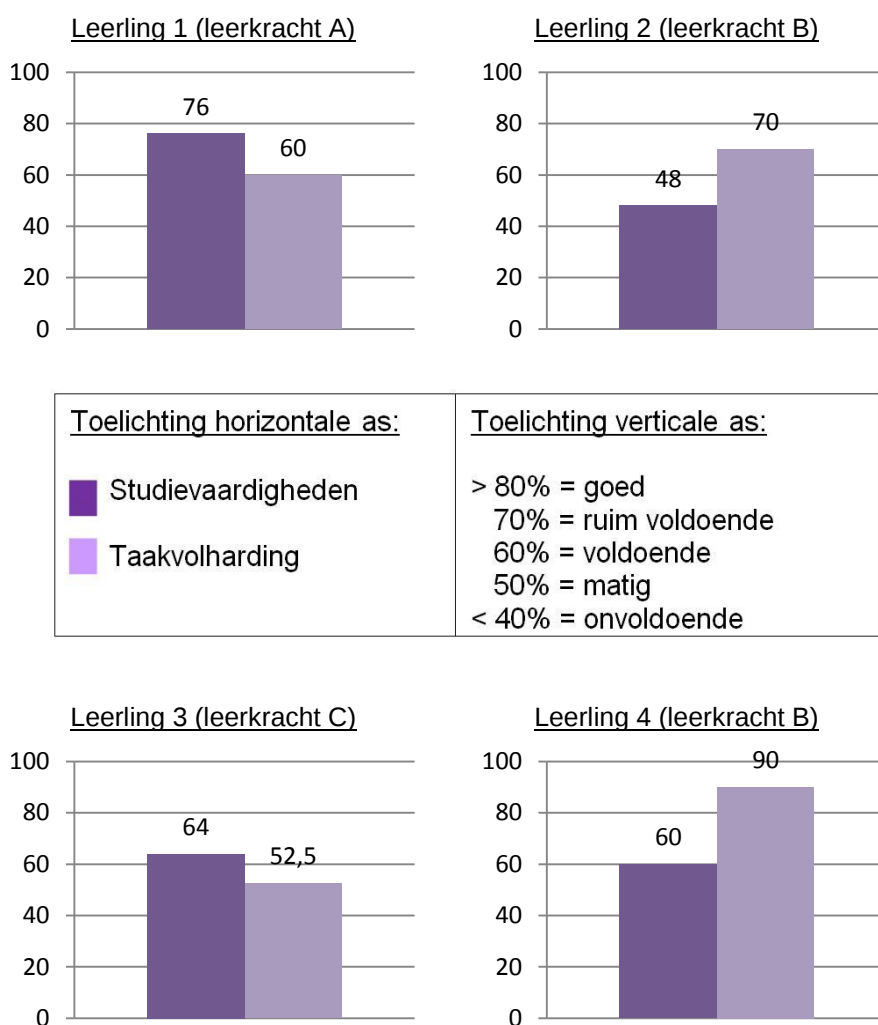
Verzamelde data:

Leerling 1	"... heeft geschiedenis geleerd met 'mainmappen'. Anders niet aan 't leren te krijgen, nu druk met schema's tekenen vol geschiedenisinfo."
Leerling 2	-
Leerling 3	-
Leerling 4	"... gaat ook thuis meer uitdagingen aan (zoekt een recept op, verzamelt de ingrediënten en gaat aan de slag). Ook als het even tegenzit blijft ze proberen, of vraagt om hulp. Leuk!"

§ 4.7. Tussenmeting – informant 3: de leerkracht

Tot slot heb ik de leerkrachten van de leerlingen uit de onderzoeksgroep gevraagd om de vragenlijst (bijlage 5a) opnieuw in te vullen. In bijlage 5d is een tabel te vinden met een overzicht van de verzamelde data.

Grafische weergave van de verzamelde data:



§ 4.8. Actie 2

Na mijn tussenmeting ben ik gestart met mijn 2^e actie, zoals beschreven in § 3.3.

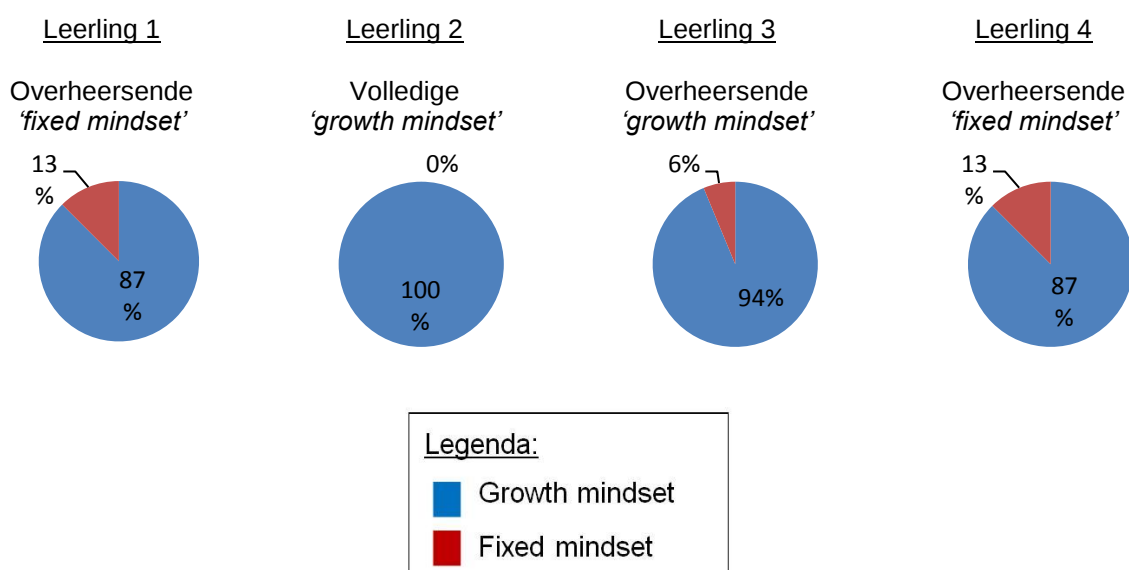
De leerlingen hebben tijdens deze actie gewerkt in de werkboekjes (bijlage 7a t/m 7e) die behoren bij de Mindset-lessenserie.

Tijdens de 5^e les heb ik de leerlingen de opdracht gegeven om in de vorm van een opstel antwoord te geven op de wondervraag: *“Hoe zien voor jou de komende 6 schoolweken eruit, wanneer je de ‘growth mindset’ volledig aan zou nemen?”* Een van deze opstellen is te vinden in bijlage 8.

§ 4.9. Eindmeting – informant 1: de leerling

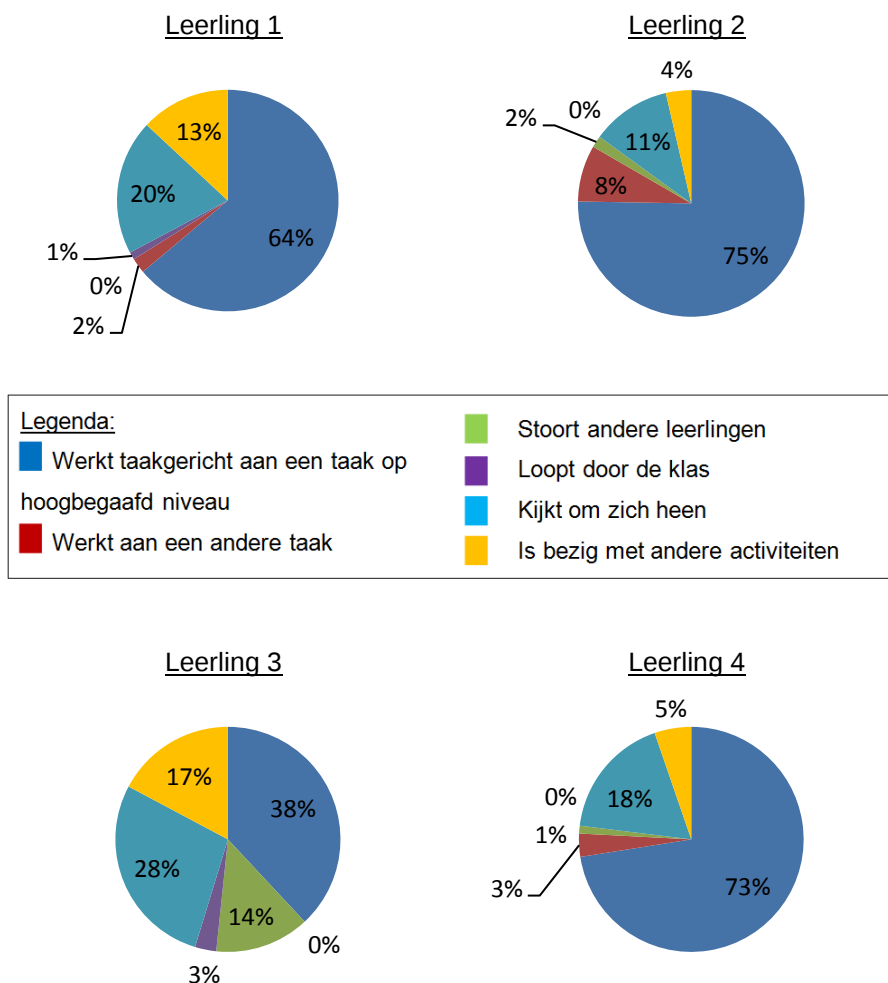
Na mijn 2^e actie was het tijd voor mijn eindmeting. Deze vond plaats met dezelfde informanten, waarnemingsvormen en meetinstrumenten als bij de tussenmeting. Het enige verschil met de tussenmeting was dat bij de leerling nu ook opnieuw de Mindset-vragenlijst (zie bijlage 1a) afgenomen is. Een grafische weergave van de verzamelde data is te vinden in bijlage 1d.

Op basis van de vragenlijst kon de mindset van de leerlingen tijdens de eindmeting als volgt worden vastgesteld:



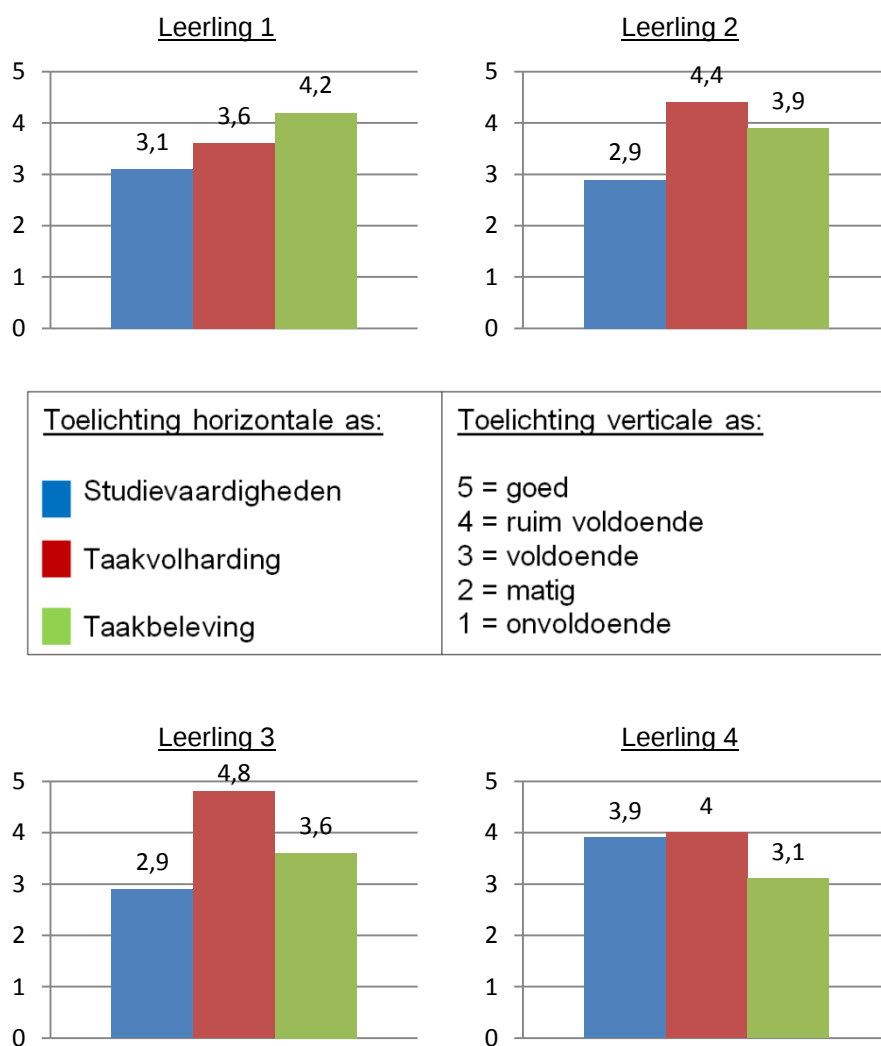
Na de afname van de Mindset-vragenlijst ben ik verder gegaan met de laatste observatieronde. Een grafische weergave van de verzamelde data per leerling is te vinden in bijlage 2e.

Gemiddeld genomen was de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens de eindmeting als volgt ingericht:



Na deze observaties heb ik voor de laatste keer de gestructureerde enquête omtrent de studievaardigheden, taakvolharding en taakbeleving van de leerlingen afgenomen (bijlage 6a).

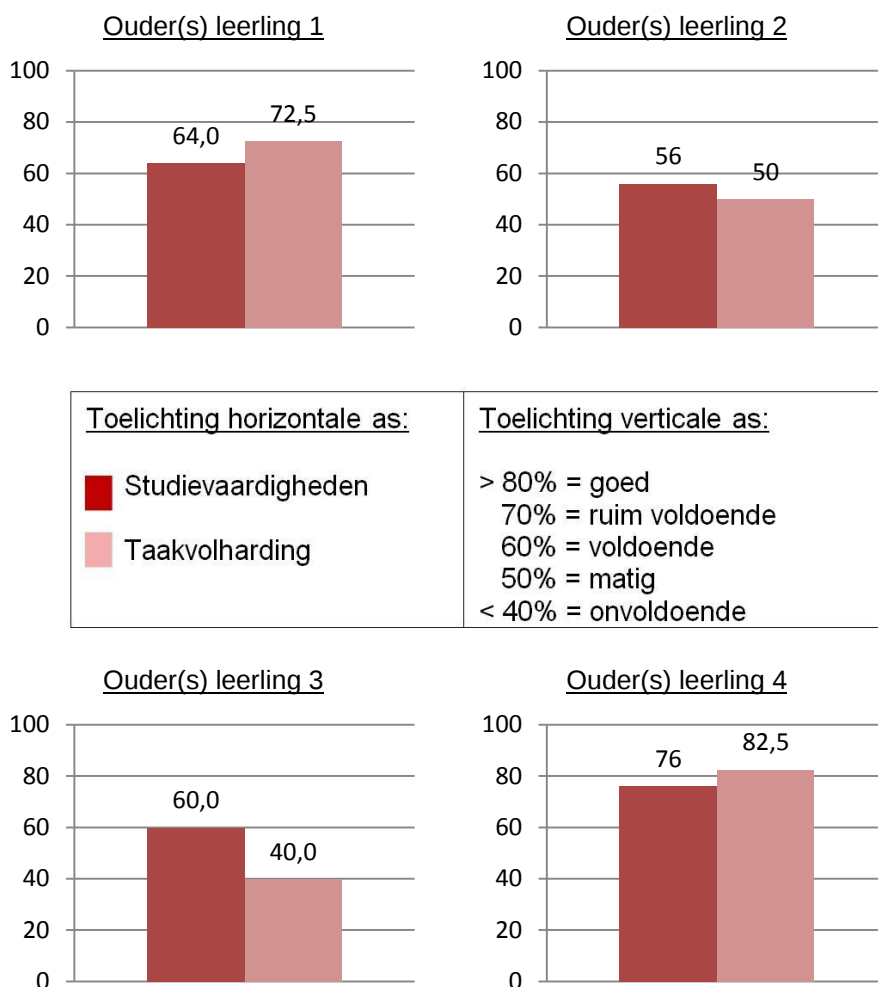
Grafische weergave van de verzamelde data:



§ 4.10. Eindmeting – informant 2: de ouder(s)

Tijdens de eindmeting heb ik de ouders voor de laatste keer gevraagd om de gestructureerde vragenlijst (bijlage 4a) in te vullen. In bijlage 4e is een tabel te vinden met een overzicht van de verzamelde data.

Grafische weergave van de resultaten:



Tijdens deze eindmeting heb ik de ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep tevens de vraag gesteld of er in de afgelopen begeleidingsperiode dingen veranderd waren wat betreft de taakvolharding van hun kind en zo ja, op welke wijze dit zich uitte.

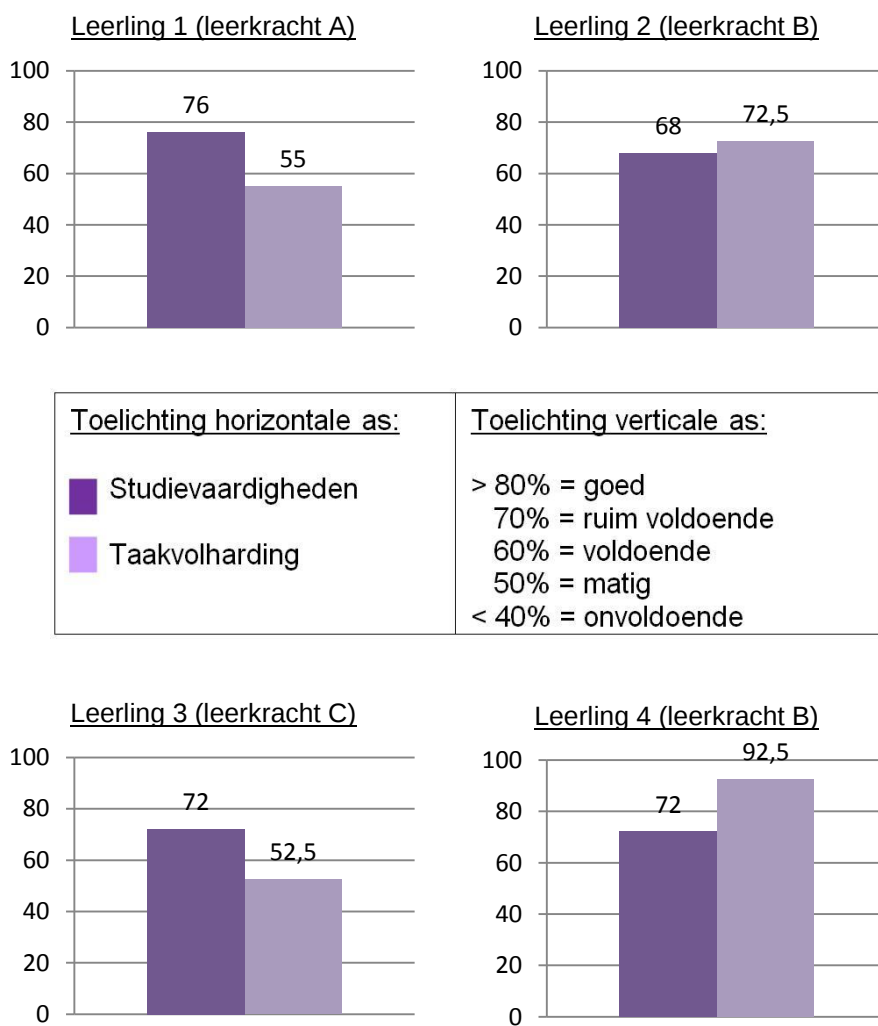
Verzamelde data:

Leerling 1	"Huiswerk: gebruikt verschillende strategieën om sommen op te lossen. Overige: is enthousiast over Growie en Fixie."
Leerling 2	-
Leerling 3	"Hij is de laatste weken druk met pingpong. Staat dagelijks zijn record 'hooghouden' te verbeteren. Regelmatig horen we: juf Alie zegt dat als ik oefen..."
Leerling 4	-

§ 4.11. Eindmeting – informant 3: de leerkracht

Het laatste meetmoment van mijn onderzoek vond plaats met de leerkrachten van de leerlingen uit mijn onderzoeksgroep. In bijlage 5e is een tabel te vinden met een overzicht van de verzamelde data.

Grafische weergave verzamelde data:



In hoofdstuk 5 zal een beschrijving van de analyses van mijn bevindingen en resultaten uit dit hoofdstuk te vinden zijn.

Hoofdstuk 5

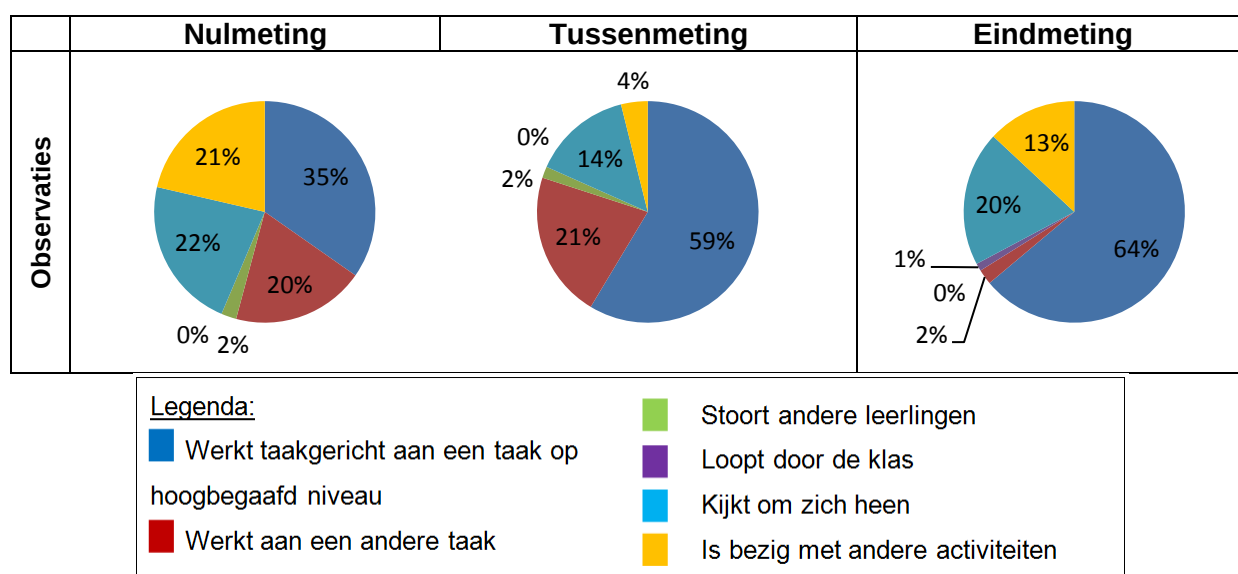
In dit hoofdstuk is een analyse van de in hoofdstuk 4 verzamelde data te vinden. Daarnaast worden in dit hoofdstuk zowel de deelvragen die gericht waren op de praktijksituatie, als de onderzoeksvraag beantwoord. Op basis hiervan worden aanbevelingen gedaan voor leerkrachten en ouders van hoogbegaafde leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs.

§ 5.1. Analyse verzamelde data

In deze paragraaf zal de verzamelde data per leerling geanalyseerd worden. Op basis van deze analyses zullen vervolgens conclusies getrokken worden.

Leerling 1

Leerling 1 werkte tijdens de nulmeting 35% van de observatietijd taakgericht aan taken op hoogbegaafd niveau.

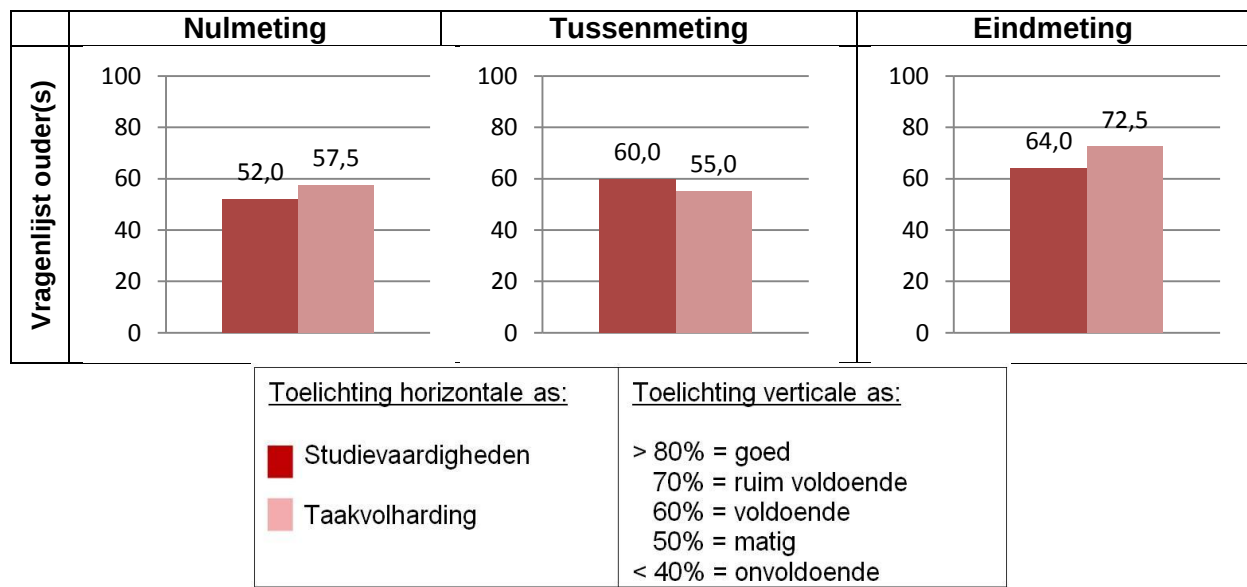


Tijdens de nul- en tussenmeting koos leerling 1 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces voor om verder te gaan met een andere taak, die qua moeilijkheidsgraad ver onder zijn cognitieve niveau lag. Leerling 1 toonde tijdens deze metingen geen taakvolharding om de taken op hoogbegaafd niveau te voltooien. Wel werkte hij tijdens de tussenmeting, dus na actie 1, in vergelijking tot de nulmeting gedurende langere tijd aan een taak op hoogbegaafd niveau.

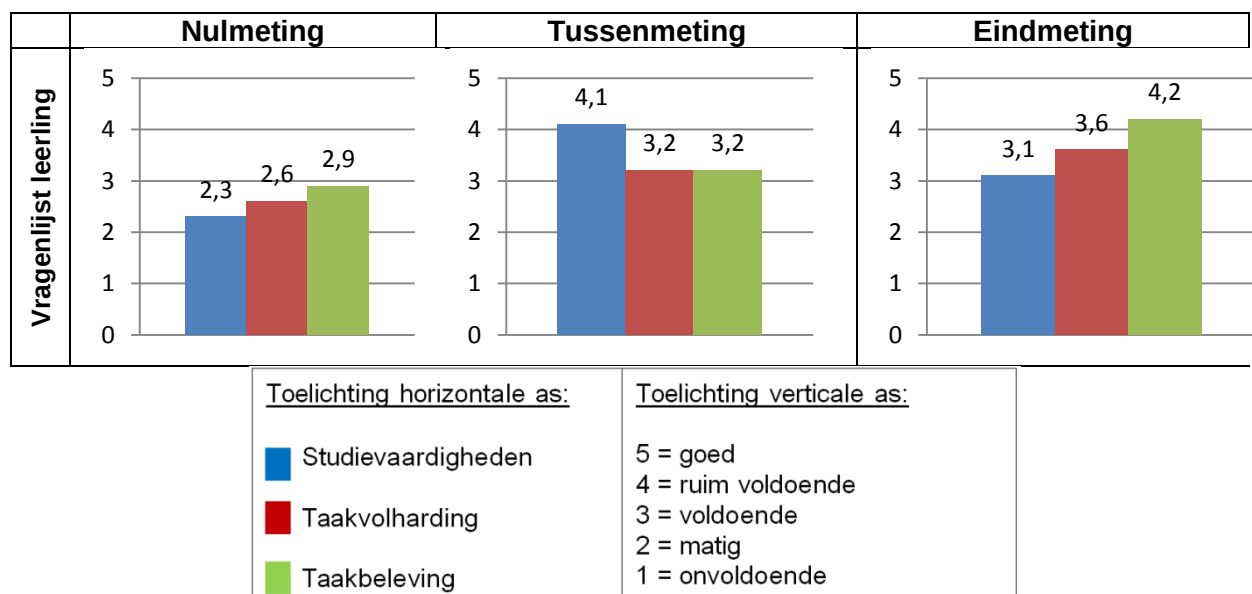
Na actie 2, waarin de Mindset-theorie aangereikt werd, koos leerling 1 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces echter niet meer voor om verder te werken aan een

andere taak, die onder zijn cognitieve niveau lag. Hij besteedde deze tijd nu aan het zich bezighouden met zaken die niet met de taak te maken hadden en om zich heen kijken.

Opvallend is dat dit beeld ook in de thuissituatie herkend werd. Pas na de 2^e actie werd er door de ouders van leerling 1 in de thuissituatie een verbetering in diens taakvolharding waargenomen. Een verbetering op het gebied van de inzet van studievoordigheden werd door hen echter al waargenomen na actie 1.

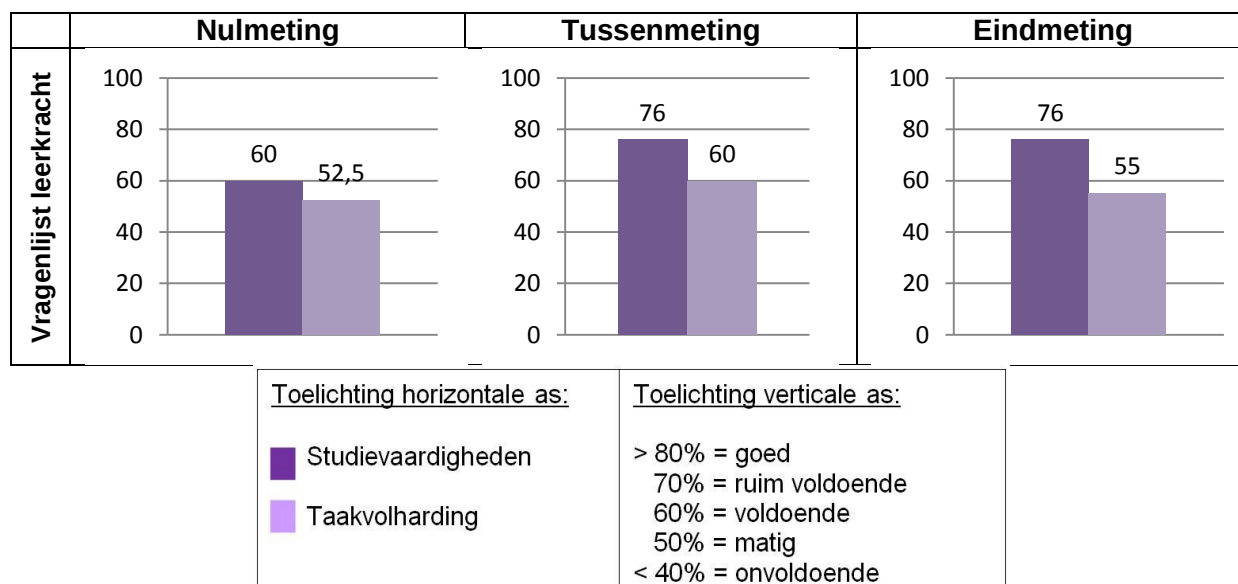


Leerling 1 gaf zelf al tijdens de tussenmeting aan een verbetering in zijn taakvolharding te ervaren. Dit gegeven wijkt af van de observatiegegevens en de data van de ouders van leerling 1.



Het is echter wel mogelijk dat dit klopt, aangezien opviel dat leerling 1 tijdens deze observaties in vergelijking tot de nulmeting gedurende langere tijd werkte aan een taak op hoogbegaafd niveau. Mogelijk heeft leerling 1 tijdens deze taak meer taakvolharding getoond dan hij voorheen deed. Dit is echter niet uit de observaties af te leiden.

De leerkracht van leerling 1 gaf tijdens de tussenmeting eveneens aan dat zij verbetering ervaren had op het gebied van diens taakvolharding.



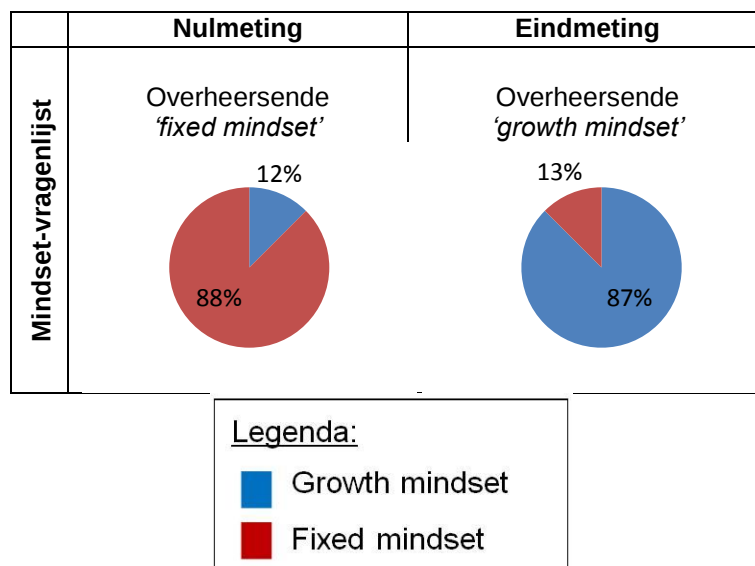
Tijdens de eindmeting waardeerde de leerkracht de taakvolharding van leerling 1 echter lager dan tijdens de tussenmeting. Dit wijkt af van de overige data die verzameld is tijdens de eindmeting, aangezien zowel de observaties, als de door de leerling en ouders ingevulde vragenlijst op dat moment een groei in taakvolharding lieten zien.

Op basis van deze gegevens kan geconcludeerd worden dat actie 1 een positief effect gehad heeft op de inzet van de studievaardigheden van leerling 1. Zelf geeft hij aan dat de volgende zaken tijdens actie 1 voor hem het meest nuttig waren:

1. Aanwezigheid van de leerkracht om vragen aan te stellen.
2. Reflecterende houding leerkracht d.m.v. vraagstelling tijdens proces.
3. Inventariseren welke oplossingsmethoden ingezet kunnen worden.

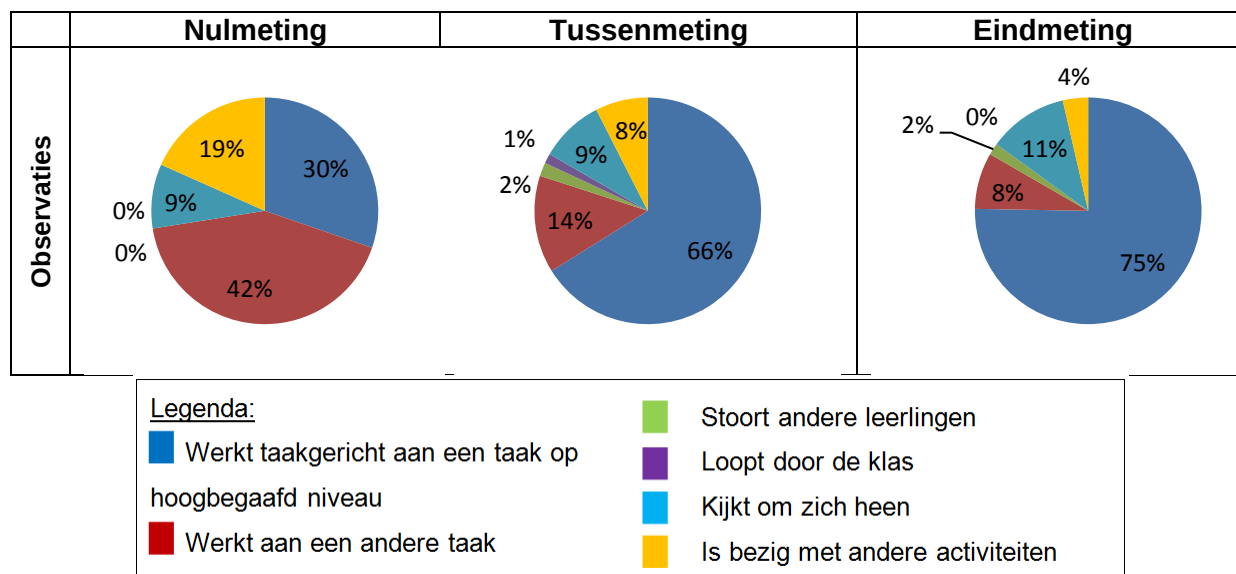
Naar aanleiding van actie 1 was er echter geen directe groei zichtbaar in de taakvolharding van leerling 1. Deze nam na actie 2 echter wel zichtbaar toe. Actie 2 lijkt dus een positief effect te hebben gehad op de taakvolharding van leerling 1. Daarnaast kan gesteld kan worden, dat de mindset van leerling 1 van een overheersende 'fixed mindset' tijdens de

nulmeting is veranderd in een overheersende 'growth mindset' tijdens de eindmeting. Mogelijk is de groei in taakvolharding hierdoor versterkt of veroorzaakt.



Leerling 2

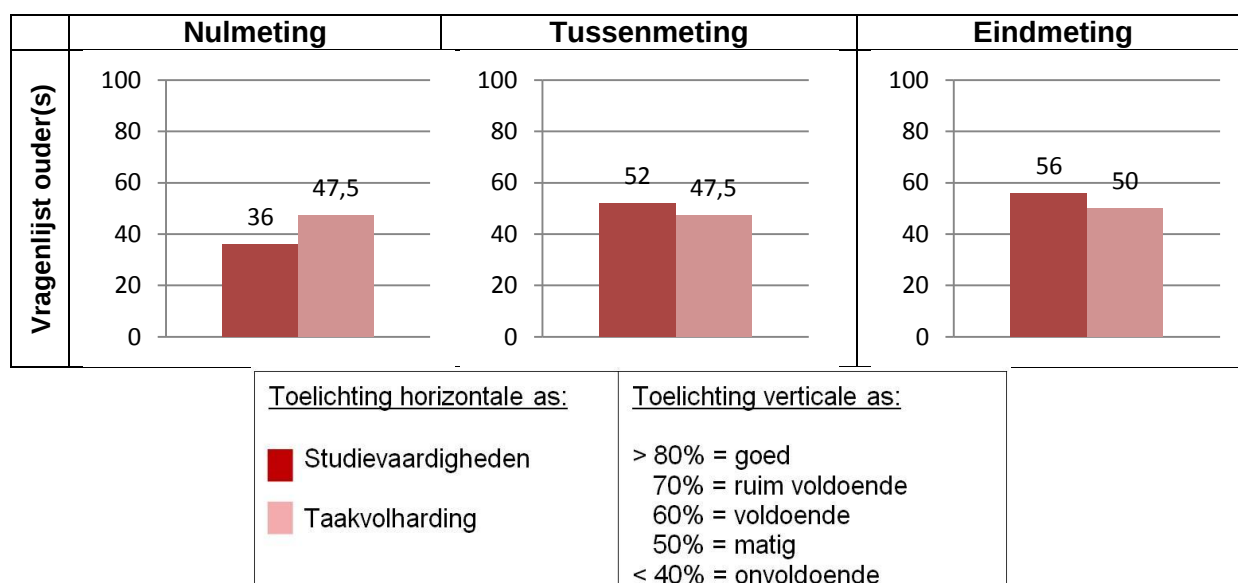
Leerling 2 werkte tijdens de nulmeting 30% van de observatietijd taakgericht aan taken op hoogbegaafd niveau.



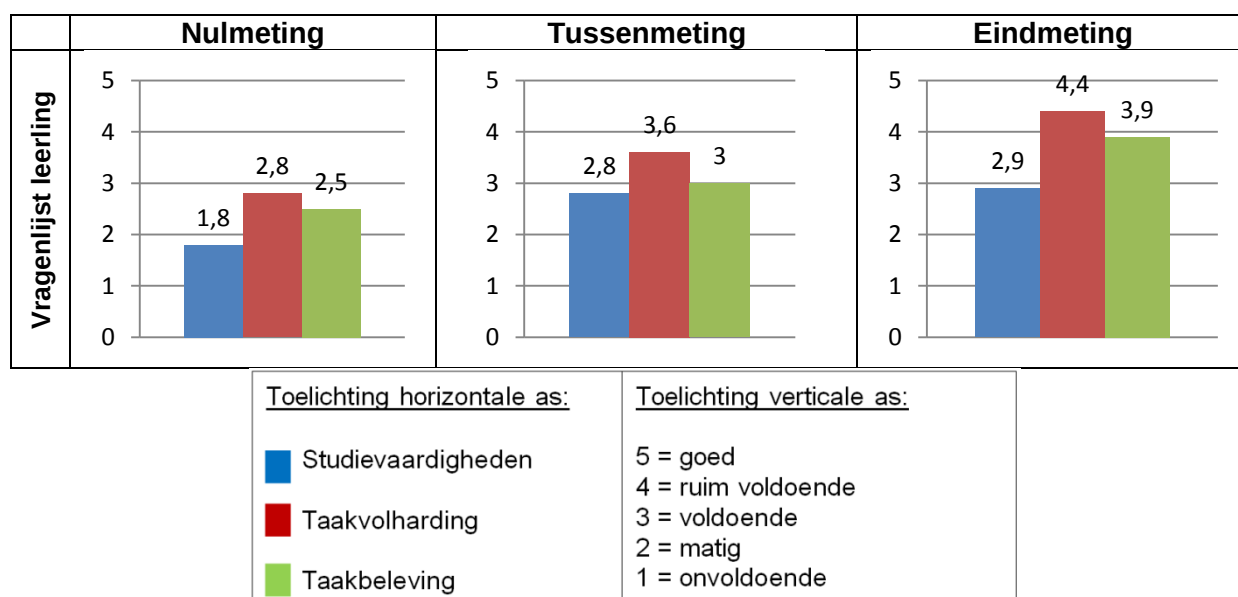
Tijdens alle 3 de meetmomenten koos leerling 2 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces voor om verder te gaan met een andere taak, die qua moeilijkheidsgraad ver onder haar cognitieve niveau lag. Leerling 2 toonde tijdens deze metingen geen taakvolharding om de taken op hoogbegaafd niveau te voltooien. Opgemerkt dient te worden dat dit tijdens de nulmeting 42% van de totale lestijd betrof, terwijl dit in de tussen- en eindmeting varieerde van 8% tot 14% van de totale lestijd. Observaties lieten dus een sterke verbetering zien in de taakvolharding van leerling 2.

Na actie 2, waarin de Mindset-theorie aangereikt werd, koos leerling 2 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces nog steeds voor om verder te werken aan een andere taak, die onder haar cognitieve niveau lag. Er valt echter op dat leerling 2 tijdens de observaties een hoge taakgerichtheid had en zelden bezig was met zaken die niet met de taak te maken hadden.

In de thuissituatie was in de taakvolharding van leerling 2 echter vrijwel geen verbetering zichtbaar. Een verbetering op het gebied van de inzet van studievoordigheden werd door de ouders van leerling 2 wel waargenomen.

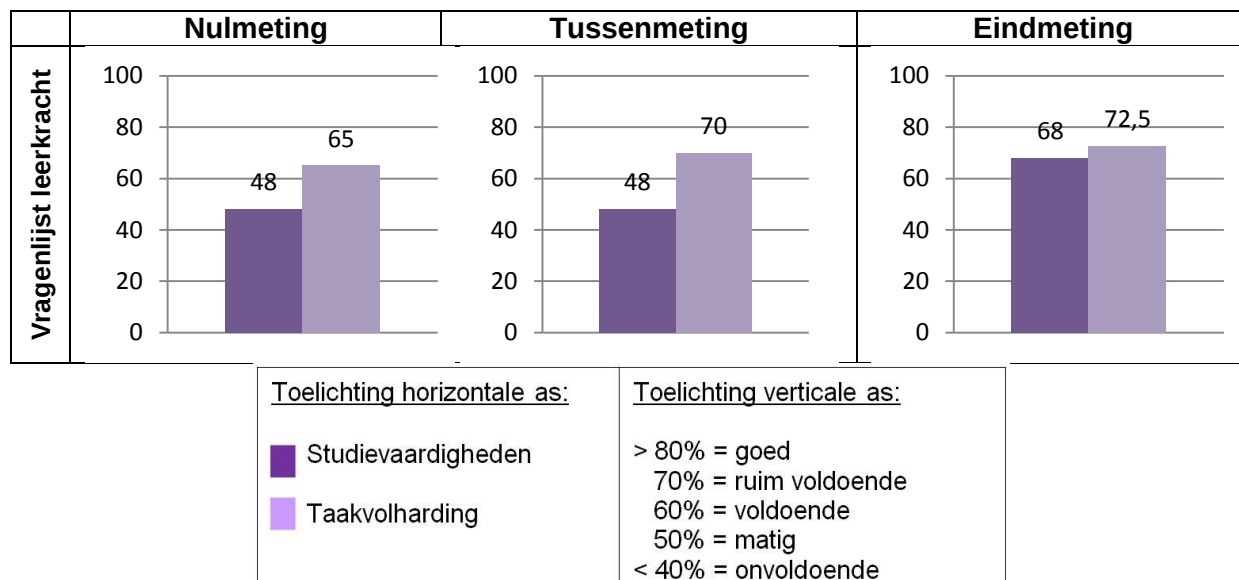


Leerling 2 gaf zelf al tijdens de tussenmeting aan een verbetering in haar taakvolharding te ervaren.



Dit gegeven wijkt af van de data van de ouders van leerling 2, maar komt overeen met de observatiegegevens van de diverse meetmomenten.

De leerkracht van leerling 2 gaf zowel tijdens de tussenmeting als tijdens de eindmeting aan dat zij een kleine verbetering ervaren had op het gebied van diens taakvolharding.



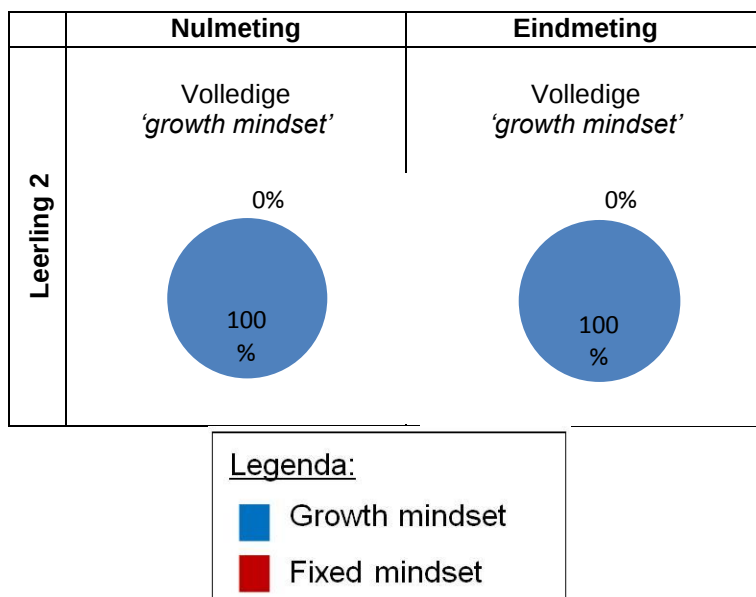
Kijkend naar de 3 meetmomenten valt op dat alle informanten een toename van de taakvolharding van leerling 2 hebben waargenomen. Deze was zowel na actie 1 als na actie 2 zichtbaar.

Op basis van deze gegevens kan geconcludeerd worden dat actie 1 een positief effect gehad heeft op de inzet van de studievoordigheden van leerling 2. Zelf geeft zij aan dat de volgende zaken tijdens actie 1 voor haar het meest nuttig waren:

1. Inventariseren welke oplossingsmethoden ingezet kunnen worden.
2. Aanwezigheid van de leerkracht om vragen aan te stellen.
3. De taak vooraf samen doornemen.

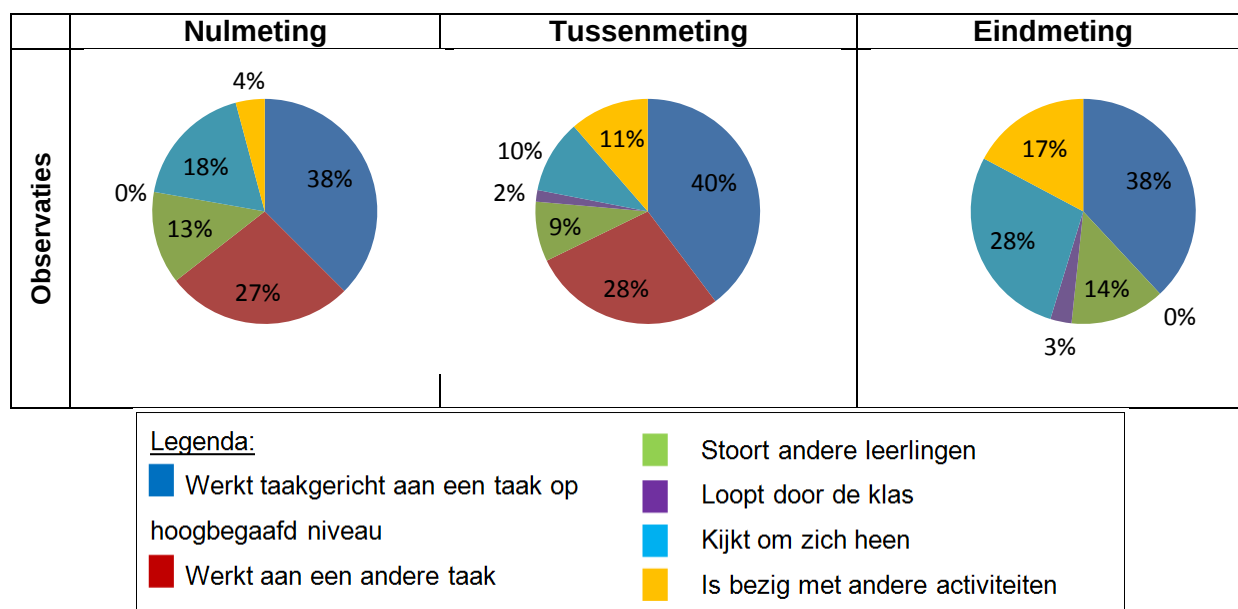
Kijkend naar de verzamelde data lijkt actie 2 eveneens een positief effect gehad te hebben op de taakvolharding van leerling 2. Dit lijkt een onwaarschijnlijk gegeven, aangezien bij leerling 2 tijdens de nulmeting al een volledige 'growth mindset' gemeten werd. Dweck (2008) schrijft echter dat het belangrijk is om leerlingen aan te leren hoe zij de 'growth mindset' in de praktijk toe kunnen passen. Alleen kennis over de Mindset-theorie is volgens haar niet voldoende om deze ook toe te kunnen passen. Mogelijk was deze kennis bij leerling 2 al wel aanwezig tijdens de nulmeting, maar heeft zij op basis van actie 2 deze

kennis ook in de praktijk toe leren passen, waardoor deze heeft gezorgd voor een toename in taakvolharding.



Leerling 3

Leerling 3 werkte tijdens de nulmeting 38% van de observatietijd taakgericht aan taken op hoogbegaafd niveau.



Tijdens de nul- en tussenmeting koos leerling 3 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces voor om verder te gaan met een andere taak, die qua moeilijkheidsgraad ver onder zijn cognitieve niveau lag. Leerling 3 toonde tijdens deze metingen geen

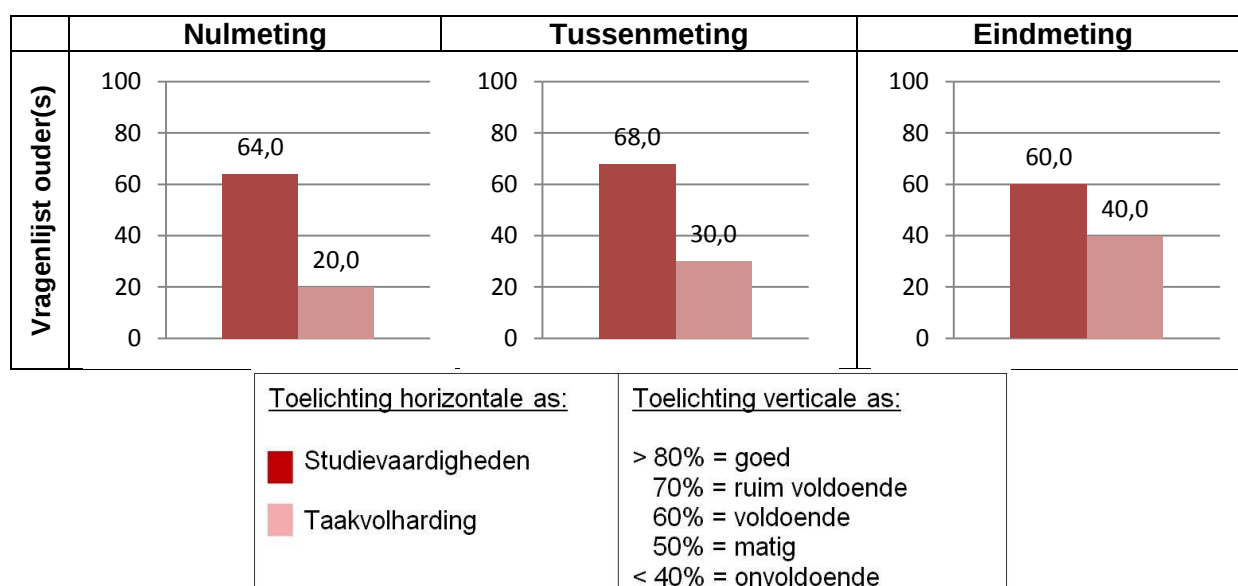
taakvolharding om de taken op hoogbegaafd niveau te voltooien. Observaties lieten zien dat er qua taakvolharding vrijwel geen verschil was tussen de nul- en tussenmeting.

Zelf geeft hij aan dat de volgende zaken tijdens actie 1 voor hem het meest nuttig waren:

1. *Reflecterende houding leerkracht d.m.v. vraagstelling tijdens proces.*
2. *Aanwezigheid van de leerkracht om vragen aan te stellen.*
3. *De taak vooraf samen doornemen.*

Na actie 2, waarin de Mindset-theorie aangereikt werd, koos leerling 3 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces echter niet meer voor om verder te werken aan een andere taak, die onder zijn cognitieve niveau lag. Hij besteedde deze tijd nu aan het zich bezighouden met zaken die niet met de taak te maken hadden en om zich heen kijken. Opvallend hierbij is dat zijn taakvolharding niet verbeterde.

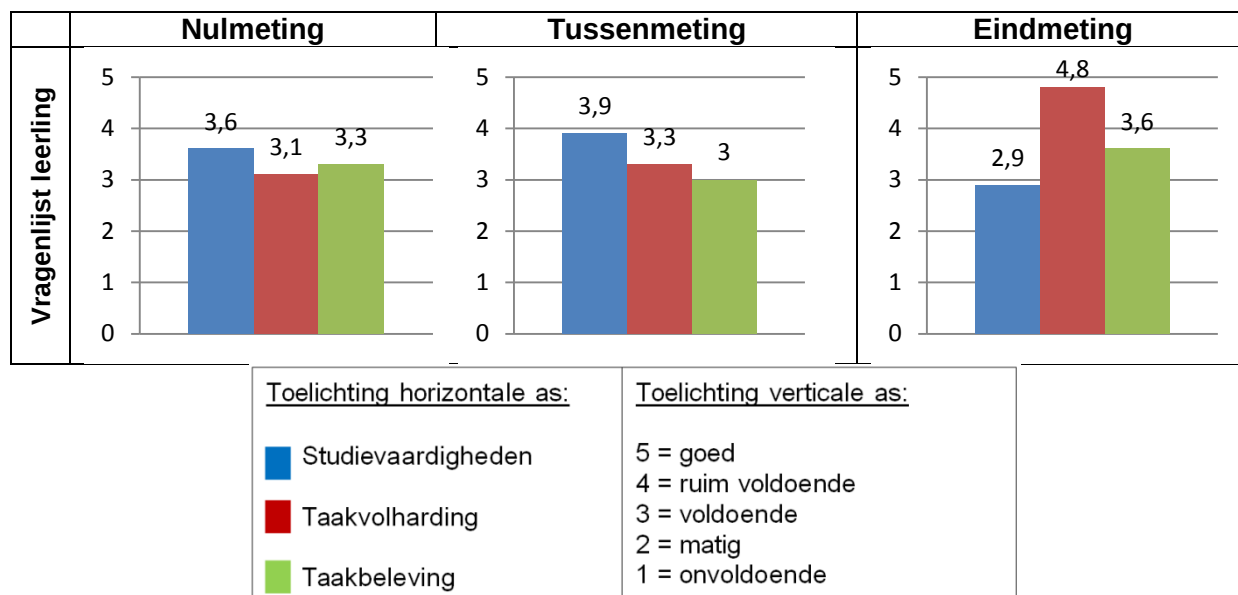
In de thuissituatie was echter in de taakvolharding van leerling 3 wel een verbetering zichtbaar tijdens de 3 meetmomenten. Zijn ouders zagen tijdens de tussenmeting een verbetering op het gebied van de inzet van studievaardigheden. Vervolgens nam de inzet van studievaardigheden volgens de ouders echter weer af. Dit bleek uit de eindmeting.



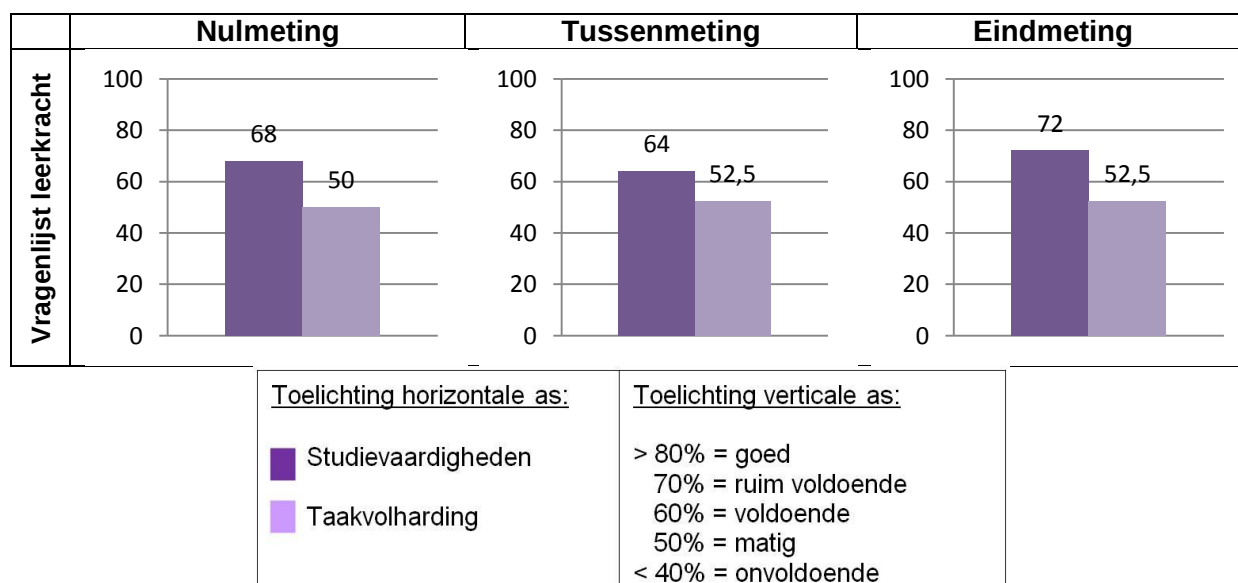
Leerling 3 gaf zelf tijdens de tussenmeting aan een verbetering in zijn taakvolharding te ervaren in vergelijking tot de nulmeting. Ook door de ouders van leerling 3 werd dit aangegeven. Uit de observatiegegevens bleek echter dat de taakvolharding van leerling 3 tijdens alle meetmomenten vrijwel gelijk was.

Tijdens de eindmeting gaf leerling 3 echter zelf aan dat zijn taakvolharding afgenomen was, terwijl zijn ouders op dat moment in de thuissituatie een verbetering op het gebied van

taakvolharding ervoeren. Uit de observaties bleek dat de taakvolharding inderdaad iets afgenomen was.



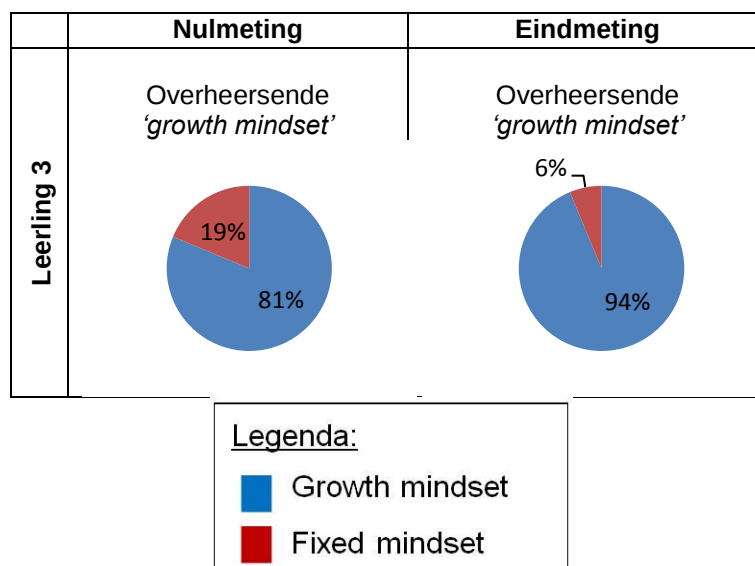
De leerkracht van leerling 3 gaf tijdens alle meetmomenten aan een verbetering te ervaren op het gebied van diens studievaardigheden.



Kijkend naar de 3 meetmomenten valt op dat de data van de diverse informanten niet eenduidig was. De enige conclusie die op basis van de verzamelde gegevens getrokken kan worden is dat actie 2 ervoor gezorgd lijkt te hebben dat leerling 3 bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces niet overging tot het maken van een taak onder zijn

cognitief niveau. Het lijkt er echter op dat leerling 3 nog niet goed weet (toe te passen) wat hij in deze situaties wel zou kunnen doen.

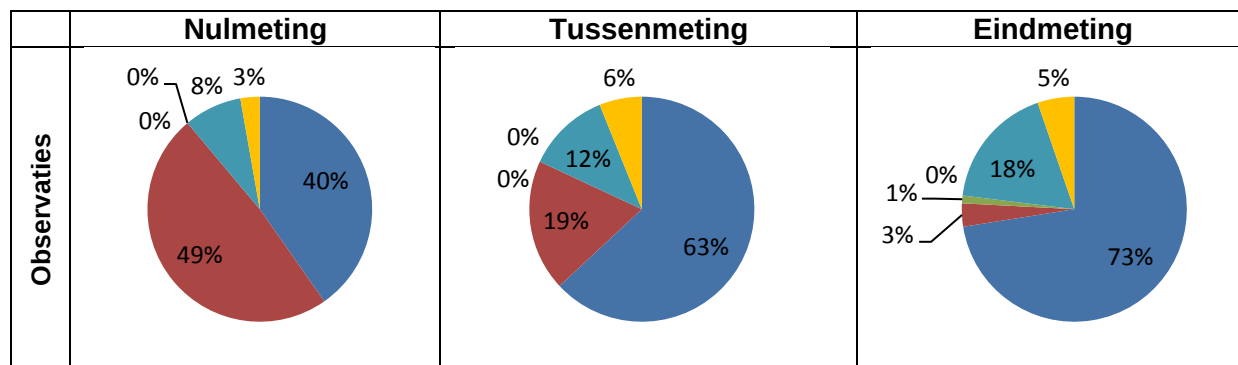
Tot slot kan gesteld worden, dat de mindset van leerling 3 tijdens de eindmeting gelijk was aan de nulmeting. In beide gevallen was er sprake van een overheersende 'growth mindset'.



Vanuit de aanwezige mindset zouden de problemen op het gebied van taakvolharding dus niet verklaard kunnen worden. Dweck (2008) stelt immers dat leerlingen die een 'growth mindset' hebben uitdagingen aangaan en hierin taakvolharding tonen. Het is echter de vraag of deze leerling niet bereid is (geweest) om taakvolharding te tonen, of nog extra ondersteuning nodig heeft bij het toepassen van de 'growth mindset'.

Leerling 4

Leerling 4 werkte tijdens de nulmeting 40% van de observatietijd taakgericht aan taken op hoogbegaafd niveau.



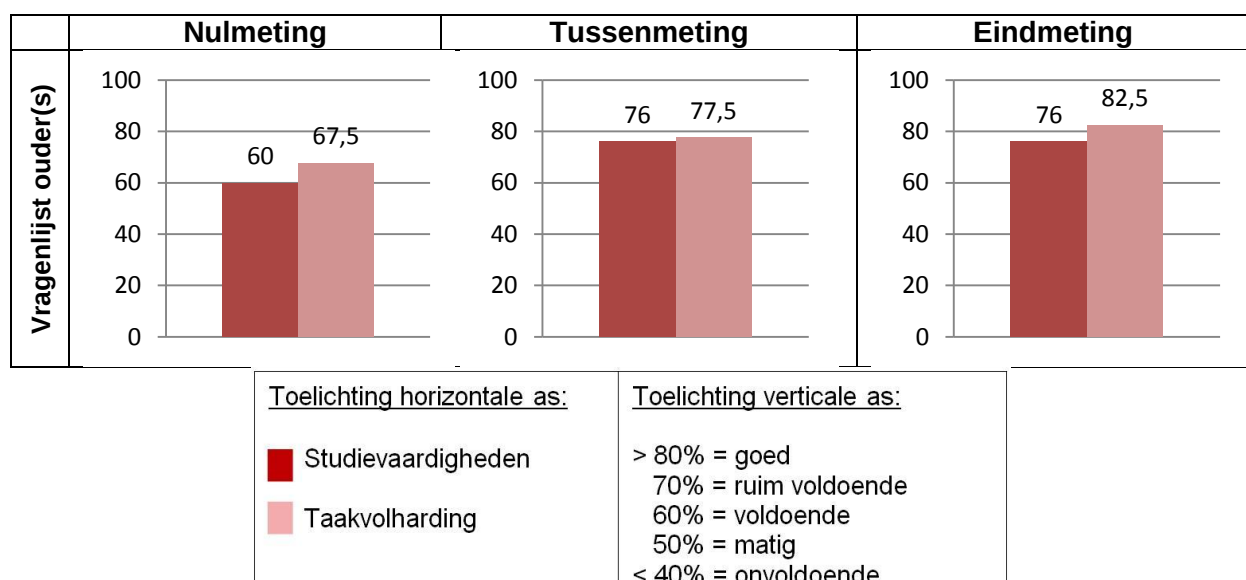
<u>Legenda:</u>	
■ Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau	■ Stoort andere leerlingen
■ Werkt aan een andere taak	■ Loopt door de klas
	■ Kijkt om zich heen
	■ Is bezig met andere activiteiten

Tijdens de nul- en tussenmeting koos leerling 4 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces voor om verder te gaan met een andere taak, die qua moeilijkheidsgraad ver onder haar cognitieve niveau lag. Leerling 4 toonde tijdens deze metingen geen taakvolharding om de taken op hoogbegaafd niveau te voltooien. Opgemerkt dient te worden dat dit tijdens de nulmeting 49% van de totale lestijd betrof, terwijl dit in de tussen- en eindmeting varieerde van 3% tot 19% van de totale lestijd. Observaties laten dus een sterke verbetering zien in de taakvolharding van leerling 4.

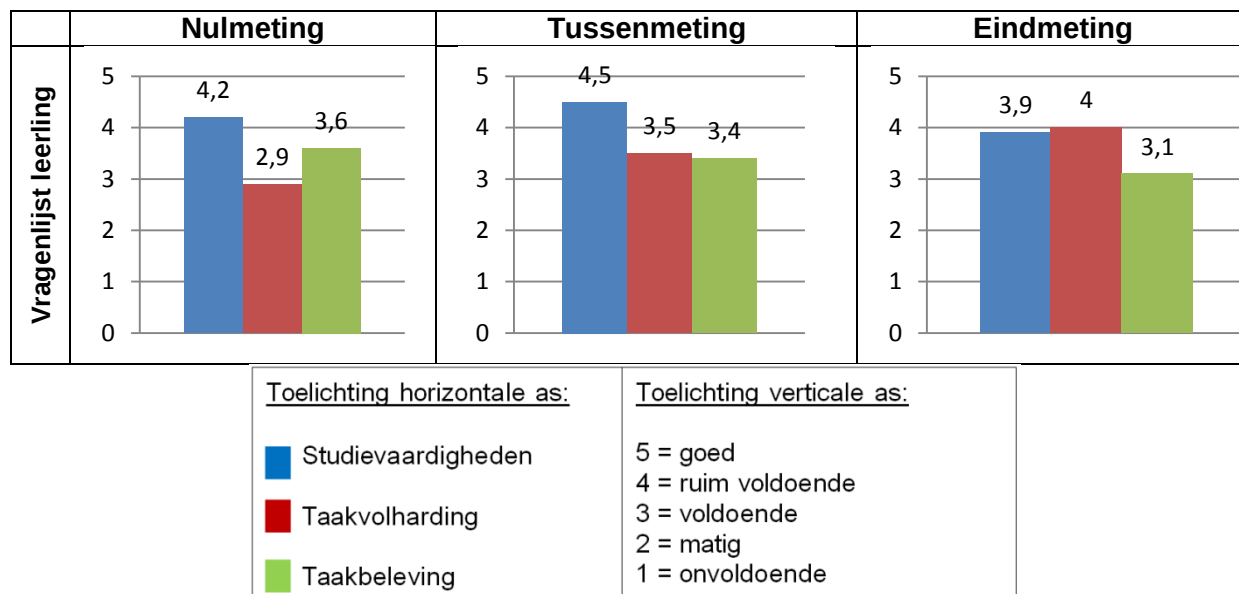
Zelf geeft zij aan dat de volgende zaken tijdens actie 1 voor haar het meest nuttig waren:

1. Aanwezigheid van de leerkracht om vragen aan te stellen.
2. Een doel formuleren voor de taak.
3. Beoordelen of de gestelde doelen zijn behaald.

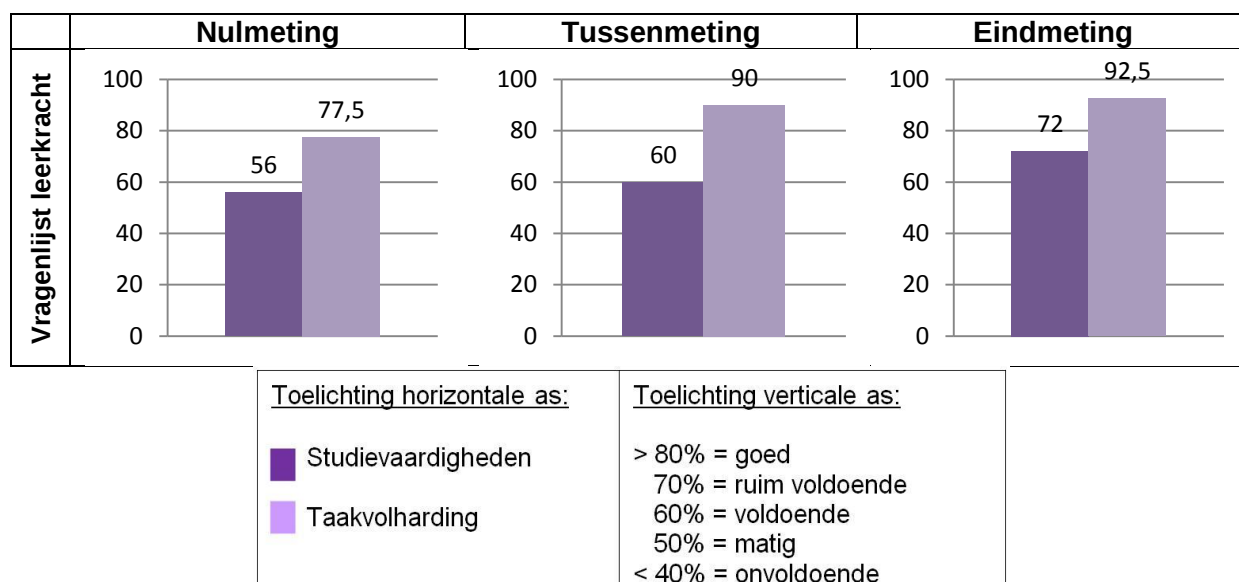
Na actie 2, waarin de Mindset-theorie aangereikt werd, koos leerling 4 er bij het ervaren van weerstand en grenzen in het leerproces nog steeds voor om gedurende een korte tijd verder te werken aan een andere taak, die onder haar cognitieve niveau lag. Er valt echter op dat leerling 4 tijdens de observaties een hoge taakgerichtheid had en zelden bezig was met zaken die niet met de taak te maken hadden.



In de thuissituatie was echter in de taakvolharding van leerling 4 ook een verbetering zichtbaar tijdens de 3 meetmomenten. Haar moeder zag tijdens de tussenmeting een verbetering op het gebied van de inzet van studievaardigheden. Vervolgens nam de inzet van studievaardigheden volgens haar weer af. Dit bleek uit de eindmeting.



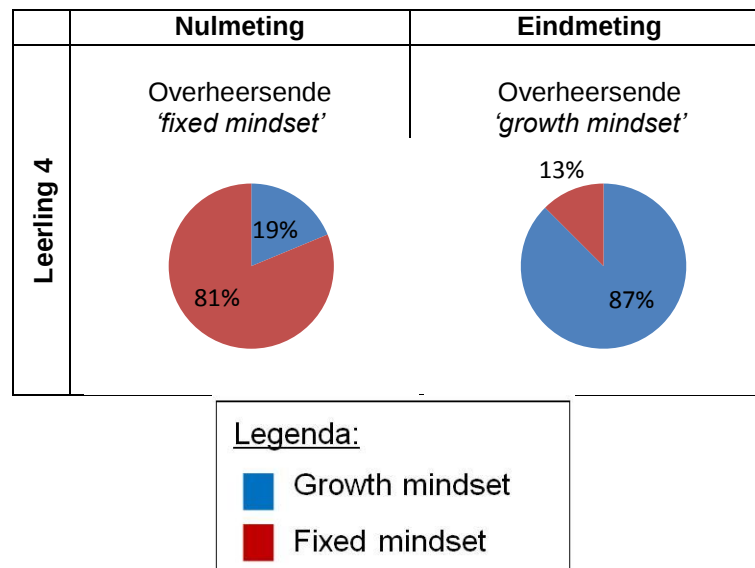
De leerkracht van leerling 4 gaf tijdens alle meetmomenten aan een verbetering te ervaren op het gebied van diens studievaardigheden en taakvolharding.



Kijkend naar de 3 meetmomenten valt op dat de data van de diverse informanten eenduidig was. Zowel actie 1 als actie 2 lijken ervoor gezorgd te hebben dat leerling 4 bij het ervaren

van weerstand en grenzen in het leerproces niet overging tot het maken van een taak onder haar cognitieve niveau.

Tot slot kan gesteld worden, dat de mindset van leerling 4 tijdens de eindmeting veranderd was van een overheersende 'fixed mindset' naar een overheersende 'growth mindset'. Mogelijk heeft dit de taakvolharding van leerling 4 inderdaad beïnvloed. Hierbij dient wel vermeld te worden dat er echter al sprake was van een toenemende taakvolharding toen de Mindset-theorie nog niet was aangeboden.



§ 5.2. Welke leerkrachtvaardigheden zijn effectief in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen met problemen op het gebied van motivatie en taakvolharding?

Op grond van dit onderzoek bij 4 leerlingen zijn geen eenduidige conclusies mogelijk. Wel is per leerling inzicht verkregen in de leerkrachtvaardigheid die al of niet heeft bijgedragen aan motivatie en taakvolharding. Per leerling zijn de conclusies in § 5.1 getrokken. Deze conclusies zijn niet generaliseerbaar naar de totale groep hoogbegaafde leerlingen.

Opvallend is wel dat het aspect *relatie* bij alle 4 de leerlingen hoog scoort (zie § 4.4.). Zij waarderen de aanwezigheid van de leerkracht en de mogelijkheid om vragen te kunnen stellen als positief op hun taakvolharding. Dit wijst op een positief effect van *relatie* en *instructie*. Dit bevestigt de theorie van Deci en Ryan, die stelt dat er drie basale behoeften vervuld moeten zijn, voordat een mens kan komen tot intrinsieke motivatie, die zal leiden tot groei (Wientjes et al., 2007).

Ook Maslow (1974) wijst op vervullen van basisbehoeften. Hoewel de theorie nauwelijks empirisch is ondersteund, is het opvallend dat in dit onderzoek wel een basisbehoefte, namelijk *relatie*, wordt bevestigd.

§ 5.3. Welk verband is er op basis van waarneembaar gedrag te leggen tussen de motivatie en taakvolharding van de leerlingen in mijn onderzoeksgroep?

Ook tussen motivatie en taakvolharding is geen eenduidige conclusie mogelijk. Wel is bij enkele leerlingen na actie 2, die gericht was op het anders richten van de motivatie, een groei van de taakvolharding ontstaan. Dit is echter niet te verklaren vanuit de motivatie, want diezelfde leerlingen scoorden na actie 1 eveneens een groei op het gebied van taakvolharding. Dit terwijl in actie 1 het aspect motivatie niet betrokken was.

§ 5.4. Welke leerkrachtvaardigheden moet ik inzetten om de hoogbegaafde leerlingen in mijn groep te motiveren om taakvolharding te tonen bij weerstand en grenzen in hun leerproces?

Relatie en instructie hebben bij deze leerlingen een goede waardering gekregen. Het onderzoek is te beperkt om dit als conclusie te trekken. Wel zou een vervolgonderzoek om deze leerkrachtvaardigheden bij een grote groep hoogbegaafden onder ongeveer gelijke omstandigheden te onderzoeken meer zekerheid kunnen bieden over de positieve effecten van deze vaardigheden op motivatie en taakvolharding.

§ 5.5. Begeleidingsadviezen

Kennis van leerkrachtvaardigheden is nodig. Er bestaan heel veel leerkrachtvaardigheden. Welke leerkrachtvaardigheid effectief is, is individueel bepaald. De leerkracht zal dus kennis moeten hebben van het hele pallet van leerkrachtvaardigheden.

Om de behoefte van het kind te leren kennen is een vertrouwensband nodig. Wat mij aansprak is de uitspraak van Diekstra (2003), dat om gelijke kansen te krijgen om zich naar hun mogelijkheden en talenten te ontplooien, kinderen recht hebben op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs.

Ieder kind is uniek en er zal ook voor ieder kind een aparte aanpak zijn. Als gedragsspecialist is het mogelijk die unieke aanpak per kind te vinden. De rol van de gedragsspecialist is ook om te adviseren aan ouders en leerkrachten.

Handelingsgericht werken is een werkwijze, die er op gericht is de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. Het maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet.

Het volgende uitgangspunt is van groot belang: de onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal: Wat hebben zij nodig om bepaalde (onderwijs)doelen te behalen? Het gaat om afstemming en wisselwerking tussen *deze* leerling, *deze* groep, *deze* leerkracht, *deze* school en *deze* ouders (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Een goede toepassing van Handelingsgericht werken maakt inclusie mogelijk!

Hoofdstuk 6 – Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk is mijn evaluatie op de onderzoeksperiode en onderzoeksresultaten te vinden. Deze zijn zowel beschreven vanuit de rol van onderzoeker, als die van gedragsspecialist. Daarnaast is in dit hoofdstuk te lezen wat de conclusies van mijn onderzoek betekenen voor de toekomst van mijn onderzoeksdomein.

§ 6.1. In de rol van onderzoeker

Tijdens dit onderzoek heb ik mijn beroepscompetenties onder de loep genomen in relatie tot de probleemstelling die ik als beginsituatie omschreven heb. Ik heb een literatuurverdieping uitgevoerd, die heeft bijgedragen aan de groei van mijn persoonlijke deskundigheidsbevordering. Deze bracht mij tot de keuze voor de gehanteerde onderzoeksmethodologie en het uitvoeren van verschillende acties.

Mijn data-analyse en conclusies heb ik kunnen vertalen naar begeleidingsadviezen voor zowel collega's in het (speciaal) basisonderwijs als ouders en verzorgers van hoogbegaafde leerlingen. Zodoende heb ik handreikingen kunnen bieden om 'meer te doen van dat wat werkt' (vrij naar: Cauffman en Van Dijk, 2009) en ben ik erin geslaagd om de probleemgerichte omschrijving in hoofdstuk 1 te laten resulteren in oplossingsgerichte aanbevelingen, zoals te lezen in hoofdstuk 5.

Het schrijven van een eindrapportage waarin bovengenoemde zaken verwerkt zijn is voor mij van zeer grote waarde geweest. Hierdoor werd ik mij bewust van het cyclische proces van reflectief ervaringsleren en de daartoe te nemen stappen. In dit gehele proces in het mij met name opgevallen hoe belangrijk het is om diverse informanten en waarnemingsvormen te betrekken in een praktijkonderzoek. Wanneer ik mij alleen gericht had op mijn eigen observaties was ik immers tot een geheel andere conclusie gekomen en had ik wellicht nog steeds geen recht gedaan aan de specifieke onderwijsbehoeften van de individuele leerlingen. Specifieke onderwijsbehoeften leren kennen, toetsen in de praktijk en de resultaten langs veel invalshoeken beoordelen zal een houding zijn die ik in de toekomst vaak zal toepassen.

§ 6.2. In de rol van gedragsspecialist

In dit gehele onderzoeksverslag heeft het onderwerp 'hoogbegaafdheid' centraal gestaan. De keuze voor dit onderwerp komt echter voort uit ontwikkelingen op landelijk niveau, ofwel *macroniveau* (Verloop & Lowyck, 2003).

Scholen worden door de Rijksoverheid uitgedaagd om het onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op hun leerlingen, door aan te sluiten bij hun *onderwijsbehoeften* (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Volgens de Rijksoverheid moeten ook hoogbegaafde leerlingen tot hun recht komen in het onderwijs. De Rijksoverheid stelt dat hoogbegaafdheid een kans is om tot topprestaties te komen (<http://rijksoverheid.nl>). Daarom is het 'Exellentieprogramma PO' opgenomen in de 'Kwaliteitsagenda PO'. De Kwaliteitsagenda PO '*Scholen voor morgen*' is de agenda van het Ministerie van OCW. In deze agenda zijn de belangrijkste beleidsprioriteiten voor het primair onderwijs gebundeld.

Ik heb er in schooljaar 2010-2011 bewust voor gekozen om als aanstaand gedragsspecialist met het onderwerp 'hoogbegaafdheid' aan de slag te gaan. Hier ben ik mee begonnen door tijdens de module 'Beleid en netwerk van organisaties' samen met enkele collega's een protocol op het gebied van hoogbegaafdheid te schrijven. Ik heb mij hierbij laten inspireren door de volgende uitspraak:

"Een moreel doel van de hoogste orde is een school waar alle leerlingen leren en wat de leerlingen leren hen in staat stelt om succesvolle burgers in een kennissamenleving te worden" (Fullan, 2003).

Met het schrijven van dit document wilde ik graag bereiken dat de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen bij ons op school beter aan zou sluiten bij hun *specifieke onderwijsbehoeften* (Pameijer et al., 2009), zodat hun onderwijskansen ten volle benut zouden kunnen worden.

Bovengenoemd document is destijds echter geschreven op basis van kennis die ik naar aanleiding van een literatuurverdieping had opgedaan. Hieraan is toen geen praktijkverdieping gekoppeld geweest.

Op basis van het geschreven protocol is in schooljaar 2011-2012 op de school waar ik werk een Plusgroep gestart, waarin ik ben aangesteld als groepsleerkracht. Ik merkte echter dat de wijze waarop ik vormgaf aan passend onderwijs voor deze doelgroep, niet altijd aansloot bij de specifieke onderwijsbehoeften van *deze* leerlingen. Door middel van dit onderzoek heb ik mij verder verdiept in de specifieke onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerlingen in *mijn* groep. Door diverse onderzoeksmethodieken en informanten te betrekken in mijn onderzoek, ben ik gekomen tot een zo objectief mogelijke weergave van mijn praktijksituatie. Vervolgens was het mogelijk om mijn eigen handelen bij te stellen, te toetsen, conclusies te trekken en aanbevelingen te doen. Naast mijn literatuurverkenning is mijn praktijkverkenning

in dit proces erg belangrijk geweest. Door deze uitvoerig te onderzoeken heb ik mijn handelen nog specifiek af kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep.

De gehele onderzoeksperiode heb ik als zeer waardevol ervaren. Ik heb door middel van dit onderzoek vanuit de inzichten van Handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009) een bijdrage kunnen leveren aan inclusie op *microniveau* (Verloop & Lowyck, 2003).

Enkele weken geleden ben ik uitgenodigd om een studiedag over hoogbegaafdheid te verzorgen voor alle scholen binnen onze vereniging. Tijdens deze studiedag heb ik de kans gekregen om mijn ervaringen ook te delen op *mesoniveau* en hierover met collega's in gesprek te gaan. Beelden van deze studiedag zijn te vinden in bijlage 9.

Ik ben trots dat ik als gedragsspecialist - geïnspireerd door ontwikkelingen op *macroniveau* - op deze wijze een bijdrage heb kunnen leveren aan inclusie op *micro*- en *mesoniveau* (Verloop & Lowyck, 2003), met als doel mijn eigen handelen en dat van mijn collega's te optimaliseren!

§ 6.3. Toekomstgericht

Ik ben ervan overtuigd dat er op het gebied van de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen nog een belangrijke taak ligt voor mij als gedragsspecialist.

Graag zou ik in het komende jaar willen onderzoeken hoe de inzet van oplossingsgericht werken en oplossingsgerichte gespreksvoering er per individu aan bij zou kunnen dragen om diens taakvolharding nog verder te ontwikkelen. Mijn doel hierbij is om (nog beter) tegemoet te komen aan de *individuele* speciale intellectuele- en academische onderwijsbehoeften (Taal en Snellings, 2009) van de hoogbegaafde leerlingen bij ons op school.

Graag zou ik daarnaast willen onderzoeken hoe ik in de rol van gedragsspecialist mijn collega's oplossingsgericht zou kunnen coachen om ook in de reguliere jaargroep 'onderwijs op maat' te verzorgen aan hoogbegaafde leerlingen.

Ik hoop zo samen met mijn collega's de leerlingen nog een stapje verder te kunnen helpen op de weg van *hoogintelligent* naar *hoogbegaafd*!

Nawoord

Terugkijkend op deze onderzoeksperiode bemerk ik dat ik een enorme groei heb doorgemaakt in het ontwikkelen van een onderzoekende houding ten aanzien van leervragen in mijn praktijksituatie.

Ik heb geleerd om stapsgewijs een antwoord te vinden op een door mij geformuleerde onderzoeksvraag, met als hoofddoel mijn handelen nog beter af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Nogmaals een woord van dank aan allen die hieraan een bijdrage hebben geleverd!

Vriendelijke groeten,

Alie Boll - Groenenberg

Literatuurlijst

Cauffman, L., Dijk, D., van (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Dam, G., ten & Vermunt, J. (2003). *De leerling*. In: Verloop, N. & Lowyck, J.(2003). *Onderwijskunde* (pp. 150 – 185). Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

De Binnenwereld. Abraham Maslow. Op 9 oktober 2011 ontleend aan <http://www.debinnenwereld.nl/informatief/johns-blog/mijn-werk-is-niet-leuk-meer.html/>

Diekstra, R. (2003). *Grondwet van de opvoeding*. Uithoorn: Karakter Uitgevers.

Dweck, C.S. (2008). *Mindset: the new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential. Parenting, Business, School, Relationships*. New York: Ballantine Books.

Gelukkig HB (z.j.). Hoogbegaafdheid. Ontleend op 21 november 2011 aan <http://www.gelukkighb.nl/hoogbegaafdheid/>

Gerven, E., van (2002). *Zicht op hoogbegaafdheid. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Gerven, E., van (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Het TalentenLab (z.j.). Talentontwikkeling. Op 11 december 2011 ontleend aan <http://hettalentenlab.nl/>

Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.

Kieboom, T. (2007). *Hoog begaafd. Als je kind (g)een einstein is*. Tiel: Lannoo.

Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie. Deel II. De schoolleeftijd*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Maslow, A. (1974). *Motivatie en persoonlijkheid*. Rotterdam: Lemniscaat.

Menko, W. (2004). *Een Goed Feedbackgesprek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Oosterheert, I. (2007). *Leren over leren. Praktische leerpsychologie voor het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: ACCO.

Perspectief. Praktijk voor hoogbegaafdheid (z.j.). Wanneer ben je hoogbegaafd? Op 21 november 2011 ontleend aan <http://www.hoogbegaafdperspectief.nl/pages/hoogbegaafd.php/>

Psychologie magazine (z.j.). Hoe denkt u over intelligentie? Op 9 oktober 2011 ontleend aan <http://tests.psychologiemagazine.nl/Brein/Test%20je%20mindset%20-%20intelligentietest/>

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

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, New Jersey; Pearson Education.

Shah, J.Y. (2008). *Handbook of Motivation Science*. New York/London: The Guilford Press.

Taal, M. & Snellings, P. (2009). *Interventies in het onderwijs: leerproblemen*. Amsterdam: BoomOnderwijs.

Timmerman, K. (2007). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen (zesde druk)*. Leuven: ACCO.

Verloop, N. & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Wallace, B. (2002). *Teaching thinking skills in the early years*. London: Fulton Publishers.

Webb, J.T., Meckstroth, E.A., Tolan, S.S. (2008). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Van Gorcum.

Wientjes, H., Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). *Flow in de school. Kan dat?* Amsterdam: Universiteit Utrecht en Instituut voor Multi-level Learning.

Wikipedia. De vrije encyclopedie (z.j.). Piramide van Maslow. Op 17 oktober 2011 ontleend aan http://nl.wikipedia.org/wiki/Piramide_van_Maslow/

Wikipedia. De vrije encyclopedie (z.j.). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

Op 12 december 2011 ontleend aan

http://nl.wikipedia.org/wiki/Diagnostic_and_Statistical_Manual_of_Mental_Disorders/

Bijlagen

Bijlage 1a – Mindset vragenlijst

Lees de uitspraken en geef aan of je het met de stelling eens of oneens bent.

1. Je hebt nu eenmaal een bepaalde mate van intelligentie en je kunt er weinig aan doen om dat te veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

2. Je bent een bepaald persoon en je kunt weinig doen om dit echt te veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

3. Het maakt niet uit wie je bent. Aan je mate van intelligentie kun je behoorlijk wat veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

4. Intelligentie is iets zeer belangrijks; iets waar je niet veel aan kunt veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

5. Je kunt veranderen hoe intelligent je bent.

mee eens	mee oneens
----------	------------

6. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe intelligent je bent.

mee eens	mee oneens
----------	------------

7. Ongeacht de mate van je intelligentie, kun je er altijd behoorlijk wat aan veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

8. Je kunt zelfs je basisniveau van intelligentie aanzienlijk veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

9. Je hebt nu eenmaal een bepaalde hoeveelheid talent en daar kun je niet veel aan veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

10. Je talent op een bepaald gebied is iets waar je niet veel aan kunt veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

11. Het maakt niet uit wie je bent, aan je mate van talent kun je altijd nog behoorlijk wat veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

12. Als ik eerlijk ben, denk ik dat je niet kunt veranderen hoe talentvol je bent.

mee eens	mee oneens
----------	------------

13. Je kunt altijd veranderen hoeveel talent je hebt.

mee eens	mee oneens
----------	------------

14. Je kunt nieuwe dingen leren, maar je kunt niet echt veranderen hoe talentvol je bent.

mee eens	mee oneens
----------	------------

15. Ongeacht de mate van je talent, kun je er altijd nog behoorlijk wat aan veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

16. Je kunt zelfs je basisniveau van talent aanzienlijk veranderen.

mee eens	mee oneens
----------	------------

(<http://tests.psychologiemagazine.nl/>)

Bijlage 1b – Normering Mindset vragenlijst

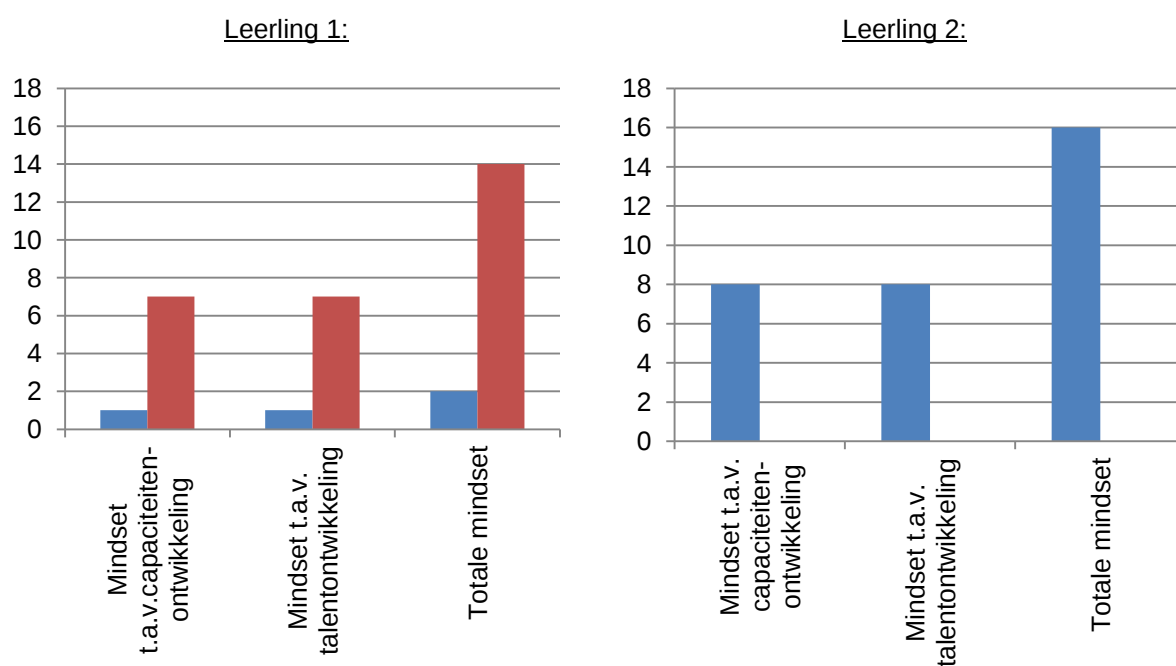
Normering

	EENS	ONEENS
Vraag 1	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 2	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 3	Growth mindset	Fixed mindset
Vraag 4	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 5	Growth mindset	Fixed mindset
Vraag 6	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 7	Growth mindset	Fixed mindset
Vraag 8	Growth mindset	Fixed mindset
Vraag 9	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 10	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 11	Growth mindset	Fixed mindset
Vraag 12	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 13	Growth mindset	Fixed mindset
Vraag 14	Fixed mindset	Growth mindset
Vraag 15	Growth mindset	Fixed mindset
Vraag 16	Growth mindset	Fixed mindset

(<http://tests.psychologiemagazine.nl/>)

Bijlage 1c – Grafische weergave Mindset-vragenlijst – nulmeting

Grafische weergave van de verzamelde data:



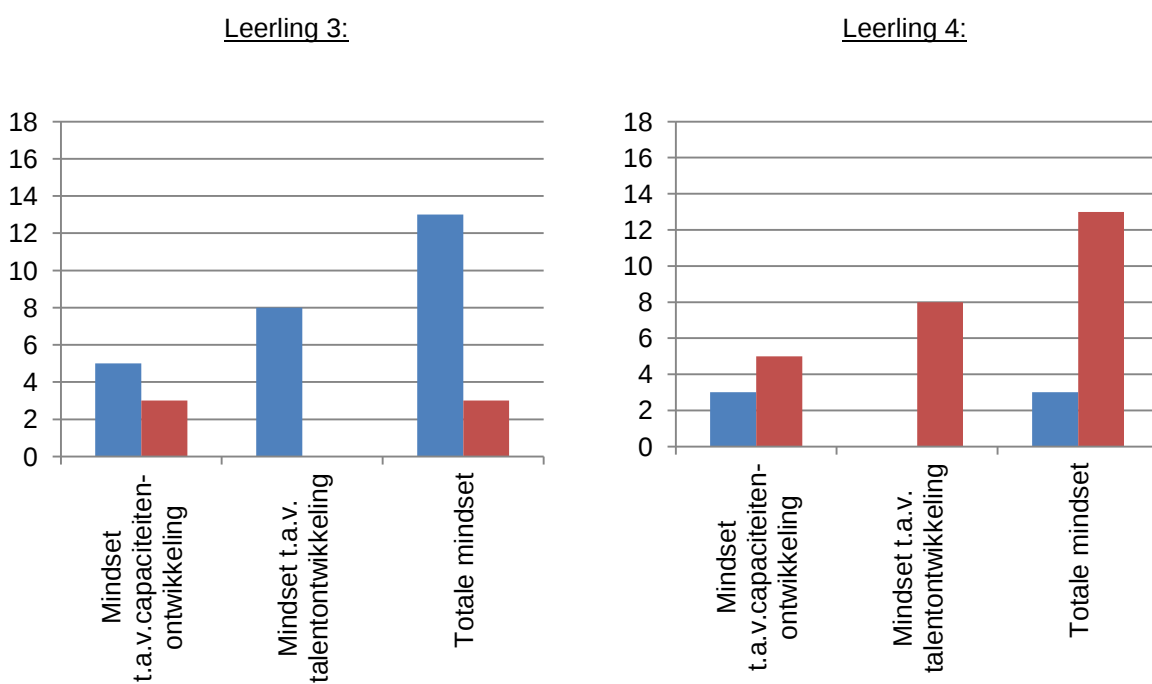
Toelichting verticale as:

Aantal beantwoorde vragen

Toelichting horizontale as:

■ Growth mindset

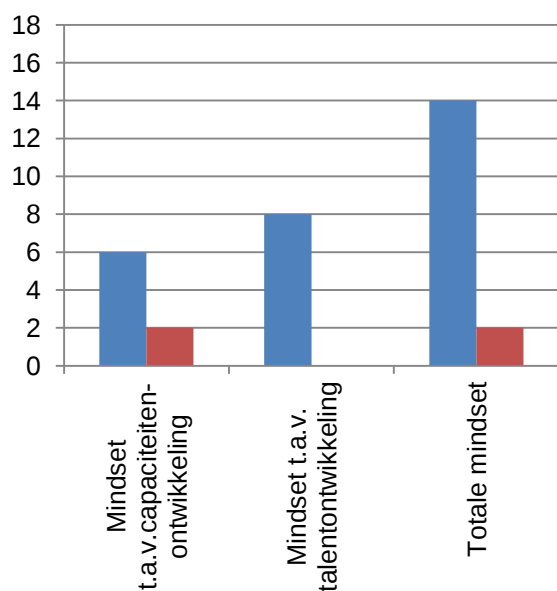
■ Fixed mindset



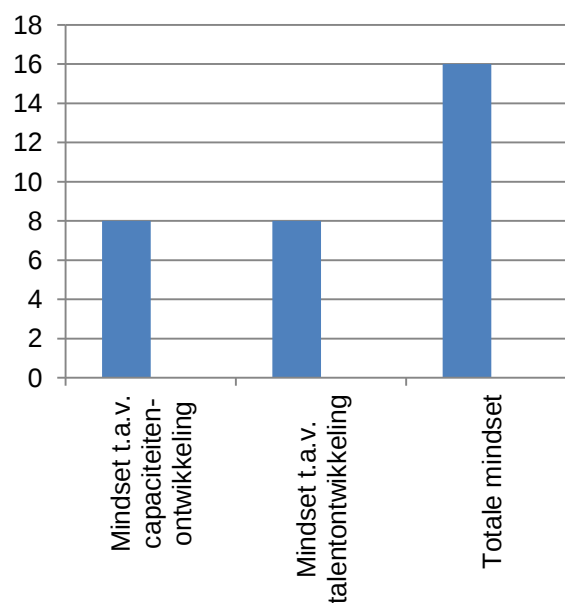
Bijlage 1d – Grafische weergave Mindset-vragenlijst – eindmeting

Grafische weergave verzamelde data:

Leerling 1:



Leerling 2:



Toelichting verticale as:

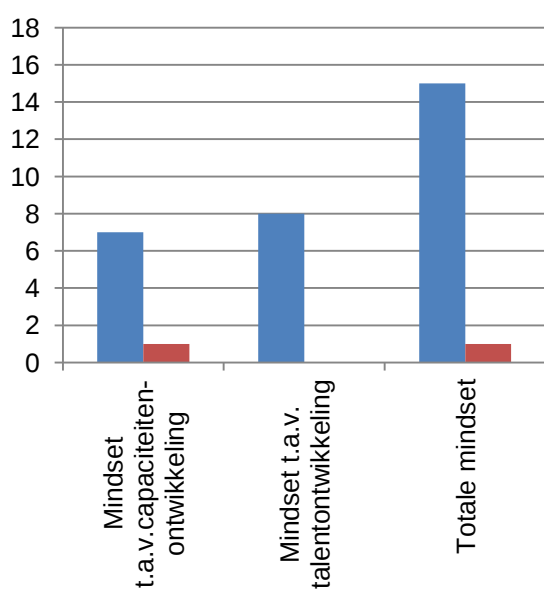
Aantal beantwoorde vragen

Toelichting horizontale as:

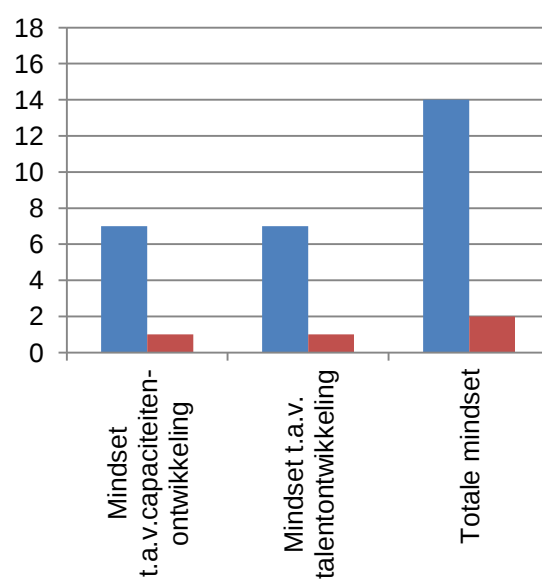
■ Growth mindset

■ Fixed mindset

Leerling 3:



Leerling 4:



Bijlage 2a – Tijdsteekproef-formulier (leeg)

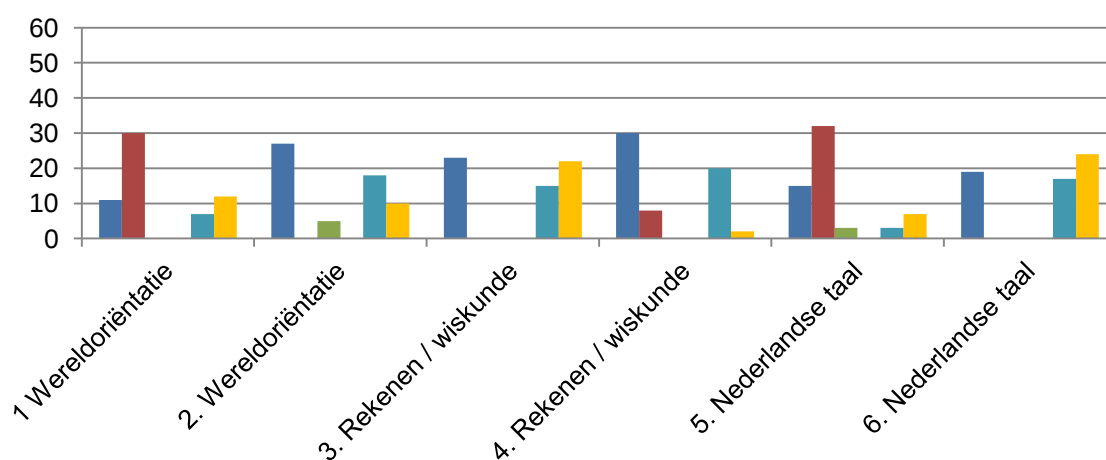
Tijdsteekproef-formulier																			
Categorie	Toelichting																		
To	Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau																		
At	Werkt aan een andere taak																		
Sto	Stoort andere leerlingen																		
Lo	Loopt door de klas																		
Kij	Kijkt om zich heen																		
An	Is bezig met andere activiteiten																		
Min.	Na 20 sec.						Na 40 sec.						Na 60 sec.						
1	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
2	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
3	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
4	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
5	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
6	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
7	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
8	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
9	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
10	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
11	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
12	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
13	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
14	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
15	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
16	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
17	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
18	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
19	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
20	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	

Bijlage 2b – Tijdsteekproef-formulier (ingevuld)

Tijdsteekproef-formulier																			
Categorie	Toelichting																		
To	Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau																		
At	Werkt aan een andere taak																		
Sto	Stoort andere leerlingen																		
Lo	Loopt door de klas																		
Kij	Kijkt om zich heen																		
An	Is bezig met andere activiteiten																		
Min.	Na 20 sec.						Na 40 sec.						Na 60 sec.						
1	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
2	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
3	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
4	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
5	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
6	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
7	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
8	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
9	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
10	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
11	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
12	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
13	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
14	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
15	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
16	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
17	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
18	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
19	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	
20	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	Ta	At	Sto	Lo	Kij	An	

Bijlage 2c – Grafische weergave tijdsteekproeven – nulmeting

Leerling 1



Toelichting verticale as:

Meetmomenten á 20 seconden

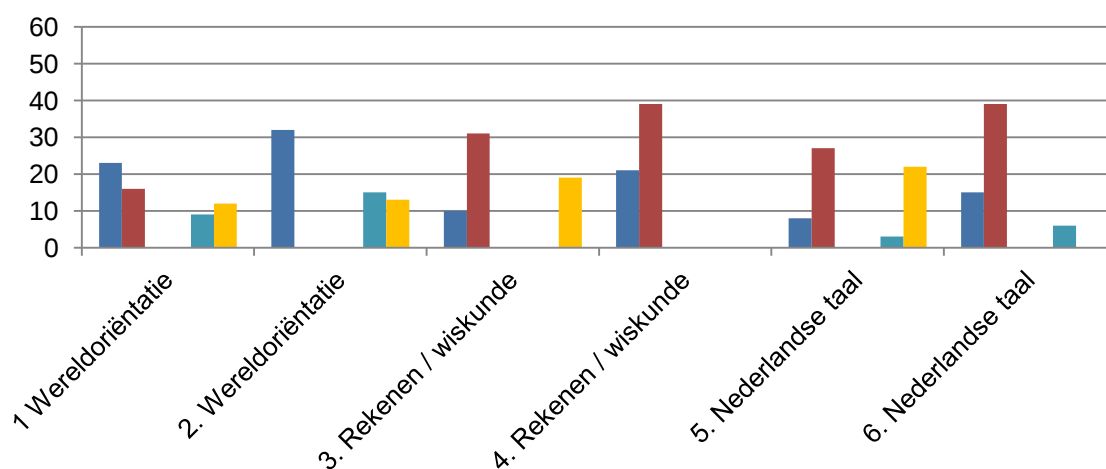
Toelichting horizontale as:

Vakgebied waaruit een taak was geselecteerd waaraan 20 minuten gewerkt werd.

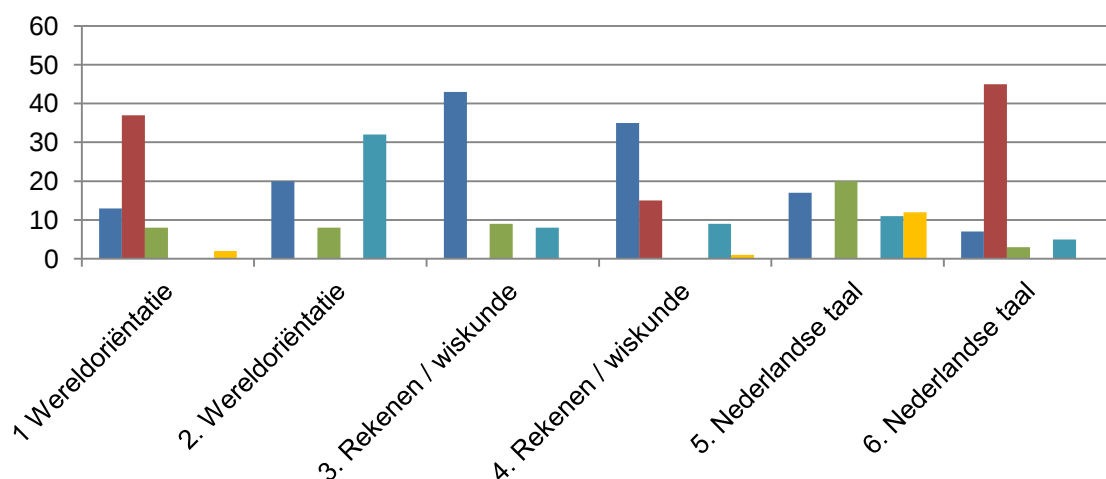
Toelichting gebruikte kleuren:

- Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau
- Werkt aan een andere taak
- Stoort andere leerlingen
- Loopt door de klas
- Kijkt om zich heen
- Is bezig met andere activiteiten

Leerling 2

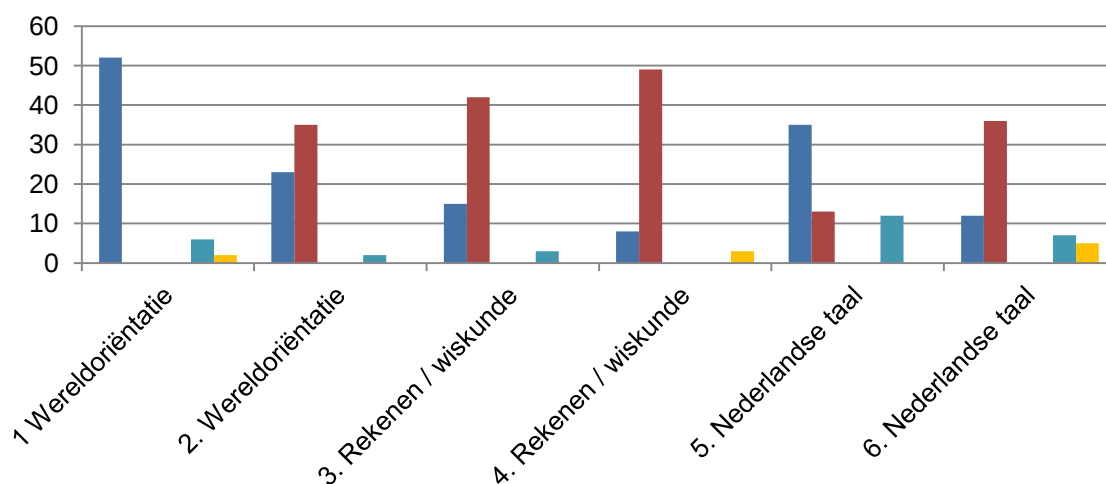


Leerling 3



<u>Toelichting verticale as:</u> Meetmomenten á 20 seconden	<u>Toelichting gebruikte kleuren:</u> ■ Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau ■ Werkt aan een andere taak ■ Stoort andere leerlingen ■ Loopt door de klas ■ Kijkt om zich heen ■ Is bezig met andere activiteiten
<u>Toelichting horizontale as:</u> Vakgebied waaruit een taak was geselecteerd waaraan 20 minuten gewerkt werd.	

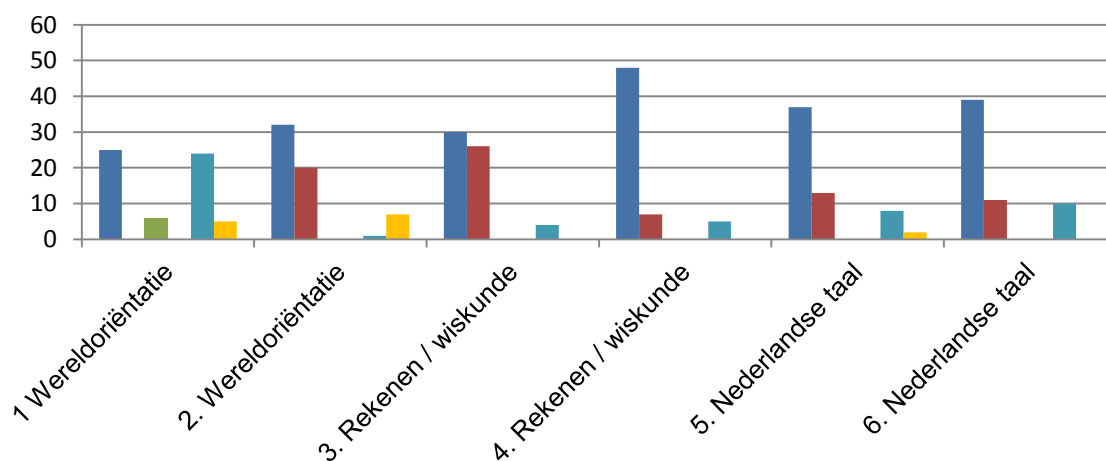
Leerling 4



Bijlage 2d – Grafische weergave tijdsteekproeven – tussenmeting

Grafische weergave van de verzamelde data:

Leerling 1



Toelichting verticale as:

Meetmomenten á 20 seconden

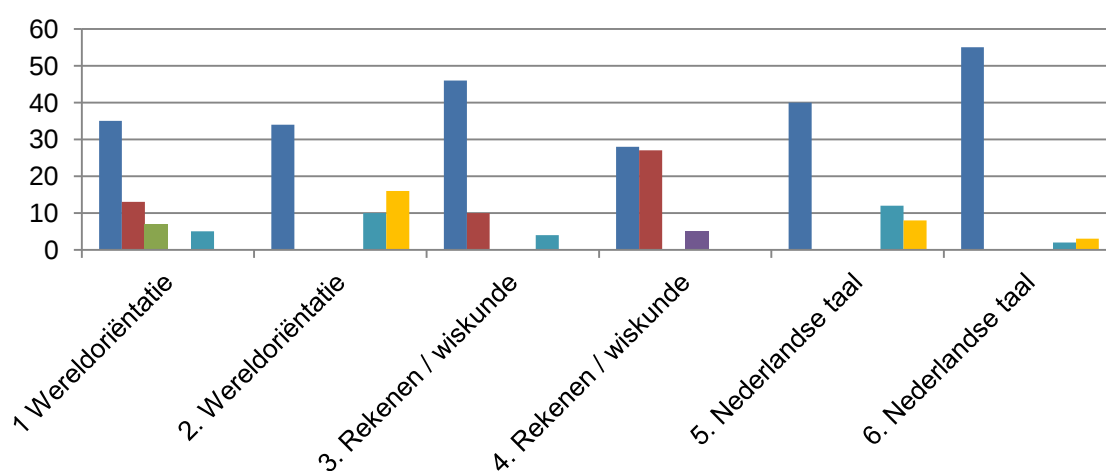
Toelichting horizontale as:

Vakgebied waaruit een taak was geselecteerd waaraan 20 minuten gewerkt werd.

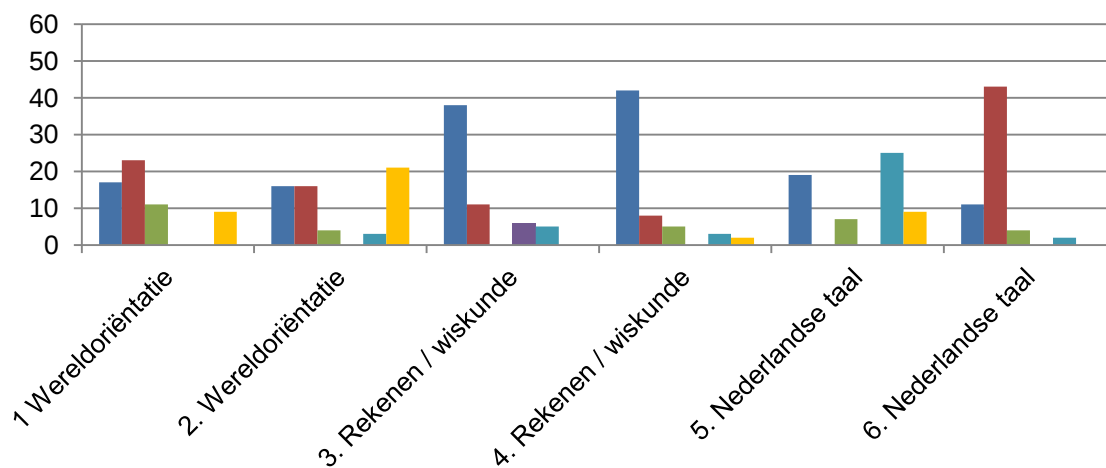
Toelichting gebruikte kleuren:

- Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau
- Werkt aan een andere taak
- Stoort andere leerlingen
- Loopt door de klas
- Kijkt om zich heen
- Is bezig met andere activiteiten

Leerling 2

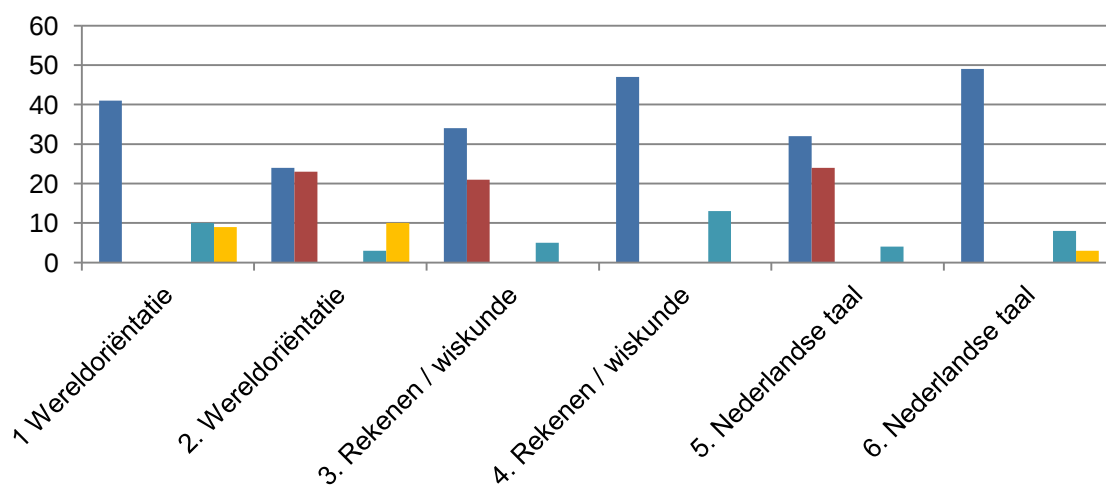


Leerling 3



<u>Toelichting verticale as:</u> Meetmomenten á 20 seconden	<u>Toelichting gebruikte kleuren:</u> ■ Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau ■ Werkt aan een andere taak ■ Stoort andere leerlingen ■ Loopt door de klas ■ Kijkt om zich heen ■ Is bezig met andere activiteiten
<u>Toelichting horizontale as:</u> Vakgebied waaruit een taak was geselecteerd waaraan 20 minuten gewerkt werd.	

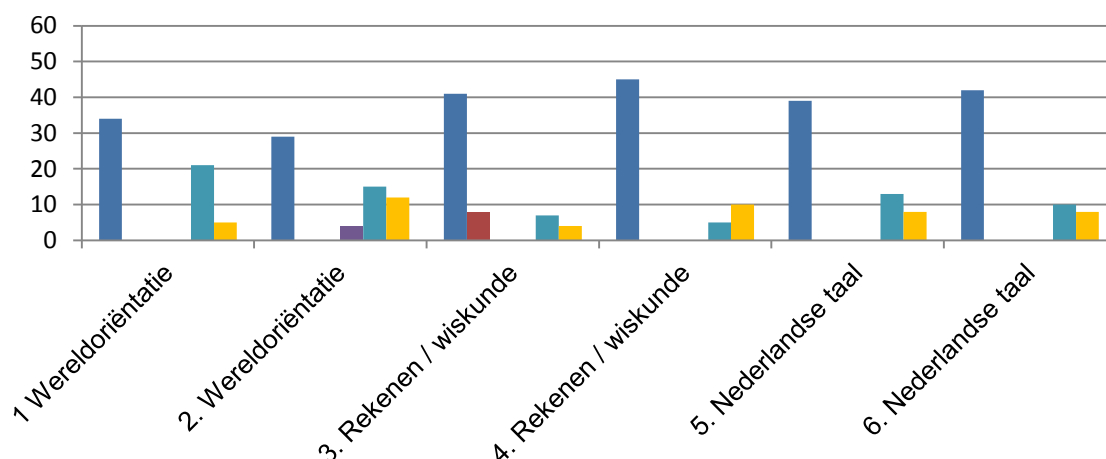
Leerling 4



Bijlage 2e – Grafische weergave tijdsteekproeven – eindmeting

Grafische weergave verzamelde data:

Leerling 1



Toelichting verticale as:

Meetmomenten á 20 seconden

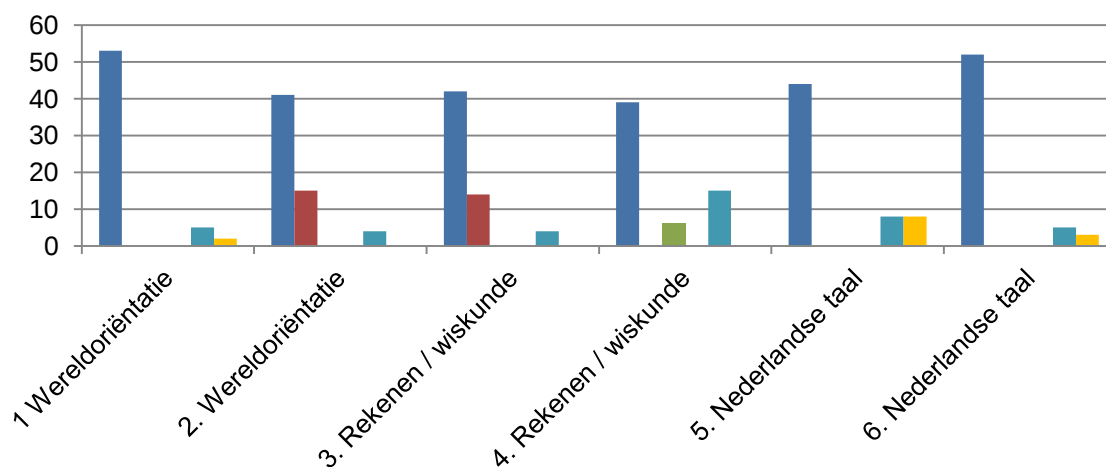
Toelichting horizontale as:

Vakgebied waaruit een taak was geselecteerd waaraan 20 minuten gewerkt werd.

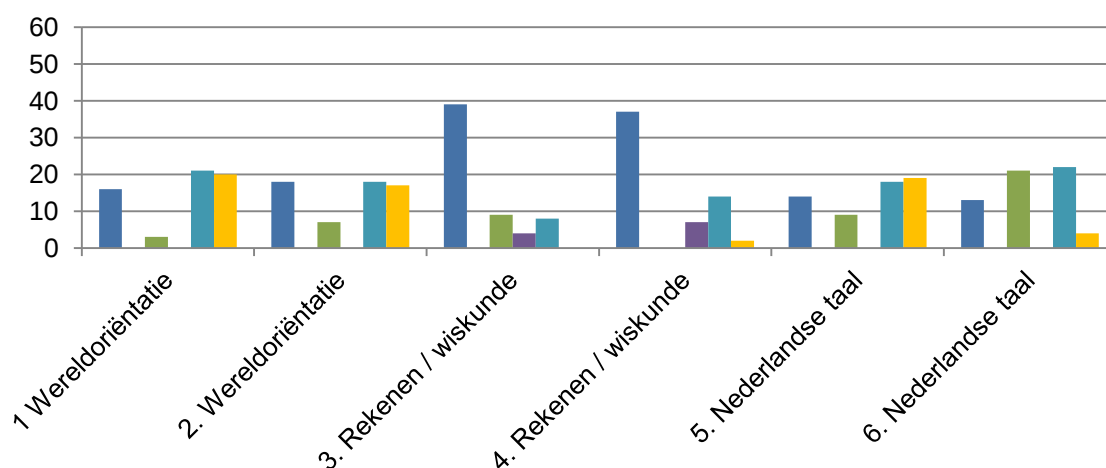
Toelichting gebruikte kleuren:

■ Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau
■ Werkt aan een andere taak
■ Stoort andere leerlingen
■ Loopt door de klas
■ Kijkt om zich heen
■ Is bezig met andere activiteiten

Leerling 2

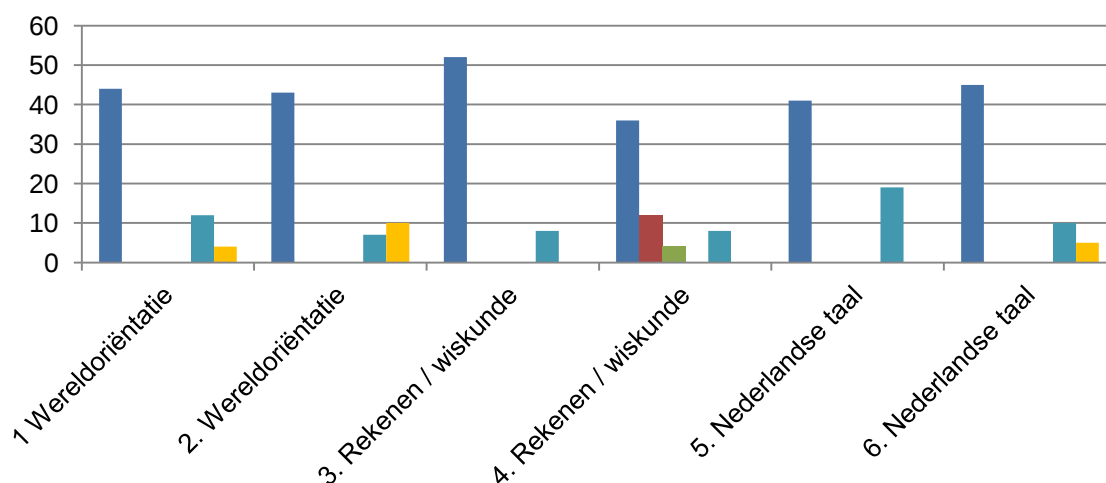


Leerling 3



<u>Toelichting verticale as:</u> Meetmomenten á 20 seconden	<u>Toelichting gebruikte kleuren:</u> ■ Werkt taakgericht aan een taak op hoogbegaafd niveau ■ Werkt aan een andere taak ■ Stoort andere leerlingen ■ Loopt door de klas ■ Kijkt om zich heen ■ Is bezig met andere activiteiten
<u>Toelichting horizontale as:</u> Vakgebied waaruit een taak was geselecteerd waaraan 20 minuten gewerkt werd.	

Leerling 4



Bijlage 3a – Gestructureerde enquête leerlingen (leeg)

Antwoordmogelijkheden:

1 = NEE! , 2 = nee , 3 = soms , 4 = ja , 5 = JA!

	Meetmoment	Meetmoment	Meetmoment	Meetmoment	Meetmoment	Meetmoment	Gemiddelde
Studievaardigheden							
Voordat ik begon aan deze taak heb ik eerst goed bekeken / gelezen wat deze inhoud.							
Voordat ik begon aan deze taak ben ik nagegaan of ik al dingen wist over het onderwerp.							
Voordat ik begon aan de taak heb ik beoordeeld welke stappen nodig waren om de taak te kunnen volbrengen.							
Voordat ik begon met het uitwerken van de opgaven heb ik bedacht hoe ik deze het beste kon aanpakken.							
Terwijl ik aan de taak werkte controleerde ik regelmatig of de door mij gekozen oplossingsmethoden handig en goed waren.							
Taakvolharding							
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond nam ik de tijd om deze rustig door te lezen.							
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond probeerde ik verschillende oplossingsmethoden te bedenken die ik toe zou kunnen passen.							
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond zette ik door om deze toch te kunnen maken.							
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond lukte het mij om mij niet met andere dingen bezig te gaan houden.							
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond motiveerde mij dat om nog beter mijn best te doen.							
Taakbeleving							
Ik voelde me gemotiveerd om aan deze taak te beginnen.							
Ik vond het nuttig om aan deze taak te werken.							
Ik voel me tevreden over mijn werkhouding tijdens deze taak.							
Ik voel me tevreden over het eindresultaat van deze taak.							

Onderdeel:	Gemiddelde score:
Studievaardigheden	punten
Taakvolharding	punten
Taakbeleving	punten

Bijlage 3b – Gestructureerde enquête leerlingen (ingevuld)

Antwoordmogelijkheden:

1 = NEE! , 2 = nee , 3 = soms , 4 = ja , 5 = JA!

	Meetmoment 1	Meetmoment 2	Meetmoment 3	Meetmoment 4	Meetmoment 5	Meetmoment 6	Gemiddelde
Studievaardigheden							
Voordat ik begon aan deze taak heb ik eerst goed bekeken / gelezen wat deze inhoud.	2	3	2	2	1	3	2,2
Voordat ik begon aan deze taak ben ik nagegaan of ik al dingen wist over het onderwerp.	4	2	1	1	1	1	1,7
Voordat ik begon aan de taak heb ik beoordeeld welke stappen nodig waren om de taak te kunnen volbrengen.	3	3	4	2	1	1	2,3
Voordat ik begon met het uitwerken van de opgaven heb ik bedacht hoe ik deze het beste kon aanpakken.	3	2	4	5	2	1	2,8
Terwijl ik aan de taak werkte controleerde ik regelmatig of de door mij gekozen oplossingsmethoden handig en goed waren.	3	3	4	2	1	1	2,3
Taakvolharding							
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond nam ik de tijd om deze rustig door te lezen.	2	1	4	1	2	1	1,8
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond probeerde ik verschillende oplossingsmethoden te bedenken die ik toe zou kunnen passen.	4	3	5	4	2	2	3,3
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond zette ik door om deze toch te kunnen maken.	2	4	4	4	3	2	3,2
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond lukte het mij om mij niet met andere dingen bezig te gaan houden.	1	2	1	4	3	1	2,0
Wanneer ik opgaven tegenkwam die ik moeilijk vond motiveerde mij dat om nog beter mijn best te doen.	2	2	4	4	3	1	2,7
Taakbeleving							
Ik voelde me gemotiveerd om aan deze taak te beginnen.	2	4	2	2	4	4	3,0
Ik vond het nuttig om aan deze taak te werken.	4	5	4	4	2	1	3,3
Ik voel me tevreden over mijn werkhouding tijdens deze taak.	2	3	2	4	2	1	2,3
Ik voel me tevreden over het eindresultaat van deze taak.	2	3	4	4	2	3	3,0

Onderdeel:	Gemiddelde score:
Studievaardigheden	2,3 punten
Taakvolharding	2,6 punten
Taakbeleving	2,9 punten

Bijlage 4a – Vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) (leeg)

	NEE!	nee	soms	ja	JA!
Studievaardigheden					
Voordat mijn kind aan zijn huiswerk* begint, bekijkt hij eerst zorgvuldig hetgeen hij moet leren of maken.	1	2	3	4	5
Voordat mijn kind begint aan zijn huiswerk* begint verdeelt hij de te leren of te maken stof in kleinere stukken.	1	2	3	4	5
Voordat mijn kind aan zijn huiswerk* begint beoordeelt hij welke stappen nodig zijn om de taak te kunnen volbrengen.	1	2	3	4	5
Voordat mijn kind begint met het maken of leren van zijn huiswerk* bedenkt hij hoe hij dit het beste kan aanpakken.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind aan zijn huiswerk* werkt controleert hij regelmatig of de door hem gekozen oplossingsmethoden handig en goed zijn.	1	2	3	4	5
Taakvolharding					
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* zaken tegenkomt die hij moeilijk vindt neemt hij de tijd om deze rustig door te nemen.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* opgaven tegenkomt die hij moeilijk vindt probeert hij verschillende oplossingsmethoden te bedenken die hij toe zou kunnen passen.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* opgaven tegenkomt die hij moeilijk vindt zet hij door om deze toch te kunnen maken.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* opgaven tegenkomt die hij moeilijk vindt lukt het hem om zich niet met andere dingen bezig te gaan houden.	1	2	3	4	5
Mijn kind vraagt hulp wanneer hij er bij het maken of leren van huiswerk* niet uitkomt.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* zaken tegenkomt die hij moeilijk vindt motiveert dat hem om nog beter zijn best te doen.	1	2	3	4	5

* Hiermee wordt huiswerk bedoeld uit de 'Plusmap' voor hoogbegaafde leerlingen.

Is de taakvolharding van uw kind in de afgelopen begeleidingsperiode veranderd? Zo ja, kunt u beschrijven op welke manier?

****Bovenstaande vraag hoeft tijdens de nulmeting niet beantwoord te worden!**

Bijlage 4b – Vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) (ingevuld)

	NEE!	nee	soms	ja	JA!
Studievaardigheden					
Voordat mijn kind aan zijn huiswerk* begint, bekijkt hij eerst zorgvuldig hetgeen hij moet leren of maken.	1	2	3	4	5
Voordat mijn kind begint aan zijn huiswerk* begint verdeelt hij de te leren of te maken stof in kleinere stukken.	1	2	3	4	5
Voordat mijn kind aan zijn huiswerk* begint beoordeelt hij welke stappen nodig zijn om de taak te kunnen volbrengen.	1	2	3	4	5
Voordat mijn kind begint met het maken of leren van zijn huiswerk* bedenkt hij hoe hij dit het beste kan aanpakken.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind aan zijn huiswerk* werkt controleert hij regelmatig of de door hem gekozen oplossingsmethoden handig en goed zijn.	1	2	3	4	5
Taakvolharding					
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* zaken tegenkomt die hij moeilijk vindt neemt hij de tijd om deze rustig door te nemen.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* opgaven tegenkomt die hij moeilijk vindt probeert hij verschillende oplossingsmethoden te bedenken die hij toe zou kunnen passen.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* opgaven tegenkomt die hij moeilijk vindt zet hij door om deze toch te kunnen maken.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* opgaven tegenkomt die hij moeilijk vindt lukt het hem om zich niet met andere dingen bezig te gaan houden.	1	2	3	4	5
Mijn kind vraagt hulp wanneer hij er bij het maken of leren van huiswerk* niet uitkomt.	1	2	3	4	5
Wanneer mijn kind in zijn huiswerk* zaken tegenkomt die hij moeilijk vindt motiveert dat hem om nog beter zijn best te doen.	1	2	3	4	5

* Hiermee wordt huiswerk bedoeld uit de 'Plusmap' voor hoogbegaafde leerlingen.

Is de taakvolharding van uw kind in de afgelopen begeleidingsperiode veranderd? Zo ja, kunt u beschrijven op welke manier? **

**Bovenstaande vraag hoeft tijdens de nulmeting niet beantwoord te worden!

Bijlage 4c – Tabel data vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) – nulmeting

Tabel met verzamelde data:

	Studievaardigheden	Taakvolharding
Ouder(s) leerling 1	13 punten = 52%	23 punten = 57,5%
Ouder(s) leerling 2	9 punten = 36%	19 punten = 47,5%
Ouder(s) leerling 3	16 punten = 64%	8 punten = 20%
Ouder(s) leerling 4	15 punten = 60%	27 punten = 67,5%

Bijlage 4d – Tabel data vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) – tussenmeting

Tabel met verzamelde data:

	Studievaardigheden	Taakvolharding
Ouder(s) leerling 1	15 punten = 60%	22 punten = 55%
Ouder(s) leerling 2	13 punten = 52%	19 punten = 47,5%
Ouder(s) leerling 3	17 punten = 68%	12 punten = 30%
Ouder(s) leerling 4	19 punten = 76%	31 punten = 77,5%

Bijlage 4e – Tabel data vragenlijst ouder(s) / verzorger(s) – eindmeting

Tabel met verzamelde data:

	Studievaardigheden	Taakvolharding
Ouder(s) leerling 1	16 punten = 64%	29 punten = 72,5%
Ouder(s) leerling 2	14 punten = 56%	20 punten = 50%
Ouder(s) leerling 3	15 punten = 60%	16 punten = 40%
Ouder(s) leerling 4	19 punten = 76%	33 punten = 82,5%

Bijlage 5a – Vragenlijst leerkrachten (leeg)

	NEE!	nee	soms	ja	JA!
Studievaardigheden					
Voordat deze leerling begint aan een taak* heeft hij/zij eerst goed bekeken / gelezen wat deze inhoudt.	1	2	3	4	5
Voordat deze leerling begint aan een taak* gaat hij/zij na of hij/zij al dingen weet over het onderwerp.	1	2	3	4	5
Voordat deze leerling begint aan een taak* beoordeelt hij/zij welke stappen nodig zijn om de taak te kunnen volbrengen.	1	2	3	4	5
Voordat deze leerling begint met het uitwerken van een taak* bedenkt hij/zij hoe hij/zij deze het beste kan aanpakken.	1	2	3	4	5
Terwijl deze leerling aan een taak* werkt controleert hij/zij regelmatig of de door hem/haar gekozen oplossingsmethoden handig en goed zijn.	1	2	3	4	5
Taakvolharding					
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt neemt hij/zij de tijd om deze rustig door te lezen.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt probeert hij/zij verschillende oplossingsmethoden te bedenken die hij/zij toe zou kunnen passen.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt zet hij/zij door om deze toch te kunnen maken.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt lukt het hem/haar om zich niet met andere dingen bezig te gaan houden.	1	2	3	4	5
Deze leerling vraagt hulp wanneer hij/zij in een taak* ergens niet uitkomt.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt motiveert dat hem/haar om nog beter zijn/haar best te doen.	1	2	3	4	5
Deze leerling maakt de taken* waaraan hij/zij begint af.	1	2	3	4	5
Deze leerling voltooit taken* op een niveau dat verwacht mag worden van een hoogbegaafde leerling.	1	2	3	4	5

**Hiermee wordt een plustak bedoeld uit de materialenkast voor hoogbegaafde leerlingen.*

Onderdeel:	Gemiddelde score:
Studievaardigheden	
Taakvolharding	

Bijlage 5b – Vragenlijst leerkrachten (ingevuld)

	NEE!	nee	soms	ja	JA!
Studievaardigheden					
Voordat deze leerling begint aan een taak* heeft hij/zij eerst goed bekeken / gelezen wat deze inhoudt.	1	2	3	4	5
Voordat deze leerling begint aan een taak* gaat hij/zij na of hij/zij al dingen weet over het onderwerp.	1	2	3	4	5
Voordat deze leerling begint aan een taak* beoordeelt hij/zij welke stappen nodig zijn om de taak te kunnen volbrengen.	1	2	3	4	5
Voordat deze leerling begint met het uitwerken van een taak* bedenkt hij/zij hoe hij/zij deze het beste kan aanpakken.	1	2	3	4	5
Terwijl deze leerling aan een taak* werkt controleert hij/zij regelmatig of de door hem/haar gekozen oplossingsmethoden handig en goed zijn.	1	2	3	4	5
Taakvolharding					
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt neemt hij/zij de tijd om deze rustig door te lezen.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt probeert hij/zij verschillende oplossingsmethoden te bedenken die hij/zij toe zou kunnen passen.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt zet hij/zij door om deze toch te kunnen maken.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt lukt het hem/haar om zich niet met andere dingen bezig te gaan houden.	1	2	3	4	5
Deze leerling vraagt hulp wanneer hij/zij in een taak* ergens niet uitkomt.	1	2	3	4	5
Wanneer deze leerling in een taak* opgaven tegenkomt die hij/zij moeilijk vindt motiveert dat hem/haar om nog beter zijn/haar best te doen.	1	2	3	4	5
Deze leerling maakt de taken* waaraan hij/zij begint af.	1	2	3	4	5
Deze leerling voltooit taken* op een niveau dat verwacht mag worden van een hoogbegaafde leerling.	1	2	3	4	5

**Hiermee wordt een plustak bedoeld uit de materialenkast voor hoogbegaafde leerlingen.*

Onderdeel:	Gemiddelde score:
Studievaardigheden	15 punten
Taakvolharding	21 punten

Bijlage 5c – Tabel data vragenlijst leerkrachten - nulmeting

Tabel met verzamelde data:

	Studievaardigheden	Taakvolharding
Leerkracht (A) van leerling 1	15 punten = 60%	21 punten = 52,5%
Leerkracht (B) van leerling 2	12 punten = 48%	26 punten = 65%
Leerkracht (C) van leerling 3	17 punten = 68%	20 punten = 50%
Leerkracht (B) van leerling 4	14 punten = 56%	31 punten = 77,5%

Bijlage 5d – Tabel data vragenlijst leerkrachten - tussenmeting

Tabel met verzamelde data:

	Studievaardigheden	Taakvolharding
Leerkracht (A) van leerling 1	19 punten = 76%	24 punten = 60%
Leerkracht (B) van leerling 2	12 punten = 48%	28 punten = 70%
Leerkracht (C) van leerling 3	16 punten = 64%	21 punten = 52,5%
Leerkracht (B) van leerling 4	15 punten = 60%	36 punten = 90%

Bijlage 5e – Tabel data vragenlijst leerkrachten - eindmeting

Tabel met verzamelde data:

	Studievaardigheden	Taakvolharding
Leerkracht (A) van leerling 1	19 punten = 76%	22 punten = 55%
Leerkracht (B) van leerling 2	17 punten = 68%	29 punten = 72,5%
Leerkracht (C) van leerling 3	18 punten = 72%	21 punten = 52,5%
Leerkracht (B) van leerling 4	18 punten = 72%	37 punten = 92,5%

Bijlage 6a – Gestructureerde schaalvragenlijst (leeg)

Wat heeft jou geholpen om deze taak te volbrengen?

1	=	minst nuttig
10	=	meest nuttig

De juf heeft mij geholpen om vooraf een doel te formuleren voor deze taak.		
De juf heeft mij geholpen om de taak vooraf goed door te nemen.		
De juf heeft mij geholpen om verschillende oplossingsmogelijkheden te bedenken die ik toe zou kunnen passen om de opgave(n) op te lossen.		
De juf heeft mij geholpen om te beslissen welke oplossingsmethode ik tijdens het proces in zou zetten om de opgave(n) op te kunnen lossen.		
De juf was aanwezig tijdens de uitvoering van de taak, zodat ik vragen kon stellen wanneer dit nodig was.		
De juf heeft mij geholpen om denkstappen hardop te verwoorden en/of op papier uit te werken.		
De juf heeft mij vragen gesteld over mijn leerproces, waardoor ik merkte dat ik op de goede weg was of dingen anders moest doen.		
De juf heeft mij na de taak geholpen om mijn leerproces te evalueren.		
De juf heeft mij geholpen om te beoordelen of mijn doelen behaald waren.		
De juf heeft mij geholpen om te benoemen wat ik geleerd had deze les.		

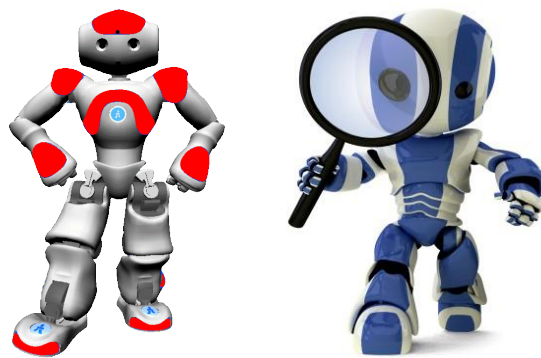
↑
Totaalscore

Bijlage 6b – Gestructureerde schaalvragenlijst (ingevuld)

Wat heeft jou geholpen om deze taak te volbrengen?

	Meetmomenten →							
	1	2	3	4	5	6	7	
De juf heeft mij geholpen om vooraf een doel te formuleren voor deze taak.	4	5	1	3	4	2	2	21
De juf heeft mij geholpen om de taak vooraf goed door te nemen.	5	8	6	8	5	6	6	44
De juf heeft mij geholpen om verschillende oplossingsmogelijkheden te bedenken die ik toe zou kunnen passen om de opgave(n) op te lossen.	9	7	7	6	9	8	9	55
De juf heeft mij geholpen om te beslissen welke oplossingsmethode ik tijdens het proces in zou zetten om de opgave(n) op te kunnen lossen.	7	6	8	7	6	7	8	49
De juf was aanwezig tijdens de uitvoering van de taak, zodat ik vragen kon stellen wanneer dit nodig was.	10	9	10	9	10	9	10	67
De juf heeft mij geholpen om denkstappen hardop te verwoorden en/of op papier uit te werken.	6	3	4	5	7	5	5	35
De juf heeft mij vragen gesteld over mijn leerproces, waardoor ik merkte dat ik op de goede weg was of dingen anders moest doen.	8	10	9	10	8	10	7	62
De juf heeft mij na de taak geholpen om mijn leerproces te evalueren.	3	4	5	4	3	4	3	26
De juf heeft mij geholpen om te beoordelen of mijn doelen behaald waren.	2	2	3	1	2	3	4	17
De juf heeft mij geholpen om te benoemen wat ik geleerd had deze les.	1	1	2	2	1	1	1	9
								↑
								Totaalscore

Les 1 – Hoe denk jij?



Naam: _____

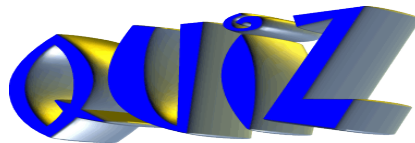
Les 1 Hoe denk jij?

Vandaag gaan we ontdekken hoe jij denkt over **slim zijn** en **ergens goed in zijn**.

Hoe slim je bent of hoe goed je je hersens kunt gebruiken noem je ook wel **intelligentie**.

De dingen waar jij goed in bent en die bij jou passen, noem je je **kwaliteiten**.

We beginnen met een



Je antwoord is **niet** goed of fout.

Je hoeft alleen aan te geven of je het:

- met de uitspraak **eens** bent of
- met de uitspraak **oneens** bent

Ben je er klaar voor? Daar gaan we!

1. Hoe slim je bent, staat min of meer vast.

EENS / ONEENS

2. Je kunt wel nieuwe dingen leren, maar je kunt je intelligentie niet echt veranderen.

EENS / ONEENS

3. Hoe intelligent je ook bent, je kunt altijd slimmer worden.

EENS / ONEENS

4. Je hebt zelf invloed op hoe slim je bent.

EENS / ONEENS

5. Je bent zoals je bent en daar kan niet echt veel aan veranderd worden.

EENS / ONEENS

6. Wat voor iemand je ook bent, je kunt altijd veranderen.

EENS / ONEENS

7. Je kunt dingen anders aanpakken, maar wat voor kind je bent, staat min of meer vast.

EENS / ONEENS

8. Je kunt de dingen die bij jou horen altijd veranderen.

EENS / ONEENS

Ben je al nieuwsgierig naar de uitslag van deze test?



We gaan hier zo mee verder!

Nu ga ik je wat vertellen over **MINDSET** (spreek uit: *maintset*).

Met '**mindset**' bedoelen we:

- de manier waarop mensen over dingen **denken** en
- hoe ze met situaties **omgaan**.

Carol Dweck is een Amerikaanse onderzoeker die heel veel **onderzoek** heeft gedaan op dit gebied.

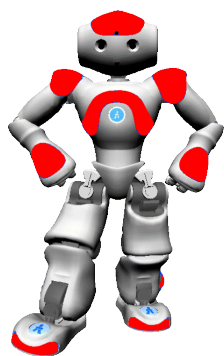
Ze ontdekte dat mensen en kinderen op twee heel verschillende manieren kunnen denken:

- vanuit een **fixed mindset**
- of vanuit een **growth mindset**

"Fixed" kun je vertalen met **"vast"** en **"growth"** kun je vertalen met **"groei"**

Even kennismaken:

Dit is **Fixie**:



Hij heeft een **fixed** of **vaste mindset**

En dit is **Growie**:



Hij heeft een **growth** of **groei mindset**

Fixie en **Growie** zullen je helpen alles over **mindset** te begrijpen.

Omdat het robots zijn, hebben we het in de verhaaltjes steeds over 'hij'. In het echt gelden alle voorbeelden natuurlijk voor jongens **en** meisjes!

Laten we nu eens kijken....

Als het goed is heb je onder elke uitspraak “eens” of “oneens” gezet. Kleur nu je antwoorden in de goede kolom.

Vraag 1	eens - Fixie	oneens - Growie
Vraag 2	eens - Fixie	oneens - Growie
Vraag 3	eens - Growie	oneens - Fixie
Vraag 4	eens - Growie	oneens - Fixie
Vraag 5	eens - Fixie	oneens - Growie

Vraag 6	eens - Growie	oneens - Fixie
Vraag 7	eens - Fixie	oneens - Growie
Vraag 8	eens - Growie	oneens - Fixie

Laten we nu eens kijken naar de twee rijtjes die je daarnet hebt ingevuld.

 Growie	 Fixie
_____	_____
keer gekozen	keer gekozen



Heb je het meeste "eens" ingevuld bij **Growie**? Dan past de **groei mindset** op dit moment bij jou!



Heb je het meeste "eens" ingevuld bij **Fixie**? Dan past de **vaste mindset** op dit moment bij jou!

Op dit moment pas ik het meeste bij:

 Growie	 Fixie
--	--

Mindset is dus de manier waarop mensen over bepaalde dingen (zoals slim zijn) **denken**. Deze manier van denken bepaalt bijvoorbeeld hoe ze **omgaan** met dingen die gebeuren.

We gaan nu eens wat beter kijken naar de **vaste mindset**  en de **groei mindset** .

Mensen (en kinderen) die een **vaste mindset**  hebben, vinden dat de dingen die bij ze passen **vast staan**.

Denk maar eens aan **intelligentie**. Sommige mensen geloven dat je met een bepaalde **hoeveelheid** 'slimheid' wordt geboren en dat dat de rest van je leven **niet** meer **verandert**.

Je kunt je intelligentie bijvoorbeeld meten met een **IQ-test**. Misschien heb jij ook wel eens

zo'n test gedaan. Uit de IQ-test komt een **cijfer**. Mensen met een **vaste mindset**  vinden dat dit cijfer aangeeft hoe **slim** je bent. Zij zeggen: je weet dan precies wat je allemaal kan.

Of denk maar eens aan een **kwaliteit** die je kunt hebben. Iemand kan bijvoorbeeld heel

goed rekenen. Mensen met een **vaste mindset**  vinden zo iemand een **natuurtalent**! Ze zeggen dat hij of zij is geboren met een '**wiskundeknobbel**' en daarom zo supergoed is in rekenen.

Mensen (en kinderen) met een **groei mindset**  geloven dat mensen kunnen **groeien**. Ze hebben het dan niet over groeien in de lengte!

Ze bedoelen dat de dingen die bij je passen **beter** en **sterker** kunnen worden. En dus kunnen 'groeien' of ontwikkelen.

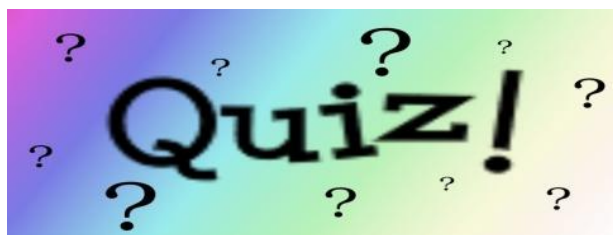
Mensen met een **groei mindset**  vinden dat iedereen zijn of haar intelligentie kan **ontwikkelen**. Ze zeggen: iedereen kan **slimmer** worden!

En hoe doe je dat? Door heel veel te **oefenen** en heel goed je **best** te doen!

Wat doen kinderen met een **groei mindset**  die spelling bijvoorbeeld lastig vinden? Ze geven niet op, maar gaan **keihard** aan de slag! Ze **oefenen** veel met allerlei moeilijke woorden, **vragen** de juf of meester om extra uitleg, **letten** heel goed **op** in de klas enzovoort, enzovoort.

Kortom: Ze doen er **alles** voor om te leren wat ze willen leren! En ze vinden het vaak nog **leuk** ook!

Het is weer tijd voor een



Ook hier geldt weer: er zijn **geen** goede of foute antwoorden. Het gaat om wat **jij** zou doen of denken!

Probeer je de situaties hieronder goed voor te stellen en kies het antwoord dat het best bij **jou** past. Zet een kruisje voor het antwoord dat jij kiest. Succes!

1. Stel je voor dat je vader en moeder blij zijn dat je een goed punt hebt gehaald voor een moeilijke toets. Wat denk je?

a	Ze zijn heel blij omdat ik heb laten zien dat ik een slim kind ben.
b	Ze zijn heel blij omdat ik zo goed geleerd en geoefend heb voor de toets.

2. Stel, je werkt samen met je moeder aan een timmerproject in de schuur. Per ongeluk stoot je een doos vol spijkers om. Wat doe je?

a	Je raapt de spijkers snel op en let de volgende keer beter op als je in de schuur aan het werk bent.
b	Je ruimt de spijkers snel op en voelt je heel onhandig.

3. Stel je voor dat je meester tijdens de rekenles naast je komt zitten. Wat denk je?

a	Hij wil me helpen om mijn rekensommen beter te begrijpen.
b	Hij wil weten hoe goed ik kan rekenen.

4. Stel, je hebt lang geleerd voor een toets, maar je haalt toch een onvoldoende. Wat denk je?

a	Ik baal dat ik een onvoldoende heb. Ik ben hier gewoon niet goed in. De volgende keer haal ik vast weer geen goed punt.
b	Ik vind het jammer dat ik een onvoldoende heb. Ik weet zeker dat het de volgende keer beter gaat, wanneer ik nog harder oefen.

5. Stel je voor dat je bijna elke dag te laat op school komt. Wat denk je?

a	Het lukt me gewoon niet om op tijd op te staan. De school zou gewoon wat later moeten beginnen.
b	Dit kan zo niet langer doorgaan. Ik ga onderzoeken wat er nu precies fout gaat en hoe ik dat kan veranderen.

6. Stel, bijna alle kinderen in jouw klas zitten bij het lezen 1 of 2 Avi's hoger dan jij. Wat denk je?

a	Ik denk dat ik thuis te weinig geïnfomeerd heb. Ik ga de komende tijd elke avond even lezen voordat ik ga slapen.
b	Ik baal er ontzettend van dat ik niet goed ben in lezen.

Laten we weer eens kijken naar de manier waarop jij op dit moment denkt. Heb je een **vaste**

mindset  of een **groei mindset**  ?

Vraag 1	A - Fixie	B - Growie
Vraag 2	A - Growie	B - Fixie
Vraag 3	A - Growie	B - Fixie
Vraag 4	A - Fixie	B - Growie
Vraag 5	A - Fixie	B - Growie
Vraag 6	A - Growie	B - Fixie

Laten we nu eens kijken naar de twee rijtjes die je daarnet hebt ingevuld.

 Growie	 Fixie
 keer gekozen	 keer gekozen

En? Zit je op dit moment in een **vaste mindset** 

of een **groei mindset**  ? Zet een kruisje in het goede hokje:

 Growie	 Fixie
--	--

Vergelijk het eens met de eerste **quiz**? Is je mindset nu **anders** of **hetzelfde**?

Mijn mindset is nu anders .	Mijn mindset is hetzelfde gebleven.
------------------------------------	--



Nou, je hebt veel geleerd vandaag! En misschien is er wel iets veranderd in je brein!

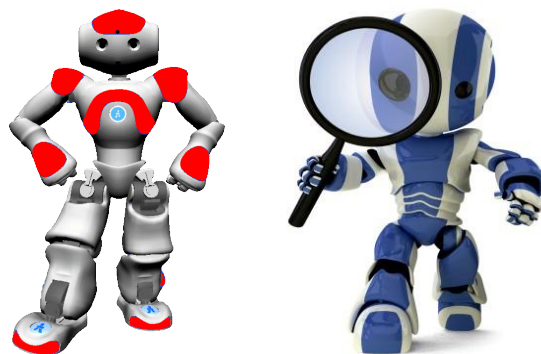
Ik zie je weer bij **les 2**!



JE KUNT MEER DAN JE DENKT !

(Gebaseerd op informatie van <http://hettalentenlab.nl/>)

Les 2 – Je kunt meer dan je denkt!



Naam: _____

Les 2 Je mindset bepaalt...

Welkom bij les 2! Voordat we gaan beginnen, herhalen we eerst even wat we al geleerd en ontdekt hebben.

De wetenschapper **Carol Dweck** heeft twee manieren van **denken** ontdekt: de **vaste mindset**  en de **groei mindset** .

Mensen die een **vaste mindset**  hebben, geloven dat je eigenschappen vast staan en **niet veranderen**.

Mensen die een **groei mindset**  hebben, geloven dat je je eigenschappen **beter** en **sterker** kunt maken. Door veel te oefenen en je best te doen, kun je ontwikkelen en dus 'groeien'.

Aan het eind van **les 1** heb je bekeken welke mindset je op dat moment had. Weet je het nog? Anders kijk je even in je werkboekje!

Vandaag leer je hoeveel **invloed** je **mindset** heeft op van alles. Je **mindset** bepaalt namelijk heel wat...

Het bepaalt bijvoorbeeld hoe je omgaat met:



uitdagingen



hindernissen



inspanningen



kritiek



succes van anderen

Hieronder wordt per onderdeel uitgelegd wat de invloed van je mindset is.



Uitdagingen

In heel je leven zul je overal en altijd **uitdagingen** tegenkomen. Het zijn de dingen die **niet** zomaar vanzelf gaan en die best heel **moeilijk** kunnen zijn. Denk maar aan het maken van een ingewikkeld werkstuk of het leren van een nieuwe voetbaltruc.

Mensen (en kinderen) met een **vaste mindset**  houden **niet** zo van uitdagingen. Ze geloven dat ze zo slim zijn als ze zijn en **niet** veel slimmer kunnen worden. Of dat ze **niet** veel beter in iets kunnen worden dan ze al zijn. Als ze een moeilijke opdracht krijgen die niet meteen goed gaat, voelen ze zich al snel **dom**. En omdat ze zich graag slim en knap voelen, zijn ze dol op werkjes waar ze **goed** in zijn.

Fixie had totaal geen moeite met de lessen uit het rekenboek. Daarom kreeg hij van de juf een werkboekje met leuke, maar **moeilijke** puzzels. Maar wat bleek na een tijdje? **Fixie** had helemaal niet in zijn werkboekje gewerkt. Hij had de eerste keer gemerkt dat hij de opdrachten niet **zomaar** even kon invullen. Hij voelde zich ineens heel erg **dom** en had het werkboekje nooit meer opengedaan. Hij vond het veel leuker om de gewone sommen uit het rekenboek te maken. Dan kon hij tenminste laten zien hoe **goed** hij in rekenen is!

Mensen met een **groeimindset**  vinden uitdagingen **heerlijk**. Ze zien in elke moeilijke opdracht een kans om zich te **ontwikkelen**. Een kans om sterker te worden. Hoe meer uitdagingen ze aangaan, hoe **beter** ze worden.

Growie zat met veel plezier op hockey. Op een dag hoorde hij dat hij aan het eind van het seizoen mocht meespelen in een **selectiewedstrijd**. In die wedstrijd zou bekeken worden of hij misschien in het eerste geplaatst zou worden. **Growie** wist het meteen: deze **uitdaging** wilde hij aangaan. Hij wilde namelijk héél graag in het eerste spelen! Dus wat deed hij? Hij gaf zich op voor **extra** trainingen om zijn conditie en techniek te verbeteren en sprak met zichzelf af om alles wat hij van zijn trainer leerde, thuis elke dag een halfuur te **oefenen**. Ik denk dat je wel kunt raden hoe dit verhaal afliep...

Voorbeeld: "De Zandtovenaar"

Stel je voor...

Fixie  heeft dit filmpje op tv gezien. Hij vindt dit erg knap en zou ook graag willen hoe hij zoiets zou kunnen maken. Hoe reageert hij?

 Fixie

Stel je voor...

Growie  heeft dit filmpje op tv gezien. Hij vindt dit erg knap en zou ook graag willen hoe hij zo iets zou kunnen maken. Hoe reageert hij?

 Growie

Wie denk je dat er uiteindelijk de meeste kans op succes heeft?

 Growie	 Fixie
--	--



Hindernissen

Niet alles gaat altijd zoals jij dat gepland had. Regelmatig kom je **hindernissen** tegen of gaat iets niet goed. Je maakt **fouten** en ervaart **tegenslagen**.

Mensen met een **vaste mindset**  houden **niet** zo van hindernissen. Ze vinden fouten maken helemaal niet fijn. Weet je waarom? Omdat ze door die fouten het gevoel hebben dat ze er niets van kunnen. Als ze er goed in zouden zijn, zouden ze toch helemaal geen tegenslagen hebben? Dan zou alles ze gemakkelijk afgaan. Dus als ze fouten maken, is dat voor zichzelf en dus ook voor anderen een **bewijs** dat ze er **niet** goed in zijn.

Fixie zat op toneel. Hij vond het leuk en vond zichzelf een echt **natuurtalent**! Hij keek dan ook erg uit naar de **voorstelling** die ze zouden gaan geven. Op de avond van de voorstelling was **Fixie** wel een beetje **zenuwachtig**. En wat gebeurde er? Door de zenuwen **vergat** hij een heel stuk van zijn tekst! **Fixie** schaamde zich vreselijk en nam meteen een besluit: "Ik ga **nóóit** meer het toneel op!"

Mensen met een **groei mindset**  geven niet snel op wanneer het niet gaat zoals gepland. Ze weten dat ze moeten **volhouden** om te bereiken wat ze willen. Mensen met een **groei**

mindset  willen **leren** van hun fouten, zodat ze het de volgende keer **beter** kunnen aanpakken. Hindernissen zijn niet lastig of eng - je kunt er beter en **slimmer** van worden!

Growie was bij hockey geselecteerd voor het eerste. Hij was ontzettend blij en kon niet wachten tot de eerste wedstrijd! Toen het zo ver was, stapte hij gespannen het veld op. Hij deed zijn best, maar werd volledig **weggespeeld** door zijn nieuwe teamgenoten. Zij waren veel beter dan hij en **Growie** kwam de hele wedstrijd nauwelijks aan de bal. Dat was een **tegenvaller**! Growie baalde verschrikkelijk en begreep dat dit zo niet door kon gaan. Hij beloofde zichzelf: "Ik ga er **alles** aan doen om net zo goed te worden als de anderen!"

Voorbeeld:

“De Zandtovenaar – Achter de schermen”

Hoe zou **Fixie**  reageren wanneer hem dit zou overkomen?

 Fixie

Hoe zou **Growie**  reageren wanneer hem dit zou overkomen?

 Growie

Wie denk je dat er uiteindelijk de meeste kans op succes heeft?

 Growie	 Fixie
--	--



Inspanningen

Vaak is het nodig dat je je **best** doet voor iets. Dat je er **moeite** voor moet doen en dat je je moet **inspannen**.

Mensen met een **vaste mindset**  vinden het fijn als dingen goed en gemakkelijk gaan. Zij vinden: als je veel inspanning moet leveren om iets voor elkaar te krijgen, kan iedereen zien dat je het **eigenlijk** niet zo goed kan. Dat je geen natuurtalent bent. En dat je niet zo slim bent dat alles moeiteloos gaat. Wanneer je **goed** bent in iets, is inspanning helemaal **niet** nodig!

Fixie had een heel moeilijk proefwerk. Hij wist dat het heel lastig zou zijn om een goed punt te halen. Weet je wat hij deed? Hij leerde bijna **niet**. Weet je waarom? Als hij dan een onvoldoende zou hebben, kon hij nog altijd zeggen: Maar **ALS** ik had geleerd, had ik vast een hoog punt gehaald!... Mensen zouden dan in ieder geval niet gaan **twijfelen** aan zijn slimheid.



Mensen met een **groei mindset** vinden dat inspanningen er gewoon **bijhoren**. Ze vinden dat je je **best** moet doen als je iets nieuws wilt leren. Als je heel goed in iets wilt worden, moet je heel veel **oefenen**. Dat hoort er nou eenmaal bij.

Growie wilde blind leren typen. In het begin vond hij het best heel **lastig** om al zijn vingers (zonder te kijken!) de juiste letters te laten raken. Hij maakte dan ook behoorlijk veel fouten. Maar **Growie** gaf niet op. Geconcentreerd **oefende** hij iedere dag een halfuurtje. Na een paar lessen merkte hij dat het typen al veel sneller ging dan in het begin en dat hij minder fouten maakte.



Kritiek

Iedereen krijgt wel eens **kritiek**. Iemand **anders** zegt dan iets over dingen die jij gedaan hebt. Kritiek kan **positief** of **negatief** zijn.



Mensen (en kinderen) met een **vaste mindset** vinden kritiek krijgen **niet** zo prettig. Zelfs als iemand **verbeterpunten** noemt. Ze willen graag de **beste** zijn in iets en vinden het niet fijn om te horen dat bepaalde puntjes nog niet helemaal perfect zijn.

Fixie moest een **spreekbeurt** doen. Hij was net op vakantie geweest naar Spanje. Daar wist hij alles van, dus een spreekbeurt over Spanje houden was een **makkie!** De meeste kinderen vonden **Fixies** spreekbeurt heel erg **goed**. Dat was leuk! Maar 's avonds in zijn bed bleef één zinnetje van de juf steeds maar door zijn hoofd **spoken**. Ze had gezegd dat **Fixie** te zacht en te snel had gesproken. Hij had dan wel een goed punt gekregen, maar dat ene zinnetje gaf hem een ontzettend **naar** gevoel in zijn buik. Hij had het gevoel dat hij zijn spreekbeurt helemaal had **verknald**.



Mensen met een **groei mindset** laten zich niet uit het veld slaan door **kritiek**. Ze proberen er **verbeterpunten** voor zichzelf uit te halen. Hiermee kunnen ze aan de slag gaan, zodat het de volgende keer vast **beter** gaat.

Growie had een **toets** voor aardrijkskunde. Hij had best goed geleerd, maar een week later riep de juf hem bij zich. Ze vertelde Growie dat hij een 5 had gehaald voor zijn toets en ze vond dat hij **niet** goed genoeg had geleerd. Growie voelde zich heel **rot**. Toen hij thuis kwam vertelde hij het verhaal aan zijn vader. Growie vertelde ook dat hij zijn vaders **hulp** heel goed kon gebruiken, omdat zijn manier van leren blijkbaar niet zo goed was. Samen kwamen ze erachter dat je op veel **verschillende** manieren voor een toets kunt leren. Growie was **vastbesloten** om te ontdekken welke manier het beste bij hem paste.

Voorbeeld:

“De Zandtovenaar – Achter de schermen”



Hoe zou **Fixie** reageren wanneer hem dit zou overkomen?



Fixie

Hoe zou **Growie**  reageren wanneer hem dit zou overkomen?

 Growie

Wie denk je dat er uiteindelijk de meeste kans op succes heeft?

 Growie	 Fixie
--	--



Succes van anderen

Natuurlijk is het fijn om ergens **goed** in te zijn. Maar het kan natuurlijk gebeuren dat iemand anders **beter** in iets is dan jij. Anderen kunnen meer **succes** hebben dan jij.

Mensen met een **vaste mindset**  vinden het fijn om **zelf** de beste in iets te zijn. Wanneer iemand anders iets **beter** kan, vinden ze dit niet zo prettig.

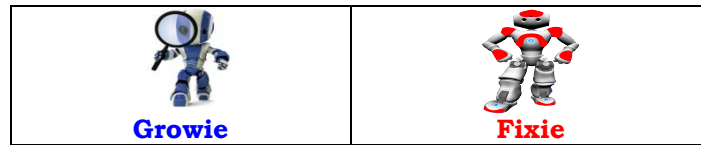
Fixie zat samen met zijn beste vriend op tennis. Op een dag hadden ze een toernooi. Ze speelden allebei erg **goed** en kwamen in de halve finale tegenover elkaar te staan. **Fixie's** vriend bleek de **sterkste** van de twee en won de wedstrijd. **Fixie** vond het vreselijk om van zijn vriend te verliezen en hoopte stiekem dat hij de finale zou verliezen. Dan was **Fixie** tenminste niet de enige die zich een **verliezer** zou voelen.

Mensen met een **groeimindset**  vinden het niet erg als iemand beter of slimmer is geworden dan zichzelf. Ze vinden het fijn om veel van zo iemand te kunnen **leren**, zodat ze **zelf** ook weer beter of slimmer kunnen worden.

Growie had vorig jaar op vakantie een nieuwe vriend gemaakt. Ze waren allebei dol op **dammen** en hadden dagenlang niets anders gedaan. De ene keer won **Growie** de andere keer won zijn vriend. Dit jaar zouden ze elkaar weer zien op de camping. Ze konden niet wachten om weer samen te gaan dammen! Maar wat bleek? **Growie's** vriend **won** potje na potje! Hij was na vorige zomer op een damclub gegaan en had allerlei nieuwe technieken geleerd en geoefend. **Growie** was vol bewondering en wilde alles van zijn vriend **leren**. Samen oefenden ze de hele vakantie lang. En aan het eind lukte het **Growie** af en toe om van zijn vriend te winnen. Ook hij was **beter** geworden! Met dank aan zijn vriend!

Terug naar “De Zandtovenaar”...

Welke mindset heeft hij volgens jou?



Zo, je hebt hard gewerkt vandaag! En veel geleerd!

Even een voorproefje voor **les 3**:

In de volgende les laat ik je een heel interessant **nieuwsbericht** lezen....

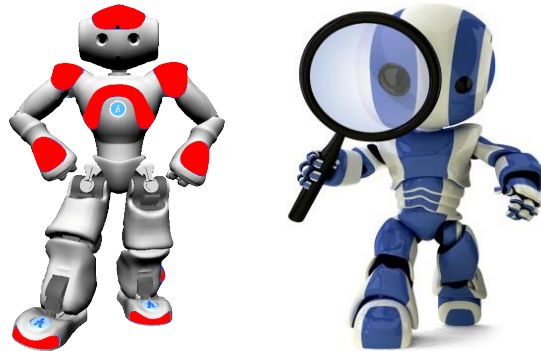


Tot de volgende keer!

JE KUNT MEER DAN JE DENKT !

(Gebaseerd op informatie van <http://hettalentenlab.nl/>)

Les 3 – Groot nieuws!



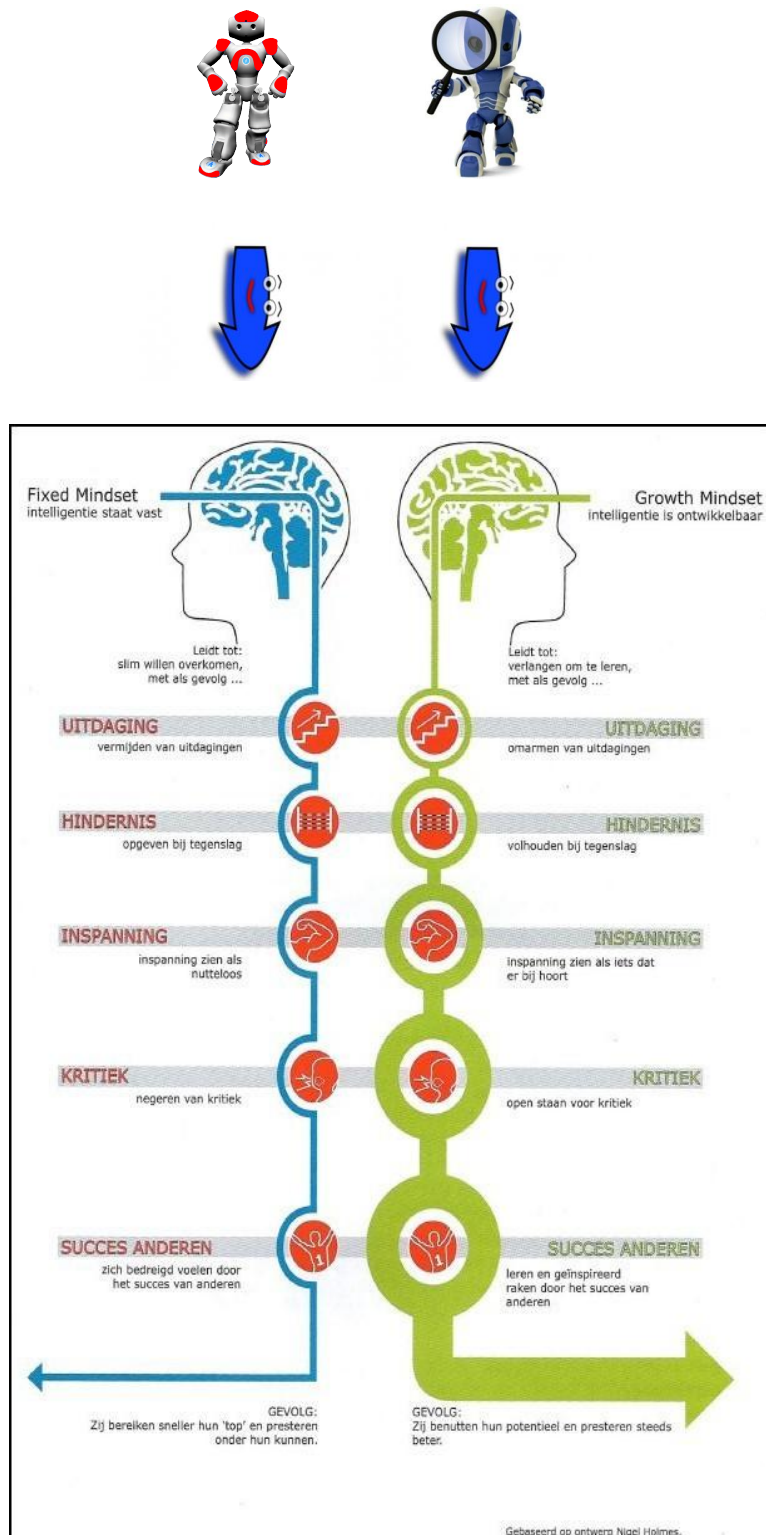
Naam: _____

Les 3 Groot nieuws!

Even herhalen....

In les 2 heb je geleerd dat je **mindset** bepaalt hoe je op allerlei dingen reageert.

Hieronder zie je dit nog eens in een **schema** staan:



En dan nu een **NIEUWSBERICHT!!!!**



Je kunt je intelligentie laten groeien!

Nieuw onderzoek toont aan dat het brein getraind kan worden als een spier!

Deel 1

Heel lang is het brein een mysterie geweest. Mensen wisten niet veel over intelligentie en de werking van de hersenen. Wanneer ze het over intelligentie hadden, geloofden veel mensen dat iemand slim, gemiddeld of dom geboren wordt... en de rest van zijn of haar leven zo blijft.

Maar nieuw onderzoek laat zien dat het brein op een spier lijkt en dat je hersenen veranderen en sterker worden wanneer je ze gebruikt. Ook hebben wetenschappers ontdekt dat het brein groeit en sterker wordt wanneer je leert.

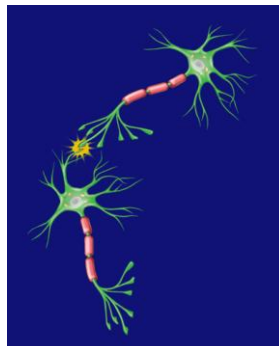
Het is algemeen bekend dat je spieren groter worden wanneer je met gewichten werkt en dat je daardoor sterker wordt. Ook is het een feit dat spieren kleiner worden wanneer je stopt met trainen. Je wordt dan minder sterk.

Wetenschappers hebben ontdekt dat ook delen van de hersenen kunnen veranderen en groter kunnen worden. Dit gebeurt wanneer iemand nieuwe dingen leert of iets vaak oefent.

Deel 2

In het brein zitten miljarden kleine hersencellen, die neuronen worden genoemd. De hersencellen zijn met elkaar verbonden met takken en vormen samen een ingewikkeld netwerk. Contact tussen deze hersencellen zorgt ervoor dat we kunnen denken en problemen kunnen oplossen.

Wanneer iemand nieuwe dingen leert, krijg hij of zij meer van dit soort verbindingen in de hersenen. Hierdoor wordt het brein sterker. Hoe meer iemand zijn of haar hersenen uitdaagt om te leren, hoe meer verbindingen er tussen de hersencellen ontstaan. Het resultaat is een sterker, slimmer brein.

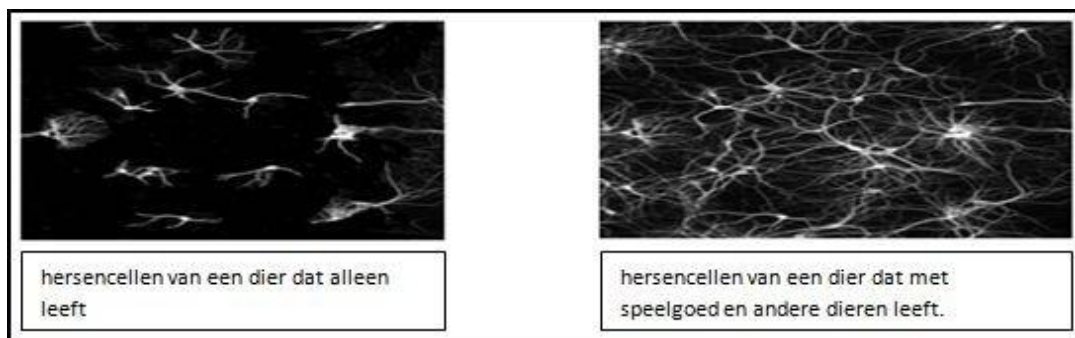


Deel 3

Wetenschappers ontdekten dat het brein kon ontwikkelen en veranderen toen ze de hersenen van dieren bestudeerden. Ze ontdekten dat dieren die in een uitdagende omgeving leefden - samen met andere dieren en speelgoed om mee te spelen - anders waren dan dieren die alleen leefden in kale hokken.

De dieren die alleen leefden hielden zich voornamelijk bezig met eten en slapen. De dieren, die speelgoed hadden en samen met andere dieren leefden, besteedden echter veel meer tijd aan het ontdekken hoe ze het speelgoed konden gebruiken en hoe ze goed met de andere dieren konden omgaan.

In het brein van deze dieren bleken meer verbindingen tussen de hersencellen te bestaan. De verbindingen waren ook groter en sterker. Sterker nog, hun hele brein was ongeveer 10% zwaarder dan de hersenen van de dieren die alleen leefden. De dieren die hun brein trainden door te spelen met het speelgoed en met elkaar, bleken ook "slimmer". Ze waren beter in het oplossen van problemen en in het leren van nieuwe dingen. Zelfs oudere dieren werden slimmer en ontwikkelden meer verbindingen in hun brein wanneer ze de kans kregen om met nieuw speelgoed en andere dieren te spelen.



Deel 4

De groei van het brein bij kinderen

Ook baby's zorgden ervoor dat wetenschappers gingen nadenken over het groeien en veranderen van hersenen. Iedereen weet dat baby's geboren worden zonder dat ze kunnen praten of een taal kunnen begrijpen. Maar op een of andere manier leren bijna alle baby's de taal van hun ouders te spreken in de eerste paar jaren van hun leven. Hoe doen ze dat?

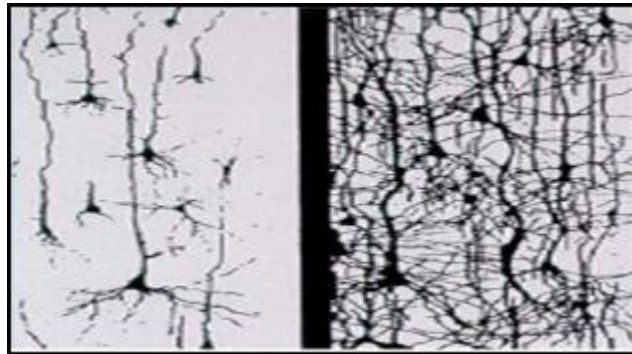
Je laat je brein groeien door: oefenen!

Vanaf de eerste dag dat ze geboren worden, horen baby's de mensen om hen heen praten – de hele dag, elke dag, tegen de baby en tegen elkaar. Ze moeten proberen iets te begrijpen van deze vreemde geluiden en ontdekken wat ze betekenen. Op een bepaalde manier trainen baby's hun brein door heel goed te luisteren.

Als kinderen een taal geleerd hebben, vergeten ze deze niet meer. Het brein van het kind is veranderd – het is echt slimmer geworden. Dit kan gebeuren omdat leren veranderingen in het brein veroorzaakt die niet meer weggaan. De hersencellen van de baby worden groter en maken meer verbindingen. Deze nieuwe, sterkere verbindingen maken het brein van het kind sterker en slimmer, net als de grote spieren van een gewichtheffer hem sterk maken.

Bij de geboorte:

6 jaar oud:



Deel 5

De waarheid over “Slim” en “Dom”

Niemand vindt baby’s dom omdat ze niet kunnen praten. Ze hebben alleen nog niet geleerd hoe ze het moeten doen. Maar sommige mensen noemen iemand dom als hij of zij geen rekensommen kan oplossen, of een woord verkeerd spelt, of langzaam leest. Dit terwijl je al deze dingen moet leren door te oefenen.

In het begin kan niemand lezen of moeilijke sommen uitrekenen. Maar door te oefenen, leer je hoe je het moet doen. En hoe meer je leert, hoe gemakkelijker het wordt om nieuwe dingen te leren. Dat komt omdat je “breinspieren” sterker zijn geworden!

De leerling waarvan iedereen vindt dat hij “het slimst” is, is waarschijnlijk niet anders geboren dan wie dan ook. Misschien is hij, voordat hij naar school ging, al begonnen met het oefenen met lezen. Hij was dus al begonnen met het trainen van zijn “leesspieren”. Maar iedereen in zijn klas zei: “Dat is de slimste leerling van de klas.”

Ze realiseren zich niet dat iedere andere leerling het net zo goed zou kunnen doen, als ze net zoveel geoefend hadden met lezen. Ze moeten alleen hun “leesspieren” nog trainen.



Wat kun je doen om slimmer te worden?

Word net als een gewichtheffer of een profvoetballer een “breinatleet” door veel te oefenen en te trainen. Door te oefenen maak je je brein sterker. Je leert ook op welke manier je je brein slimmer kunt maken – net zoals een voetballer nieuwe voetbaltrucs leert.

Maar veel mensen laten de kans om hun brein te laten groeien aan zich voorbij gaan, omdat ze denken dat ze het niet kunnen, of dat het te moeilijk is. Je moet er wel je best voor doen, zoals iemand die beter wil leren voetballen of pianospelen. Maar wanneer je merkt dat je beter en sterker wordt, is al het werk het waard!

Zo, ik ben benieuwd wat je van het nieuwsbericht hebt **opgestoken**!

*Bij elk deel van het nieuwsbericht maak je een **tekening** waarop te zien is wat er wordt verteld!*

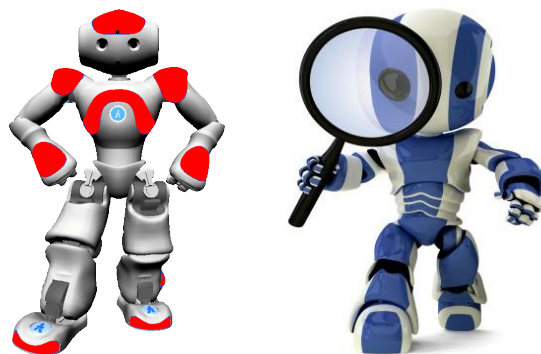
Je mag het nieuwsbericht natuurlijk nog eens **teruglezen**!

Tekeningen bij het nieuwsbericht:

Deel 1.	Deel 2.
Deel 3.	Deel 4.
Deel 5	 Dat was het weer voor vandaag. Tot de volgende keer bij les 4!

(Gebaseerd op informatie van <http://hettalentenlab.nl/>)

Les 4 – Denk als Growie



Naam: _____

Les 4 Denk als Growie!

Vorige keer heb je een belangrijk **nieuwsbericht** gelezen over je hersenen.

Daarin stond dat er nieuwe **verbindingen** worden gemaakt tussen je hersencellen, wanneer je iets **oefent** of iets nieuws **leert**.

Je kunt je brein dus **sterker** maken door als een **breinatleet** je hersenen te **trainen**!

Je hebt het inmiddels vast al wel in de gaten....



Dat past perfect bij de **groeimindset** van **Growie** !!!



Met een groei mindset net als Growie
kun je de hele wereld aan!!!

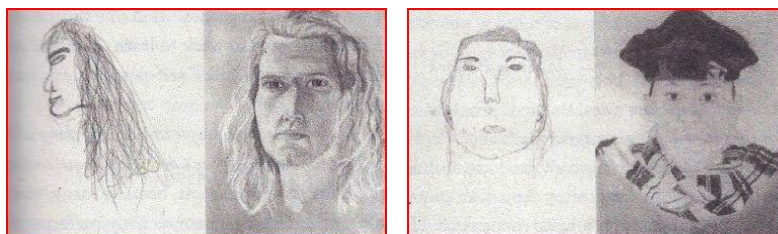
En als je nog twijfelt...

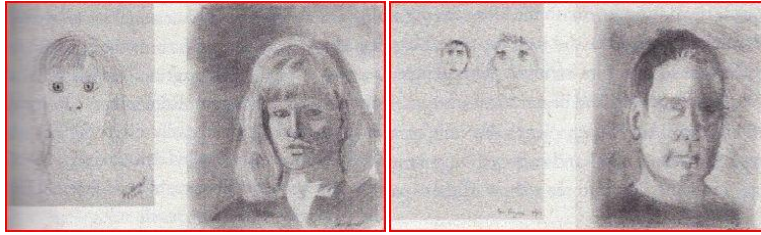
Het werkt echt!

Kijk maar eens naar dit **filmpje**! Hier zie je echte **neuronen** nieuwe verbindingen met elkaar maken!

<http://neurokids.nl/verken/leren-geheugen/breinplasticiteit/>

En niet alleen dingen die met je **intelligentie** te maken hebben, kun je verbeteren, maar ook andere **kwaliteiten**, zoals bijvoorbeeld tekenen. Hieronder zie je steeds twee tekeningen. De eerste tekeningen zijn gemaakt vóór een tekencursus. De tweede tekeningen waren het resultaat van de cursus na **vijf (!)** dagen! Niemand had vooraf gedacht dat ze zulke mooie tekeningen konden maken!





Zorg er dus voor dat je net als **Growie** een **groei mindset** hebt of krijgt!

Je helpt jezelf door net als **Growie** te leren **denken**.

Hiervoor is het heel belangrijk dat je de juiste dingen tegen jezelf **zegt**.

Growie is ervan overtuigd dat je alles wat je wilt, kunt bereiken.

Als je er maar heel hard je **best** voor doet en **hulp** vraagt wanneer dat nodig is.

Growie ziet in alle situaties een kans om iets te leren, dus ook in lastige situaties.

Hij probeert alles altijd **positief** te zien, zodat hij er beter of slimmer van kan worden.

Hoe denkt **Growie**? Een paar voorbeelden:

Een uitdaging kun je zien als een kans:

"Ik kan veel van deze lastige situatie leren voor de volgende keer."

Een hindernis kun je zien als een mogelijkheid:

"Als ik hier doorheen kom, kan ik alles aan."

Inspanning kun je zien als iets onmisbaars:

"Als ik hard genoeg werk en een goed plan maak, lukt het me!"

Kritiek kun je zien als iets om van te leren:

"De volgende keer zorg ik ervoor dat de meester tevreden over me is."

Succes van anderen kun je zien als inspiratiebron:

"Ik ga proberen net zo goed in geschiedenis te worden als m'n grote zus."

Even oefenen!

Probeer in het hoofd van **Growie** te kruipen en zijn **positieve woorden** te gebruiken.

*Hieronder zie je allerlei uitspraken van **Fixie**. Schrijf op wat **Growie** in dezelfde situatie zou zeggen!*

Fixie: "Die ingewikkelde sommen zijn veel te moeilijk voor mij."

Growie:

Fixie: "Ik ben niet geselecteerd voor het eerste elftal. Ik zal er nooit bij komen."

Growie:

Fixie: "Ik voel me hartstikke dom als ik zo lang moet leren voor mijn toets."

Growie:

Fixie: "Ze zegt dat ik te druk ben in de klas. Wat een stom kind."

Growie:

Fixie: "Ik zal nooit zo slim worden als mijn moeder."

Growie:

Best lastig hè, om net als **Growie** te denken?!

Toch is dat heel **belangrijk**!

Als je denkt vanuit een **groei mindset**, net als **Growie**, dan kom je er al snel achter

DAT JE MEER KUNT DAN JE DENKT!!!

Dit gebeurt er dan bijvoorbeeld:

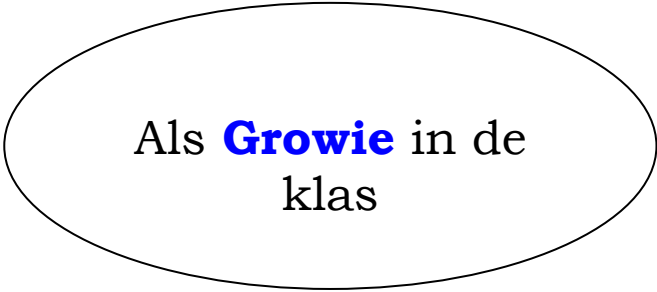
- ✓ *Je vindt het niet meer erg om fouten te maken.*
- ✓ *Je geeft niet op wanneer je iets heel erg moeilijks moet doen.*
- ✓ *Het voelt niet meer vervelend als iets niet meteen lukt.*
- ✓ *Je vindt het niet erg om heel hard je best voor iets te doen.*
- ✓ *Je schaamt je niet meer om hulp te vragen als je iets niet begrijpt.*
- ✓ *En vooral: Je hoeft niet meer te bewijzen dat je slim bent!*

En zo kan **Growie** nog wel tien dingen opnoemen!

Als je maar gelooft dat je altijd **beter en slimmer** kunt worden,

als je er maar je **best** voor doet!!!

Laat nu in deze **woordspin** maar eens zien wat jij in de klas zult doen, wanneer je net zo denkt en doet als **Growie**.



Als **Growie** in de
klas

Je kunt er zelf voor zorgen dat je zoals **Growie** gaat denken en doen!

Probeer het de komende tijd maar eens uit.

Je zult zien dat je er een **positief** gevoel van krijgt!

Volgende keer mag je vertellen hoe jij als **Growie** hebt gedacht en gedaan!

Zo, dat was het weer voor vandaag.

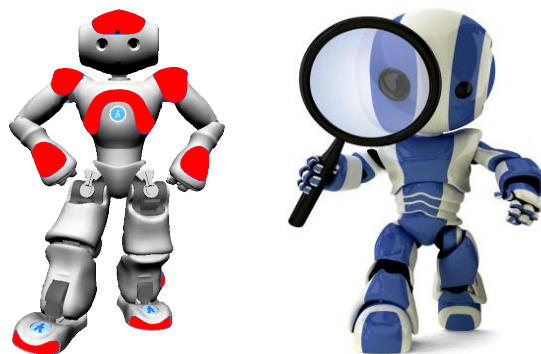
Volgende keer doen we de **laatste les**!

Tot dan!



(Gebaseerd op informatie van <http://hettalentenlab.nl/>)

Les 5 – Alles is mogelijk!



Naam: _____

Les 5 Alles is mogelijk

En? Hoe is het sinds de vorige les gegaan?

Vertel maar!

Voel je jezelf al een beetje zoals **Growie**?

Probeer je alles **positief** te zien?

Loop je **niet** weg voor moeilijke dingen?

Doe je hard je **best** voor de dingen die je wilt bereiken?

Zet je **door** wanneer het lastig wordt?

Wist je dat ook **beroemde** mensen heel **hard** moeten werken?

Ken je **Michael Jackson** bijvoorbeeld?

Vast wel!



Michael Jackson was misschien wel de beroemdste zanger en danser ooit.

Maar dat is hij **niet zomaar** geworden.

Daar heeft hij heel hard voor **gewerkt**!

Al toen Michael heel **klein** was, hield hij van dansen en zingen.

Hij kwam uit een heel groot gezin met 9 kinderen.

Bij Michael thuis was er altijd muziek te horen!



Toen hij **anderhalf** jaar oud was, liep hij vaak rond met een flesje voor zijn mond als **microfoon**.

Ook **danste** hij vaak op het ritme van de wasmachine!

Toen Michael **3 jaar** was, **zong** hij de hele dag liedjes die zijn moeder hem geleerd had.

Ook **deed** hij graag zijn oudere broers **na**.

Die hielden ook heel veel van muziek maken en dansen.

Toen Michael Jackson **5 jaar** was, had hij al zoveel **geoefend**, dat hij zijn eerste **optreden** kon doen!

Hij zong toen een liedje op het podium van zijn school!



Thuis was Michael altijd aan het **dansen**.

Hij **oefende** en **oefende**, tot hij net zo goed was als zijn grote dans-held: **James Brown**!



De oudere broers van Michael hadden een **band** opgericht.

Toen Michael **6 jaar** oud was, mocht hij er ook bij!



De band van Michael Jackson **oefende** heel erg veel.

Ze probeerden liedjes van andere zangers zo **goed** mogelijk na te spelen en te zingen.

Op een dag deden ze mee met een **talentenjacht** en...ze **wonnen**!

Michael werd toen al een beetje **beroemd**!

De band van Michael en zijn broers werd de **Jackson 5** genoemd.



Michael en zijn broers wilden graag heel **goed** en beroemd worden.

Maar dat ging **niet vanzelf**!

De Jackson 5 repeteerde **iedere dag** na schooltijd.

En in het **weekend** traden ze op in cafeetjes of op festivals.

Vaak waren ze dan op maandagochtend pas weer thuis en moesten ze een paar uur later weer gewoon naar **school**.

Michael en zijn broers repeteerden **urenlang** en hadden daardoor weinig tijd om met hun vriendjes te spelen.

Maar ja, ze wilden heel graag de beste groep worden, dus dat hadden ze **ervoor over**!

Toen Michael **11 jaar** was, kwam Jackson 5 voor het eerst op **TV**.

Dat was een groot succes, waarvoor Michael en zijn broers **hard** gewerkt hadden!



Toen de Jackson 5 op TV geweest waren, kregen ze uit heel Amerika aanbiedingen om te komen optreden.

Toen Michael **12 jaar** was had de Jackson 5 al 45 optredens in de drie maanden dat ze zomervakantie hadden.

Dat betekende dat ze **om de dag** een optreden hadden.

De rest van de dagen waren Michael en zijn broers aan het reizen naar de volgende stad.

De Jackson 5 werkte dus **ontzettend** hard!



Naast hun optredens hadden ze nog **meer** werk:

platen maken, fotoshoots doen, interviews geven, repeteren enz. enz.

Heel erg **druk** dus!

Maar de Jackson 5 werd een mega-succes over de hele wereld!

Er werd zelfs een **tekenfilm** over de band gemaakt!



Michael is steeds bezig geweest om zijn **talenten** te **verbeteren**.

Na de Jackson 5 is hij solo gegaan en super succesvol geworden.

Van zijn plaat Thriller zijn bijvoorbeeld rond de **100 miljoen** platen verkocht!



Michael Jackson heeft zijn hele leven **keihard** gewerkt.

Hij stopte niet voordat iets perfect was en deed altijd **alles** wat hij kon om ervoor te zorgen dat zijn liedjes en optreden helemaal **perfect** waren.

Michael bleef zijn hele leven hard repeteren, ook als hij ziek was.

Soms **oefende** hij zijn zang en dans wel 12 tot 15 uur per dag.

Hij wilde altijd zijn uiterste best doen voor een perfecte show!



Michael wilde zichzelf steeds weer **verbeteren** en had daar heel veel voor over.

Zelfs vlak voor zijn dood (Michael was toen 50) was hij nog elke dag **hard** aan het werk om nóg beter te worden!

Hij zei altijd: "Je leert het meeste door te kijken naar mensen die iets heel goed kunnen terwijl ze aan het werk zijn."

Je begrijpt het al:

Michael Jackson dacht, voelde en leefde net als **Growie vanuit een**

groei mindset  **!**



Nu terug naar jou...

Wat zou jij op school graag willen bereiken? Waar wil jij graag beter in worden?

Hoe zou je dit voor elkaar kunnen krijgen?

Nou, dit was de laatste les over **mindset**.

Ik hoop dat het je al een beetje lukt om zoals **Growie** te denken vanuit een **groei mindset**



En zo niet: blijven **oefenen** als een echte **BREINATLEET**!

Hoe meer je oefent, hoe **gemakkelijker** het straks gaat!

En onthoud:

**JE KUNT MEER DAN JE DENKT EN
ALLES IS MOGELIJK!**

Veel succes ermee!!!



(Gebaseerd op informatie van <http://hettalentenlab.nl/>)

Bijlage 8 - Droomvraag

Ik heb vannacht gedroomd dat ik de mindset van growie had dit is hoe ik dan denk:

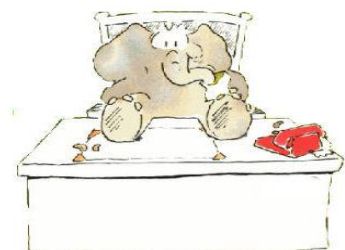


Ik zat in de plusgroep en ik lette super goed op tijdens de lessen en deed goed mee. Ik vond rekenen erg lastig maar zette door want ik dacht als ik doorzet leer ik er iets van. Maar breuken en komma getallen vind ik nog steeds erg moeilijk maar ik ga toch door met oefenen want misschien lukt het over een tijdje wel. Soms zegt de juf wel eens je moet een beetje zachter praten en dan denk ik: nou dan weet ik dat ik daar wat meer op moet gaan letten. Ik heb super veel zin in de presentatie in de plusgroep maar ik denk soms: oei ik vind hem eigenlijk best wel lastig maar dan denk ik al gelijk weer maar ik kan dat echt wel hoor.

In onze klas lette ik ook goed op en deed ook goed mee. In de klas vind ik rekenen ook het lastigste onderdeel en dat deden we ook maar het ging eigenlijk best goed. Want ik had ook goed opgelet tijdens de uitleg. Ik ga thuis wat meer oefenen en dan lukt het me na een tijdje misschien wel.



Thuis moest ik de vaatwasser uitruimen de hond uitlaten en de tafel dekken. Ik vind dat echt super stom maar ik dacht als ik het doe dan kan al vast voor later oefenen want dan heb ik dat echt wel nodig. We hadden van de juf ook heel moeilijk huiswerk gehad van geschiedenis dat vind ik altijd best lastig maar ik heb doorgezet en nu ken ik het helemaal uit m'n hoofd. We krijgen meestal ook spelling dat vind ik een beetje moeilijk en dan denk ik vaak: o ik vul het even in, maar nou dacht ik ik ga er goed m'n best op doen zodat ik een hoog cijfer haal.



huiswerk

Bijlage 9 – Videobeelden studiedag

Bijlage 9 is los ingeleverd

