

Hoogbegaafdheidsdidactiek in de Zaak V.

*Een onderzoek naar verrijkend lesmateriaal rondom de
Middel nederlandse tekst De burggravin van Vergi*

Afra Boot en Jip Kloosterman

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, [Alfa en SOOO2 (start augustus 2012)]

Juni 2013

Samenvatting

In dit onderzoek is een lessenreeks ontworpen voor hoogbegaafde leerlingen rondom het Middel nederlandse verhaal *De burggravin van Vergi*. Om aan te sluiten bij behoeften en capaciteiten van hoogbegaafde leerlingen is uitgegaan van verrijkende opdrachten waarbij leerlingen onderzoeken, autonoom werken en conceptueel denken. Acht lessen zijn ontwikkeld waarin leerlingen de 'Zaak V.' onderzochten en toewerkten naar een eindproduct, een rechtszaak waarin het centrale probleem opgelost werd. Vervolgens is onderzocht in hoeverre de leerlingen de lessen als verrijkend hebben ervaren. Hieruit bleek dat het einddoel voor de leerlingen van meet af aan duidelijk moet zijn zodat zij de stof uit voorgaande lessen effectief kunnen gebruiken. Daarnaast is de rol van de docent belangrijk. Deze moet stimuleren dat de leerling zelfstandig nadenkt en onderzoekt.



Universiteit Utrecht

Voor de derde maal op rij werd de Universiteit Utrecht gevraagd om in het school jaar 2012-2013 een lessenreeks rondom een Middelnederlands verhaal te verzorgen voor het excellente schoolprogramma op het Corderius College in Amersfoort. Dit programma is opgezet voor hoogbegaafde leerlingen. De reguliere lesstof wordt in vier dagen behandeld, waardoor zij één dag per week de ruimte hebben voor extra verdieping op het gebied van verschillende onderwerpen. Deze verdieping moet aansluiten op het niveau van de hoogbegaafde leerlingen.

Dit jaar is het middeleeuwse verhaal *De burggravin van Vergi* in het jasje van een rechtszaak gegoten. In acht lessen hebben de leerlingen zich als chercheurs en juristen in de Zaak V. verdiept. Om lessen te ontwikkelen die goed aansluiten bij de behoefte en de capaciteiten van hoogbegaafde leerlingen, zijn wij uitgegaan van verrijkende opdrachten. Hierbij krijgen leerlingen de ruimte om te onderzoeken, autonoom te werk te gaan en conceptueel te denken. Hoe deze lessen eruitzien en in hoeverre de leerlingen de lessen als verrijkend hebben ervaren, is onderwerp van ons onderzoek.

1. Inleiding

Theoretisch kader

Het Corderius College in Amersfoort verzorgt een 'masterclass'-programma waarin leerlingen die hoog- of meerbegaafd zijn, werken met uitdagende en verdiepende thema's.¹ Jansen & Sikkema (2012) hebben in samenwerking met een werkgroep een masterclass gegeven aan de derde klas vwo rondom de Middelnederlandse *Beatrijs*. Zij kozen ervoor om de leerlingen verdiepende taken aan te bieden en onderzochten of de leerlingen deze taken als verdiepend ervoeren. Onder verdiepende taken wordt het diepgaander benaderen van onderwerpen en thematiek verstaan; vragen en opdrachten zijn gericht op analyseren, evalueren of iets nieuws uitdenken. Leerlingen moeten hierbij uitgedaagd worden in hun denken en hun vaardigheden vergroten. De verdiepende taken bleken in het onderzoek van Jansen & Sikkema (2012) niet als genoeg verdiepend te worden ervaren. Om die reden deden zij aanbevelingen voor het maken van meer verdiepende opdrachten.² Zij baseerden zich in hun onderzoek onder andere op Wientjes (2010).

Wientjes geeft aan dat hoogbegaafde leerlingen autonoom, conceptueel en onderzoekend denken. De methodiek van 'compacten en verrijken' sluit aan bij het leerpotentieel en de leerbehoefte van (hoog)begaafde leerlingen. Compacten houdt in dat de leerstof wordt aangepast waardoor deze kan worden aangeboden in minder tijd. Daardoor ontstaat er ruimte voor een verrijkende opdracht waarbij kennis, blikveld en persoonlijk repertoire worden verbreed en het denkvermogen de kans krijgt zich te ontwikkelen, bijvoorbeeld door onderzoek te doen, analytisch te denken, te analyseren en te evalueren. Een verrijkingstaak onderscheidt zich van een verdiepingstaak door het onderzoeksaspect en het toewerken naar een einddoel.³

Verrijkingstaken zijn omvangrijk en complex waarbij een beroep wordt gedaan op kennis, inzicht en vaardigheden van een leerling. De taken moeten moeilijke onderwerpen hebben, het moet om open taken gaan, de leerlingen moeten grote leerstappen maken om te zien hoe de informatie samenhangt en de taken moeten bij voorkeur interdisciplinair van karakter zijn. In verrijkingstaken wordt toegewerkt naar een eindproduct. Dit is motiverend en uitdagend voor de leerlingen omdat er wordt toewerkt naar het oplossen van een probleem. Juist hoogbegaafde leerlingen vragen zich af wat de betekenis is van informatie en wat ze hiermee kunnen doen; een eindproduct ondervangt dit.⁴

Verrijkende taken doen een beroep op verschillende denkstrategieën en werkvormen.⁵ Deze taken passen daarom goed bij hoogbegaafde leerlingen. De website van het Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) geeft informatie over het thema 'hoogbegaafdheid' en biedt lesmateriaal aan dat op het vermogen van hoogbegaafde leerlingen aansluit. Deze informatie is gericht op leerlingen van het voortgezet onderwijs.⁶ In een handreiking over verrijkingstaken van

¹ 'Masterclass' via corderius.nl geraadpleegd op 7 dec '12.

² Jansen & Sikkema (2012).

³ Wientjes (2010).

⁴ Pluymakers & Span (2001:67-69).

⁵ Wientjes (2010).

⁶ 'Hoogbegaafdheid' via slo.nl geraadpleegd op 7 dec '12.

H. Bonset, D. Ebbers & H. Wientjes (2003) 'Nederlands verrijkt' wordt besproken aan welke criteria verrijkingstaken moeten voldoen en wordt ook een grote verzameling verrijkingstaken gegeven.⁷ Omdat deze handreiking relatief gedateerd is, hebben wij aan de hand van een gesprek met Wientjes, een van de auteurs van deze handreiking, informatie ingewonnen over mogelijk meer recente gegevens. In dit gesprek werd duidelijk dat de focus bij lessen voor hoogbegaafde leerlingen moet liggen op drie kernaspecten: het materiaal moet conceptueel zijn, de autonomie van leerlingen moet worden aangesproken en ze moeten de kans hebben om zelf te onderzoeken. Tot slot staan op de website van het SLO voorbeelden van lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen. Deze zijn echter niet voorzien van een verantwoording, waardoor het onduidelijk blijft waarom juist dit materiaal geschikt zou zijn voor hoogbegaafde leerlingen.

Onderzoeksvraag

Uit het artikel van Wientjes (2010) komt naar voren dat lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen verrijkend moet zijn omdat dit aansluit op hun conceptuele, autonome en onderzoekende denkvermogen. Toch kozen Jansen & Sikkema (2012) ervoor om geen verrijkende taken te gebruiken.⁸ Mede door de uitkomsten van hun onderzoek waaruit bleek dat de leerlingen het lesmateriaal niet verdiepend vonden, hebben wij ervoor gekozen om juist wel verrijkend lesmateriaal aan te bieden en om naar een eindproduct toe te werken. In ons onderzoek staan twee vragen centraal:

1. *Hoe kan lesmateriaal rondom De burggravin van Vergi zo worden ontworpen dat het verrijkend (oftewel: conceptueel, autonoom en onderzoekend) is?*
2. *In hoeverre wordt het lesmateriaal door hoogbegaafde leerlingen als verrijkend ervaren?*

De functie van de eerste vraag is ontwerpelijk van aard, omdat deze naar voren zal brengen hoe lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen eruit zou kunnen zien. De tweede vraag heeft een evaluatief karakter, omdat we toetsen hoe het ontworpen lesmateriaal wordt ervaren door de leerlingen en of het daarmee geschikt is voor hoogbegaafde leerlingen.

Hypothese

De verwachting is dat lesmateriaal rondom *De burggravin van Vergi* verrijkend is en de leerlingen dit als zodanig ervaren als in dit lesmateriaal door middel van verschillende tussenstappen wordt toegewerkt naar een einddoel. Om dit einddoel te bereiken voeren de leerlingen open taken uit waarbij ze gestimuleerd worden om zelfstandig te denken en te werken.

Variabelen

Er zijn drie variabelen die in het onderzoek een rol spelen en die deel uitmaken van de onderzoeksvraag: hoogbegaafde leerlingen, verrijkend lesmateriaal en *De burggravin van Vergi*.

De eerste variabele betreft de hoogbegaafde leerlingen. In dit onderzoek wordt gefocust op de manier van denken van deze doelgroep. De term hoogbegaafdheid duidt op het cognitief potentieel van leerlingen. Alle leerlingen verschillen van elkaar, zo ook hoogbegaafde leerlingen. Toch is er een aantal kenmerkende eigenschappen te noemen. Een grote intelligentie is de kern van hoogbegaafdheid. Hoogbegaafde mensen kenmerken zich door autonoom, conceptueel en onderzoekend denken. Dit houdt in dat deze mensen een eigen en vaak originele aanpak hebben met creatieve en onverwachte ideeën, waarbij ze verbanden zien tussen deel en geheel. Ze denken verder dan de gebaande paden. Daarnaast zijn ze in staat om veel informatie te verwerken en op te slaan, zijn hun interesses breed georiënteerd en hebben ze een onderzoeksgerichte houding. Zo zien ze problemen, stellen hierbij vragen en willen deze oplossen en verklaren. Hoogbegaafde mensen zoeken naar de rode draad binnen of de overkoepelende ordening van een verzameling min of meer losse feiten.⁹

De tweede variabele betreft verrijkend lesmateriaal. Een verrijkingstaak is een complexe context waarbinnen en waardoor de (hoog)begaafde leerling in staat gesteld wordt de grenzen van zijn kennis en competentie te verleggen. Een verrijkingstaak is zo complex dat je daarmee de

⁷ Bonset, Ebbers & Wientjes (2003).

⁸ Jansen & Sikkema (2012:5). Hun verantwoording daarvoor luidde als volgt: 'Dit doen we omdat de opzet van het onderwijs op de school waar het onderzoek plaatsvindt, zich vooral leent voor het verdiepen van de lesstof, in tegenstelling tot verrijken. Zo mogen de leerlingen geen huiswerk meekrijgen en is er geen ruimte voor het langdurig werken aan een eindproduct.'

⁹ Pluymakers & Span (2001:13-16) en Wientjes (2010).

hoogste niveaus van de cognitie aanspreekt. Dit maakt dit soort taken een goed uitgangspunt voor de hoogbegaafde leerling. Met een verrijkende taak wordt de focus niet alleen gelegd op de vakinhoud maar ook op het werkproces van de leerling. Leerlingen kunnen inzicht verwerven in de ontwikkeling van hun werk- en leerproces door nadien te reflecteren, te benoemen hoe ze problemen hebben opgelost en vragen te stellen. 'De achterliggende gedachte is dat de leerling in de toekomst een problem-finder moet worden, meer nog dan een problem-solver'.¹⁰ Het materiaal zou op het niveau van hoogbegaafde leerlingen aansluiten omdat het conceptueel, autonoom en onderzoekend is. Conceptueel betekent dat de leerlingen de problemen in een breder kader kunnen plaatsen en verbanden zien tussen de delen en het geheel. Autonomie houdt in dat leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen en zelf nadenken over hoe ze problemen willen oplossen. Bij onderzoekend denken krijgen leerlingen in de les de ruimte om zelf via de opdrachten problemen te ontdekken en zelf vragen te stellen om de problemen op te lossen en te verklaren, waarbij ze gericht nadenken over hoe ze het probleem kunnen oplossen.¹¹

De derde variabele betreft de Middelnederlandse literaire tekst *De burggravin van Vergi* (1315). In dit verhaal van ongeveer duizend verzen staat het dilemma 'spreken of zwijgen' centraal. De liefde tussen de burggravin van Vergi en haar beminde ridder lekt uit, met fatale gevolgen: drie personages uit het verhaal sterven.¹² Er is bij het ontwerpen van het lesmateriaal gebruik gemaakt van de editie en vertaling van Gerritsen, Jansen-Sieben & Wilmink (1997) en Meder, T. [ed.] (1988).

2. Methode

Opzet van het onderzoek

Het eerste deel van het onderzoek betreft het ontwerpen van verrijkend lesmateriaal rondom *De burggravin van Vergi*. De lessenreeks hebben wij ontwikkeld in een werkgroep bestaande uit twee docenten van de faculteit Geesteswetenschappen UU en het COLUU en zes studenten van de master Educatie en Communicatie en de master Medieval Studies. Naast ons onderzoek naar hoogbegaafdheidsdidactiek zijn er nog drie andere stukken voortgekomen uit dit project: een verantwoording bij de lessenreeks (Walta 2013), een onderzoek naar de actualisering van historische teksten binnen de lessen (Visser 2013) en een koppeling tussen de ontwikkelde lessenreeks aan het referentiekader taal (Kemenade, van 2013).

Om de kwaliteit van deze lessenreeks te bewaken, hadden wij met de werkgroep wekelijkse besprekingen waarin we overlegden over inhoudelijke en organisatorische kwesties. Iedere les werd door een ander duo ontworpen en daarna gezamenlijk besproken. De lessen werden in verschillende samenstellingen gedoceerd. Voor een volledige beschrijving van het project zie paragraaf 2 'Context' (Visser 2013).

Binnen de werkgroep hadden wij de specifieke taak om de lessen te laten aansluiten op het niveau van de hoogbegaafde leerlingen. Om onze werkgroepsleden (en onszelf) te informeren over de inhoudelijke vereisten van verrijkende taken, hebben wij een handleiding opgesteld die als basis diende voor het ontwikkelen van het lesmateriaal. In deze handleiding worden richtlijnen gegeven die zijn gebaseerd op theorie over hoogbegaafde leerlingen en verrijkende taken (zie bijlage 1) en op een samenwerking met Wientjes.

Het tweede deel betreft de ervaring van leerlingen met het verrijkende lesmateriaal. Dit is onderzocht door diepte-interviews te houden aan de hand van *story-lines* (zie instrumenten). Om onze onderzoeksmethode te testen, hebben wij bij twee respondenten een testinterview afgenomen om te controleren of er geen onduidelijkheden in de vragen en opzet aanwezig waren. Op basis hiervan zijn twee kleine aanpassingen gedaan.¹³

Wij hebben gekozen voor het afnemen van diepte-interviews om drie verschillende redenen en hebben hierbij lering getrokken uit de problemen en bevindingen van Jansen &

¹⁰ Pluymakers & Span (2001:66).

¹¹ Wientjes (2010) en Bonset, Ebbens & Wientjes (2003).

¹² Van Oostrom (2013:11, 342).

¹³ Ten eerste is ervoor gekozen om de rolverdeling van interviewen en notuleren aan te passen omdat het belangrijk bleek dat de interviewer geen informatie invult voor de geïnterviewde, maar de geïnterviewde zelf laat vertellen. Ten tweede is de uitleg van de begrippen conceptueel, autonoom en onderzoekend verhelderd door deze aan te passen aan de taal van de doelgroep.

Sikkema (2012): 1. Wij verwachten meer informatie van de respondenten te krijgen door met hen in gesprek te gaan dan wanneer we vragenlijsten bij hen afnemen.¹⁴ 2. We denken dat deze methode betrouwbaarder is omdat het een eventueel effect van 'herkenning en verveling' voorkomt.¹⁵ 3. Door een aantal diepte-interviews af te nemen hebben wij minder tijd hoeven te besteden aan het maken en verwerken van vragenlijsten.¹⁶ De tijd die hierdoor vrij kwam, hebben wij besteed om te focussen op het ontwikkelen van verrijkend lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen. Dat is immers de aanleiding van dit onderzoek: het ontwerpen van verrijkend materiaal.

Respondenten

De respondenten van dit onderzoek zijn de leerlingen uit het excellente schoolprogramma van 3 vwo van het Corderius College in Amersfoort (schooljaar 2012-2013). Deze groep bestaat uit leerlingen die, zoals dat op de site van het Corderius College omschreven is, meer willen en meer kunnen en een duidelijk gymnasiumdenkniveau hebben. Leerlingen worden in de brugklas tot de masterclass toegelaten op advies van hun voormalige basisschooldocenten en op advies van hun ouders.¹⁷ Dit betekent dat niet alle leerlingen uit deze masterclass daadwerkelijk zijn getest op hoogbegaafdheid.

De groep die aan de lessenreeks heeft deelgenomen bestaat uit negentien leerlingen, waarvan negen meisjes en tien jongens. Slechts zeven van deze leerlingen zijn nadien geïnterviewd. Deze groep leerlingen is aselekt geselecteerd.

Instrumenten

De onderzoeksinstrumenten die zijn gebruikt ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag zijn het tekenen van een *story-line* en een interviewschema. Bij een *story-line* tekent de respondent een lijn waarin de ontwikkeling en/of waardering van een gebeurtenis visueel wordt vormgegeven. Op deze manier kunnen respondenten hun ervaringen zelf vormgeven op een non-verbale manier om daarna door middel van verdiepende, interactieve gesprekken tot rijkere informatie te komen. Aan de hand van de getekende *story-lines* is vragenderwijs informatie verzameld bij de respondenten. De respondenten en de interviewer kunnen met behulp van de visuele representatie zorgen voor een gedeeld begrip van de besproken onderwerpen.¹⁸ Bij het gebruik van dit onderzoeksinstrument hebben wij een aantal aandachtspunten in acht genomen:

1. Duidelijkheid over de inhoud van de lijn: welk concept wordt visueel gerepresenteerd?

Het is belangrijk dat er duidelijkheid bestaat over de precieze inhoud van de visuele representatie: waar vertelt deze lijn iets over?¹⁹ Omdat wij wilden weten of de leerlingen de lessen als verrijkend hebben ervaren, hebben wij gevraagd in hoeverre de lessen volgens hen elementen bevatten van 1. conceptueel, 2. autonoom en 3. onderzoekend denken. Omdat dit vrij abstracte begrippen zijn, hebben wij deze begrippen eerst duidelijk aan de respondenten uitgelegd. Dit is zowel mondeling als schriftelijk gebeurd (zie bijlage 3). Nadat het begrip mondeling werd toegelicht, werd steeds aan de respondent gevraagd de uitleg samen te vatten om te controleren of er consensus bestond over de inhoud van het begrip. Doordat de leerlingen de informatie ook schriftelijk beschikbaar hadden, konden ze deze teruglezen tijdens het tekenen van de *story-line*.

2. Weergave van de lijnen: een grafiek

In ons onderzoek is ervoor gekozen om de *story-lines* in een grafiek te laten tekenen.²⁰ Op de horizontale as is het verloop in de lessen aangeven (acht lessen) en op de verticale as konden de leerlingen op een puntenschaal van 1 tot en met 5 hun waardering noteren.

¹⁴ Bij de vragenlijsten in het onderzoek van Jansen & Sikkema (2012) ontstond bij de leerlingen onduidelijkheid over de vragen.

¹⁵ Wij ondervangen hiermee het probleem dat zich bij Jansen & Sikkema (2012) voordeed, namelijk dat de vragenlijsten wellicht niet betrouwbaar zouden zijn omdat de leerlingen ze telkens na afloop van de les moesten invullen en daardoor het effect van 'herkenning en verveling' optrad.

¹⁶ Bij Jansen & Sikkema (2012) lag de focus van hun onderzoek bij de ervaring van de leerling. Het ontwikkelen en verwerken van betrouwbare vragenlijsten nam veel tijd in beslag.

¹⁷ 'Masterclass' via corderius.nl geraadpleegd op 20 februari '13.

¹⁸ Orlando (2000).

¹⁹ Beijaard, van Driel & Verloop (1999).

²⁰ Beijaard, van Driel & Verloop (1999).

3. Analyse van de story-line: diepte-interview

De *story-lines* van de leerlingen zijn geanalyseerd aan de hand van diepte-interviews.²¹ Er werd gebruik gemaakt van een interviewschema (zie bijlage 2). De *story-lines* vormden de basis van het interview en werden gebruikt om te praten over de ervaring van de respondenten met betrekking tot het niveau van de verschillende lessen. Schommelingen in de lijn gaven hierbij houvast.

4. Hulp bij het terughalen van ervaringen en/of gebeurtenissen: een logboek

De respondenten in ons onderzoek hebben een *story-line* gegeven van acht lessen verspreid over tien weken. Om te ondervangen dat de respondenten niet goed meer zouden weten wat precies in welke les gedaan was, hebben we hen een hulpmiddel aangereikt in de vorm van een logboek (zie bijlage 4).²² Aan het einde van elke les kregen alle leerlingen de tijd om vijf minuten in hun logboek te schrijven. In dit logboek lag de focus op de evaluatie van de gemaakte opdrachten en de leeropbrengst die de leerlingen zelf dachten te hebben gehad. Op deze wijze konden de respondenten bij het maken van de *story-lines* hun herinneringen opfrissen door terug te lezen in hun aantekeningen over de lessen.

Analysemethode

De verzamelde data die uit de *story-lines* en interviews naar voren zijn gekomen, zijn door ons kwalitatief verwerkt en geanalyseerd. Niet het genereren van cijfermatige informatie, maar de beleving van de respondent staat centraal: het verkrijgen van ideeën, beweegredenen en meningen geven de mogelijk tot verdieping, doorvragen en flexibel kunnen inspelen op de onderzoekssituatie. Ons onderzoek is afgenomen bij een relatief klein aantal respondenten, wat een kwantitatieve benadering niet interessant maakt. De data van ons onderzoek worden zowel schematisch weergegeven als beschreven in een verslag:

1. De *story-lines* van de respondenten zijn per aspect (conceptueel, autonoom en onderzoekend) opgenomen in drie grafieken: 1. Het conceptuele aspect, 2. Het autonome aspect en 3. Het onderzoekende aspect. Op deze manier wordt het inzichtelijk hoe de respondenten de lessen hebben ervaren. Om erachter te komen wat de motivatie van de leerlingen voor deze *story-lines* is, dient het tweede deel van de dataverwerking.

2. Dit deel van de dataverwerking heeft een beschrijvend karakter. Om de grafieken te kunnen interpreteren zijn de uitspraken van de leerlingen georganiseerd. In de opzet van het interview zijn drie onderdelen te onderscheiden: conceptueel, autonoom en onderzoekend. Deze drie onderdelen worden 'kernlabels' genoemd. Binnen deze kernlabels zijn de uitspraken die de leerlingen in de interviews gedaan hebben, gecategoriseerd in sublabels. Beide onderzoekers hebben dit zelfstandig uitgewerkt om de betrouwbaarheid hiervan te garanderen. De informatie uit de interviews is door de onderzoekers opgesplitst in fragmenten waarbij ieder fragment informatie geeft over één onderwerp. Deze fragmenten zijn van een naam (sublabel) voorzien zodat bij elkaar passende fragmenten georganiseerd werden onder één sublabel. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen sublabels in positieve zin en sublabels in negatieve zin. De sublabels in positieve zin bevatten uitspraken die bevestigen dat de lessen conceptuele, autonome en onderzoekende onderdelen bevatten terwijl de sublabels in negatieve zin het ontbreken hiervan laten zien.²³

²¹ Beijaard, van Driel & Verloop (1999).

²² Beijaard, van Driel & Verloop (1999).

²³ Baarda, De Goede & Teunissen (2001).

3. Resultaten

Het resultaat van de eerste onderzoeksvraag valt uiteen in twee delen. Allereerst hebben wij een handleiding ontworpen ter ondersteuning van het maken van lessen voor hoogbegaafde leerlingen (zie bijlage 1). In deze handleiding worden drie aspecten behandeld: een korte achtergrondschets van de hoogbegaafde leerling, aandachtspunten voor lesmateriaal en de rol van de docent. We hebben ervoor gekozen om niet alleen aandacht te besteden aan het maken van lesmateriaal, omdat uit de theorie en het overleg met Wientjes duidelijk naar voren kwam dat juist de rol van de docent essentieel is.

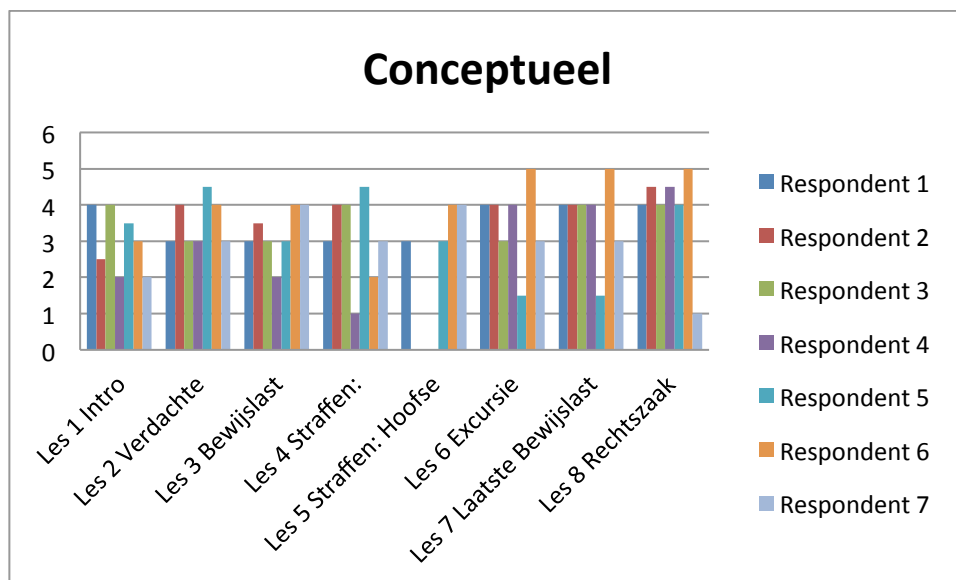
Ten tweede is in samenwerking met de werkgroep een lessenreeks vervaardigd waarin verrijkende taken de focus hebben. In de lessen staat het volgende probleem centraal: wie heeft er schuld aan de dood van drie van de personages? De lessenreeks werd de 'Zaak V.' (Vergi) genoemd en in de lessen werd toegewerkt naar een rechtszaak waarin het probleem werd opgelost. Verrijkingstaken werken het best binnen een context waar het mogelijk is om een behoorlijk omvangrijke taak uit te voeren waarin leerlingen iets maken of iets uitzoeken; een ontwerp of een onderzoek. In de rechtszaak kwamen alle lessen samen waardoor dit het grote geheel vormde. De lessen waren onderdeel van het ontrafelen van de moordzaak; de leerlingen kwamen steeds meer over de zaak te weten en verzamelden nieuw verworven informatie (dossierstukken) in hun dossier. De leerlingen werkten in rechteerteams en onderzochten hierbij zelfstandig hoe de schuldvraag in de laatste les kon worden beantwoord. Daarnaast zijn alle docenten (deelnemers van de werkgroep) geïnstrueerd volgens de handleiding ter ondersteuning van lessen voor hoogbegaafde leerlingen om de 'hoe-vraag' te stimuleren, om rekening te houden met *scaffolding* en om de zone van naaste ontwikkeling in de gaten te houden.

Momenteel wordt van deze lessenreeks een digitale bewerking voor een breder publiek van leerlingen gemaakt. Hieronder volgt een korte schematische weergave van de inhoud van de lessen.

<i>Lessen</i>	<i>Lesonderdelen</i>
1. Introductie Zaak V	<ul style="list-style-type: none">- Introductie middeleeuwen- Introductie Zaak V.- Proces verbaal maken van misdrijf Zaak V.
2. Verdachten	<ul style="list-style-type: none">- Onderzoek doen naar hoofsheid- Verdachtenbord maken en presenteren
3. Bewijslast in Middelnederlandse dossierstukken	<ul style="list-style-type: none">- Transcriberen: instructie- Zelfstandig verhaalfragment transcriberen
4. Boetedoening: verzachtende omstandigheden en motieven	<ul style="list-style-type: none">- Lezen verhaal- Theorie kruistochten- Filmpje: nieuwsitem maken
5. Hoofse liefde	<ul style="list-style-type: none">- Quiz hoofse liefde- Theorie liefdessymboliek- Beeldverhaal Vergi reconstrueren- Onderzoek naar wetsartikelen- Middeleeuwse wetsartikelen maken- Schuldbeschrijving per personage maken
6. Excursie	<ul style="list-style-type: none">- Museumles in Haags Historisch Museum- Stadswandeling door historisch centrum Den Haag- Bezoek museum Gevangenpoort
7. Laatste bewijsvorming	<ul style="list-style-type: none">- Onderzoek intertekstualiteit- Mini-presentaties intertekstualiteit- Betoog schrijven over schuldvraag
8. Rechtszaak	<ul style="list-style-type: none">- Theorie verloop rechtszaak- Groepsoverleg per taak- Uitvoeren rechtszaak

Hoewel er geen concrete verantwoording per les is geschreven waarin wordt toegelicht hoe de conceptuele, autonome en onderzoekende aspecten zijn verwerkt, zijn er in een aantal lessen wel duidelijke voorbeelden aan te wijzen.²⁴

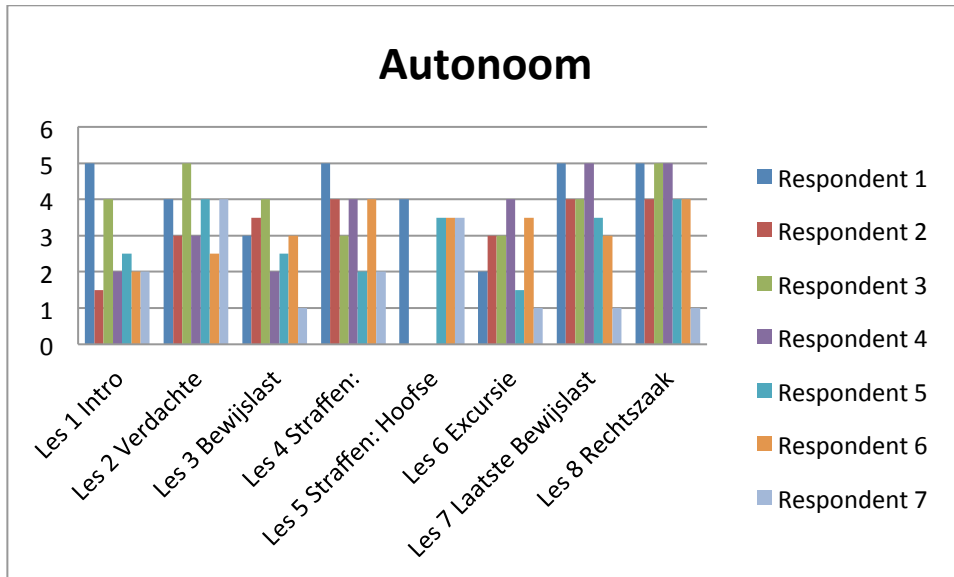
De resultaten van de tweede onderzoeksvraag worden duidelijk uit de gedane uitspraken in de interviews en de volgende grafieken.²⁵ In onderstaande grafieken zijn van alle zeven geïnterviewde leerlingen de *story-lines* bijeengevoegd per onderdeel (conceptueel, autonoom, onderzoekend). De leerlingen konden de lessen beoordelen van 1 (laag) tot en met 5 (hoog). Een 0 betekent dat de leerlingen in deze les afwezig waren.



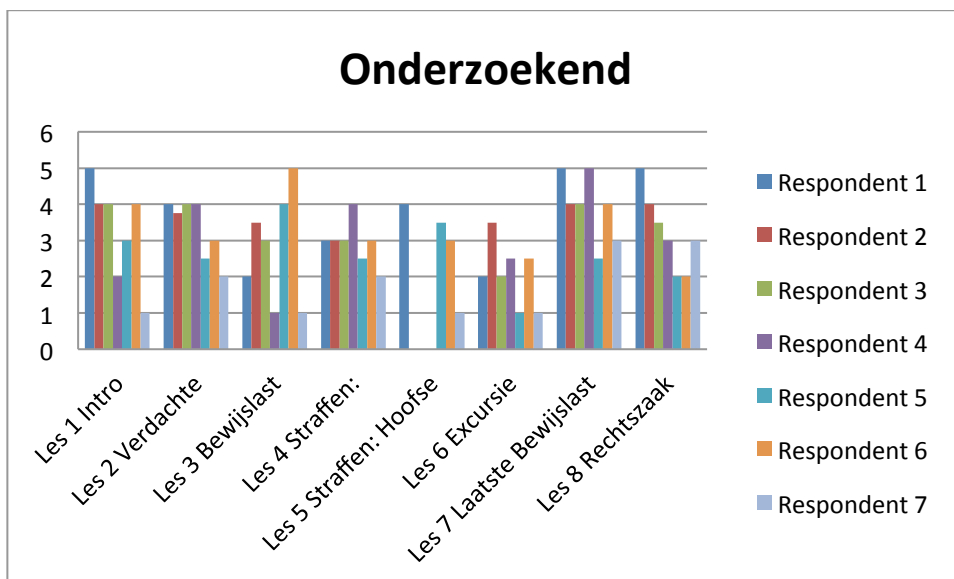
Figuur 1 Story-lines Conceptueel n=7

²⁴ Zo wordt in les 2 een onderzoeksverslag geschreven over hoofsheid. Het autonome karakter hiervan was dat de leerlingen zelfstandig in hun informatiedossier relevante informatie moesten zoeken en zelf moesten bepalen hoe ze deze informatie konden gebruiken om zo ook te bepalen wie volgens hen de verdachten waren in de Zaak V. Daarnaast vergde dit veel van hun onderzoeksvaardigheden, door het grondig uitpluizen van hun informatiedossier en het gericht toewerken naar een eindproduct; het onderzoeksverslag. Ten slotte bevatte deze les conceptuele aspecten omdat de informatie die de leerlingen verwerkten en het onderzoeksverslag, gebruikt konden worden in de rechtszaak waarin ze de schuldvraag moesten beantwoorden. Zo werd alle informatie die de leerlingen tijdens de acht lessen verzamelden gedocumenteerd in een informatiedossier, die uiteindelijk als bron kon dienen bij het uitvoeren van de rechtszaak. Op dezelfde manier als in les 2 gebeurde, werd in de andere lessen geprobeerd de leerlingen zelfstandig te laten werken en te laten nadenken over het oplossen van problemen rondom de Zaak V.

²⁵ Er is gekozen voor een weergave in staafdiagrammen in tegenstelling tot een lijn zoals dat bij een *story-line* verwacht zou kunnen worden. Een weergave in lijnen was onduidelijk omdat de zeven lijnen van de zeven geïnterviewde leerlingen elkaar te veel doorkruisten, terwijl dit probleem bij staafdiagrammen niet aanwezig was.



Figuur 2 Story-lines Autonomoom n=7



Figuur 3 Story-lines Onderzoekend n=7

De uitspraken van de leerlingen zijn in de volgende sublabels gecategoriseerd:

Conceptueel

1. Verbanden leggen
2. Het verhaal als deel-geheel
3. Toewerken naar het eindproduct
4. Losstaande onderdelen
5. Onduidelijkheden in het deel-geheel

Autonomoom

1. Eigen invulling
2. Interactief vragen stellen
3. Passieve rol docent
4. Luisteren / passief
5. Docentgestuurd
6. Teveel zelfstandigheid

Onderzoekend

1. Zelf verbanden leggen
2. Nieuwe informatie, zelf uitvinden
3. Jezelf vragen stellen
4. Passief
5. Docentgestuurde opdrachten

Uit de figuren 1, 2 en 3 wordt duidelijk dat er veel variatie is in de beoordeling van de leerlingen, de scores zijn zeer uiteenlopend. Toch lijkt het alsof de laatste twee lessen (les 7 en les 8) het hoogst scoorden. Omdat er sprake is van een beschrijvend onderzoek, is er niet statistisch berekend of de laatste twee lessen inderdaad significant hoger zijn beoordeeld. Uit de uitspraken van de respondenten komt naar voren dat de laatste lessen van de reeks (5, 6 en 7) toewerkten naar het eindproduct (les 8), wat door de respondenten als conceptueel werd ervaren. Omdat alle informatie uit de andere lessen in les 8 gebruikt werd, werd deze les hoog gescoord door de respondenten. Daarnaast hadden de docenten in les 8 een passieve rol, wat ervoor zorgde dat de les hoog scoorde op autonomie. Les 5, 7 en 8 scoorden ook hoog op het gebied van autonomie omdat de leerlingen zelf een invulling mochten geven aan de opdrachten in deze lessen. In les 7 en 8 gaven de respondenten ook aan zelf veel verbanden te moeten leggen, bijvoorbeeld met de stof die ze in de andere lessen behandeld hadden. De respondenten waarderen deze lessen daarom hoog op het onderzoekende aspect.

Dit neemt echter niet weg dat er ook respondenten zijn met een tegengestelde mening. Zo vond respondent 7 dat er in les 7 weinig zelfstandig gewerkt mocht worden en dat de opdracht teveel vanuit de docent was: *'Les 7 was de harde feiten opschrijven, en overnemen uit Vergi. Je kon wel dingen interpreteren, maar het was vooral: dit staat er dus dat schrijf je over. Onderzoeker: lag het vast wat je moest schrijven? Respondent 7: ik vond het vrij vast.'* Dit voorbeeld geeft aan dat, hoewel er een lichte stijging in de scores in les 7 en 8 waarneembaar is, de meningen van de respondenten over de conceptuele, autonome en onderzoekende aspecten in de les gevarieerd zijn. Per sublabel zijn hieronder de belangrijkste en opvallendste uitspraken beschreven. Daarbij bevatten telkens de eerste drie sublabels positieve uitspraken van de respondenten en de vierde en overige sublabels negatieve uitspraken van de respondenten over de drie onderdelen.

Conceptueel

1. Verbanden leggen

Respondenten 2, 3 en 6 vonden dat er verbanden gelegd konden worden omdat problemen in een breder kader gezet konden worden, het verhaal als een verband tussen de verschillende lessen werd gebruikt en omdat het in delen lezen van het verhaal langzaam de verbanden binnen het verhaal duidelijk maakte: *'... verbanden, problemen in een breder kader. Het was de eerste les en je werd gemotiveerd om het zelf uit te gaan zoeken.'*

2. Het verhaal als deel-geheel

Dit sublabel bevat uitspraken die zich specifiek richten op de rol van het verhaal binnen de lessenreeks. Zowel respondent 1, 3 als 8 vinden dat je het verhaal gebruikt voor les 7 en 8: *'en toen kwam je het heel goed achter, oh dat is het geheel en dat zijn de kleine stukjes en dan ga je de verbanden zien, van het verhaal zelf maar ook wat we in de lessen aan het doen waren.'*

3. Toewerken naar het eindproduct

Voorles 5, 6 en 7 werden genoemd als lessen die toewerkten naar het eindproduct, maar ook het verdachtenbord in les 2 werd genoemd. Respondent 7 vindt les 2 bruikbaar omdat het een onderdeel van een groter geheel is: *'Je zag op het verdachtenbord wie wat gedaan had en dit kon je gebruiken voor de rechtszaak.'* Het maken van wetten in les 5, (dit werd door vier verschillende respondenten genoemd) en het schrijven van pleidooien in les 7 vormden onderdelen die de respondenten als handig omschreven voor de rechtszaak. Les 7 wordt door alle respondenten genoemd als een les die toewerkt naar het eindproduct. Voor les 8 geven zes van zeven respondenten aan dat daar alles samen komt dat in de lessen ervoor is behandeld en gedaan. Respondent 6: *'6, 7 en 8 vond ik vooral: je hebt het hele verhaal en nu ga je alles op een plek leggen, alles wat je had geleerd kwam nu op zijn plek, je kon dat nu echt gaan zien.'* Ook respondent 5 beoordeelde les 8 hoog omdat er informatie uit andere lessen gebruikt werd. Een

voorbeeld dat daarbij gegeven werd was de informatie over de hertog uit les 4: *'Les 8 is wel weer hoog, want dat was het geheel waar je naartoe werkte en je gebruikte informatie van alle andere lessen. Zoals de hertog die voor straf op kruistocht moet.'*

4. Losstaande onderdelen

Les 4 wordt het meest genoemd als les die geen onderdeel vormt voor de andere lessen. Respondent 6: *'nee, een lost stukje, dat had alleen te maken met de hertog. Dat had niet veel te maken met de rest van het verhaal, alleen met de hertog.'* En respondent 7 zegt over het maken van het filmpje in deze les: *'Het filmpje in les 4, was los. Het voelde als een alternatief iets, als iets wat niet bij de rest hoorde.'* In andere uitspraken betreffende het vierde sublabel 'Losstaande onderdelen', geven respondenten 6 en 7 aan dat het tijdens de eerste les nog lastig was om de stof en de opdrachten in een breder verband te plaatsen.

5. Onduidelijkheden in het deel-geheel

Tenslotte was het voor sommige leerlingen niet duidelijk hoe bepaalde lessen binnen een geheel functioneerden of was het zelfs onduidelijk dat er naar een eindproduct toegewerkt werd. De respondenten 1, 2, 4 en 7 geven aan dat het voor hen in het begin (les 1) nog onduidelijk was dat er in de lessenreeks naar een eindproduct (de rechtszaak) werd toegewerkt. Respondent 1 heeft over de 'onverwachte twist' van de rechtszaak. Over les 1 zegt respondent 4: *'We hadden nog helemaal geen idee waarom we het deden. We wisten toen nog niets van de rechtszaak en de bewijslast.'*

Autonoom

1. Eigen invulling

Binnen dit sublabel horen uitspraken waarbij de zelfstandigheid van de leerlingen zich uit in het geven van een eigen invulling aan de opdrachten. De verschillende lesonderdelen die door de leerlingen genoemd werden, waren: het schrijven van een artikel en het maken van een verdachtenbord in les 2, het transcriberen in les 3, het filmpje maken in les 4, het formuleren van wetsvoorstellen in les 5, het betoog schrijven in les 7 en het inrichten en uitvoeren van de rechtszaak in les 8. Respondent 6 over les 8: *'... iedereen kreeg een eigen taak, dus je moest wel erg gaan bedenken hoe je je requisitoir moest maken. Ik kreeg gelukkig wel een beetje aansturing want ik had geen idee, maar ik moest alles zelf bedenken en dat was heel zelfstandig.'*

2. Interactief vragen stellen

Twee respondenten gaven aan de lessen als autonoom te ervaren wanneer interactief vragen werden gesteld aan de leerlingen. Respondent 3 geeft aan dat er in de eerste les veel ruimte was voor vragen stellen en vragen beantwoorden. Respondent 4 vond de PowerPoint van les 4 erg interactief; hierbij moest je zelf nadenken en werden er veel vragen aan de leerlingen gesteld. Hetzelfde geldt volgens deze respondent voor les 6 omdat de excursie veel vragen oproept en de leerlingen daardoor zelf gingen nadenken.

3. Passieve rol docent

Daarnaast blijkt de rol van de docent van belang voor het gevoel van autonomie: hoe passiever de docent, hoe zelfstandiger de lessen worden ervaren. Binnen dit derde sublabel worden vooral uitspraken gedaan over de rechtszaak van les 8; volgens respondent 3 en 5 kwamen daar bijna geen leraren aan te pas. Respondent 5 zegt hierover: *'De rechtszaak was het hoogste, dat hebben we zelf gedaan. We kregen wel hulp. Maar over het algemeen was het allemaal zelfstandig. Er werd niet ingegrepen.'*

4. Luisteren / passief

De respondenten vonden de lessen weinig autonoom wanneer ze veel moesten luisteren of een passieve rol kregen toebedeeld. Les 6, de excursie naar de Gevangenpoort, wordt het meest genoemd (door respondenten 3, 5 en 7). Ze geven aan dat dit vooral bestond uit luisteren, informatie krijgen en meelopen met de gids. Respondent 4 en 7 vinden les 1 weinig autonoom, omdat ze voornamelijk moesten luisteren en informatie opnemen. Hetzelfde geldt voor de PowerPoint in les 4 over straffen en kruistochten volgens respondent 3. Respondent 4 doet over les 1 de volgende uitspraak: *'De eerste les is laag omdat we toen informatie kregen, toen zaten we stil en hebben we niet veel gedaan. We hoefden ook niet zelf na te gaan denken. We moesten vooral informatie opnemen.'* Het lezen van het verhaal *De burggravin van Vergi* werd door respondent 6 en 7 als onzelfstandig ervaren en respondent 7 vond dat er in les 7 weinig zelfstandig gewerkt mocht worden en dat de opdracht teveel vanuit de docent was: *'Les 7 was de*

harde feiten opschrijven, en overnemen uit Vergi. Je kon wel dingen interpreteren, maar het was vooral: dit staat er dus dat schrijf je over. Onderzoeker: lag het vast wat je moest schrijven? Respondent 7: ik vond het vrij vast.'

5. Docentgestuurd

Als de opdrachten docentgestuurd waren, vonden de leerlingen dit niet autonoom. Het transcriberen in les 3 wordt door drie respondenten (respondent 1, 5 en 7) als onzelfstandig ervaren omdat dit een opgegeven opdracht was, waarbij vastlag hoe ze het moesten aanpakken en er dus geen vrijheid was om zelf een aanpak te bedenken. Respondent 4 heeft dit bij het schrijven van het artikel in les 2 ook zo ervaren: *'Toen we het stuk moesten schrijven had ik niet het idee dat we zelf moesten bedenken hoe we te werk moesten gaan. Dat werd eigenlijk nog voor ons gedaan.'*

6. Teveel zelfstandigheid

Soms waren de lesonderdelen volgens de respondenten juist te autonoom. Door drie respondenten wordt over les 1 gezegd dat alles hier nog zo open was, dat het onduidelijk was wat de insteek was en wat precies van de leerlingen werd verwacht. Respondent 4 geeft aan dat het transcriberen in les 3 zo moeilijk was dat het niet lukte om hier zelfstandig mee aan de slag te gaan: *'Het was misschien wat te ingewikkeld. Misschien hadden we dit beter gezamenlijk kunnen doen, beter niet zelfstandig.'*

Onderzoekend

1. Zelf verbanden leggen

Onderzoeken door informatie uit verschillende lessen in te zetten voor een beoogd doel, werd voornamelijk gedaan in les 7 en 8. Vijf respondenten (respondenten 2, 3, 4, 6 en 7) beoordeelden les 7 hoog in het zelf leggen van verbanden. Respondent 3 zegt hierover: *'In les 7 gingen we een pleidooi schrijven, dan moest je wel buiten de gebaande paden gaan en verbanden leggen. Die moest je schuldig maken en dat de andere schuldig waren en allemaal dingen aan elkaar koppelen dus die was erg hoog.'* Over les 8 werden de volgende uitspraken gedaan door respondent 6: *'7 en 8 hoog, toen gingen we onderzoeken wie de schuldvraag had. Toen gingen je hersenen daarover malen'*

2. Nieuwe informatie, zelf uitvinden

Dit betreft uitspraken over het uitvinden en uitzoeken van nieuwe dingen die de leerlingen leerden. Zo vonden respondenten dat je veel moest onderzoeken als je veel nieuwe dingen leerden of nieuwe informatie kreeg waar ze daarna mee aan de slag moesten. Respondent 2 zegt over les 1: *'Je wist niet veel, er werd heel geheimzinnig gedaan, er waren heel veel vragen, je kon gaan lezen en onderzoeken er was nog heel veel om te onderzoeken.'*

3. Jezelf vragen stellen

Door nieuwe informatie en/of opdrachten die ze krijgen, gaan respondenten zichzelf vragen stellen omdat ze meer over het onderwerp te weten willen komen. De onderwerpen roepen als vanzelf vragen op en om die te beantwoorden zullen de leerlingen onderzoekend te werk moeten gaan. Drie respondenten deden hier uitspraken over die betrekking hadden op les 1, 2 en 4. Een voorbeeld daarvan is de volgende uitspraak over les 1 van respondent 6: *'Informatie krijgen in les 1, dan begin je gelijk te speculeren: wat kan ik hier mee? Wat is er nu gebeurd? Wie heeft het gedaan? Iedereen ging daarover nadenken, het riep zeker vragen op.'*

4. Passief

Deze uitspraken laten merken dat sommige lesonderdelen niet als onderzoekend werden ervaren omdat de leerlingen daar een passieve rol aannamen. Vier uitspraken gaan over les 6. In deze les gingen de leerlingen op excursie. Hoewel ze het een interessante dag vonden, liepen ze gewoon mee en hoefde ze niet echt iets te doen. Zo zegt respondent 7: *'6 Excursie: weer veel luisteren, weinig zelf buiten de paadjes gaan.'*

5. Docentgestuurde opdrachten

Deze uitspraken, die een negatieve indruk van het onderzoekende aspect laten zien, geven aan dat de docent een grote rol speelde en de leerlingen weinig zelf konden onderzoeken. Twee uitspraken gingen over les 3 waarin getranscribeerd werd. Respondent 4 zegt hierover: *'In les 3 weer omlaag want je ging gewoon vertalen, maar dat was niet onderzoekend. Wat mij betreft niet.'*

4. Conclusie en discussie

In dit onderzoek stonden twee onderzoeksvragen centraal:

1. *Hoe kan lesmateriaal rondom De burggravin van Vergi zo worden ontworpen dat het verrijkend (oftewel: conceptueel, autonoom en onderzoekend) is?*
2. *In hoeverre wordt het lesmateriaal door hoogbegaafde leerlingen als verrijkend ervaren?*

De hypothese die het uitgangspunt vormde van het onderzoek luidde als volgt: lesmateriaal rondom *De burggravin van Vergi* is verrijkend en de leerlingen ervaren dit als zodanig als in dit lesmateriaal door middel van verschillende tussenstappen wordt toegewerkt naar een einddoel. Om dit einddoel te bereiken voeren de leerlingen open taken uit waarbij ze gestimuleerd worden om zelfstandig te denken en te werken. De opbrengst die dit onderzoek heeft opgeleverd is tweeledig: 1. Een handleiding voor het maken van lessen voor hoogbegaafde leerlingen en een lessenreeks rondom *De burggravin van Vergi*, 2. Een overzicht van de ervaringen van de respondenten die aan deze lessenreeks deelnamen. Deze opbrengsten hangen met elkaar samen, omdat de ervaringen van de leerlingen de kwaliteit en mogelijkheden van de lessenreeks beoordelen.

Uit de theorie en het interview met Wientjes bleek dat lesmateriaal conceptueel, autonoom en verrijkend moet zijn. Er is daarom gekozen voor het schrijven van een handleiding voor het maken van dergelijk lesmateriaal. In de resultaten is besproken hoe de lessen die aan deze criteria voldoen, eruitzien. Deze handleiding en de lessenreeks vormen gezamenlijk een antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Door de lessen vorm te geven als een onderzoekszaak waarin de leerlingen zelfstandig opzoek moeten gaan naar de verdachten in de Zaak V. hebben we de mogelijkheid gecreëerd om de lessen in te richten met verschillende conceptuele, autonome en onderzoekende elementen. De verschillende lessen hingen in grote mate samen en werkten gezamenlijk toe naar een eindproduct: de rechtszaak. De lessenreeks wordt momenteel bewerkt tot een digitale versie.

Of de leerlingen de lessen ook als verrijkend hebben ervaren, werd duidelijk uit de afgenomen interviews. De manier waarop de lessenreeks was opgebouwd (er werd toegewerkt naar een eindproduct) was voor de leerlingen niet van meet af aan duidelijk. Dit blijkt zowel uit figuur 1, waarin de laatste drie lessen het hoogst scoren, als uit de uitspraken van de respondenten onder het sublabel 'Onduidelijkheden in het deel-geheel'. Hoewel de leerlingen uiteindelijk doorhadden dat veel lessen leidden naar het eindproduct, was dit gedurende de lessen voor hen niet het hoofddoel.

Hoewel de autonomie over het algemeen hoog beoordeeld werd, scoren met name de laatste twee lessen op dit onderdeel hoog (zie figuur 2). Dit is mogelijk veroorzaakt door de passieve rol van de docent. Uit de uitspraken van de leerlingen wordt duidelijk dat hoe passiever de docent is, hoe zelfstandiger de lessen worden ervaren. Dit is in overeenstemming met de theorie waaruit blijkt dat de docent vooral moet stimuleren dat de leerling zelf nadenkt en waarbij de docent de leerling helpt om naar een hoger niveau te komen. De docent speelt daarom geen leidende rol in de activiteiten van de leerlingen.

Kwaliteit onderzoek

Een kanttekening bij dit onderzoek is de manier van interviewen en het aantal interviews. Hoewel de leerlingen het lesmateriaal in zekere mate als verrijkend hebben ervaren, kunnen de uitspraken van de leerlingen over het wel of niet aanwezig zijn van conceptuele, autonome en onderzoeken elementen, voortkomen uit de manier van interviewen waarbij de focus op deze drie onderdelen lag. Wellicht zouden de leerlingen zelfstandig niet tot deze uitspraken zijn gekomen. Ook het aantal interviews dat is afgenomen kan invloed hebben op de verzamelde data. Onze resultaten hebben namelijk betrekking op slechts een deel van de groep, wat de betrouwbaarheid kan beïnvloeden.

Daarnaast deden sommige leerlingen hun uitspraken gebaseerd op één opdracht uit de les en niet op de les in zijn geheel. Dit was misschien een te lastig onderscheid voor de leerlingen om te maken, maar moet wel in acht worden genomen bij het trekken van conclusies.

Ook viel op dat sommige uitspraken van leerlingen discutabel waren. Een voorbeeld

hiervan is dat respondent 7 vond dat ze in les 7 bij het maken van het betoog alleen maar feiten moesten opschrijven en dat de les daarom niet zelfstandig was. Deze respondent gaat echter voorbij aan het feit dat hij dit betoog geheel zelfstandig schreef en zelfstandig op zoek moest naar de feiten, waarbij hij zelfstandig moest afwegen welke feiten relevant waren er welke niet. Omdat dit onderzoek naar de *ervaring* van de leerlingen was, hebben wij dergelijke uitspraken toch meegenomen in onze bevindingen, maar wellicht is er in vervolgonderzoek meer ruimte voor de ervaring van de docenten mogelijk zodat dergelijke uitspraken genuanceerd kunnen worden (zie suggesties voor vervolgonderzoek).

Tot slot: uit de theorie voor het inrichten van verrijkend lesmateriaal en de handleiding die wij hebben samengesteld komt naar voren dat de autonomie van leerlingen gestimuleerd wordt wanneer zij zelf mogen nadenken over hoe zij taken en problemen willen aanpakken. Door de inrichting van onze lessenreeks, waarbij we met de werkgroep tot in detail de lessen heb voorbereid, werd hen deze autonomie echter gedeeltelijk ontnomen. Dit betekent dat er een spanningsveld is tussen de uitgestippelde lessenreeks en de behoefte aan autonomie.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Ten eerste kunnen er aanbevelingen worden gedaan met betrekking tot de opbouw van de lessenreeks. Uit de interviews kwam naar voren dat het voor leerlingen onduidelijk is geweest wat het eindproduct van de lessenreeks was. Als de leerlingen van tevoren meer duidelijkheid hebben over de structuur, zouden ze hun informatiedossier op een meer effectieve manier kunnen gebruiken. Een andere mogelijkheid is om de leerlingen in het begin van de lessenreeks zelf actief te laten nadenken over de middelen en kennis die ze nodig hebben om tot een geschikt eindproduct en/of leerdoel te komen. Dit zou erg goed aansluiten bij het stimuleren van de 'hoe'-vraag, zoals in de 'rol van de docent' is beschreven (zie bijlage 1).

Ten tweede zijn er aanbevelingen voor de rol van de docent. Uit de interviews werd duidelijk dat de leerlingen voornamelijk autonomie ervoeren als de docent een passieve rol vervulde. Uit de handleiding voor het maken van lessen voor hoogbegaafde leerlingen kwam naar voren dat de docent een speciale rol vervult in het onderwijs. Deze rol kenmerkt zich door het stellen van een 'hoe'-vraag te stimuleren, door *scaffolding* toe te passen waarbij de docent het niveau van de leerling ziet en kan inschatten waar hij de leerling moet begeleiden zodat deze een niveau hoger kan komen en de zone van naaste ontwikkeling in de gaten te houden. Omdat deze manier van lesgeven in relatie staat tot het ontwikkelde lesmateriaal is het interessant om een onderzoek naar de ervaring van de docenten te realiseren. Op welke manier en in hoeverre hebben docenten in de lessenreeks de drie genoemde punten van de 'rol van de docent' uit kunnen voeren en wat is in hun ogen het effect daarvan op de leerlingen?

Suggesties voor de praktijk

Een eerste concrete suggestie voor de praktijk is: maak gebruik van de handleiding voor het maken van lessen voor hoogbegaafde leerlingen (zie bijlage 1). Deze handleiding bevat concrete aandachtspunten om lessen in te richten. Daarnaast is in deze handleiding speciale aandacht voor de rol van de docent. Als docent speel je zelf een grote rol in de hoogbegaafdheidsdidactiek. Laat leerlingen zelf onderzoeken hoe problemen opgelost moeten worden en laat leerlingen daarbij zelf met oplossingen komen.

Reflectie

Reflecterend kijken wij als docentonderzoekers positief terug op dit onderzoek. We hebben veel geleerd over hoogbegaafde leerlingen en de mogelijkheden die docenten, onder andere bij het maken van lesmateriaal, hebben om deze leerlingen te begeleiden. Toch zijn er verbetermogelijkheden. Het tweezijdige product dat in dit onderzoek tot stand is gekomen, is deels door ons geproduceerd en deels door samenwerking binnen de werkgroep. Dit heeft tot gevolg dat de eenheid binnen deze producten niet zo optimaal is als deze zou kunnen zijn. Zo zijn wij bezig geweest met het formuleren van een handleiding voor het maken van lessen voor hoogbegaafde leerlingen, maar werden er onderwijl al lessen vormgegeven waarin het nog moeilijk was de adviezen van de handleiding mee te nemen. Hierdoor ontbreekt bij de lesontwerpen een verantwoording die ingaat op het niveau van de hoogbegaafde leerlingen.

Daarnaast ontbraken concrete doelstellingen voor de lessenreeks als geheel, waardoor zowel bij het ontwerpen als bij het evalueren weinig is om concreet op terug te vallen.

Binnen het tijdsbestek is het in onze ogen niet mogelijk geweest dit anders aan te pakken en zijn we bijzonder tevreden met de creatieve lessen die de leerlingen hebben genoten. Toch zou een persoonlijke aanbeveling een meer gerichte samenwerking zijn, waarin van meet af aan overeenkomstige doelen centraal staan die op een zelfde wijze per les worden verantwoord aan de hand van beschikbaar gestelde theorie (zie bijlage 1).

Ten slotte vonden we het uitvoeren van diepte-interviews en het gebruik van de *story-lines* erg passend en zouden we dit in een volgend praktijkgericht onderzoek aanraden. We zijn van mening dat dit een geschikte manier is om veel informatie van de respondenten te verkrijgen en vonden het bovendien erg leuk om met de leerlingen een-op-een in gesprek te gaan.

5. Literatuurlijst

Baarda, D.B., M.P.M. de Goede & J. Teunissen (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen.

Beijaard, D., J. van Driel & N. Verloop (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation* 25, no. 1: 47-62.

Bonset, H., D. Ebbers & H. Wientjes (2003). 'Nederlands verrijkt. Een handreiking en verrijkingstaken voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming. SLO in samenwerking met Perdux. Enschede.

Ebbers, D. & Wientjes, H. (2007). *Wat nu? De docent als gids van de onderzoekende leerling. Dilemma's en keuzes in het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen bij het uitvoeren van verrijkingstaken*. Enschede: SLO.

Gerritsen, W.P., R. Jansen-Sieben & W. Wilmink (1997). *De burggravin van Vergi. Een middeleeuwse novelle*. Prometheus, Amsterdam.

Jansen, H.J.M & M. Sikkema (2012). 'Verdiepen in de *Beatrijs*: saai of boeiend? Een onderzoek naar de ervaringen van begaafde leerlingen met verdiepingstaken.' Praktijkgericht onderzoek in het kader van de opleiding Voorbereidend Hoger Onderwijs docent Nederlands. Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht.

Meder, T. [ed.] (1988). *Hoofsheid is een ernstig spel* Querido, Amsterdam.
(Theo Meder is de samensteller, niet de auteur)

Kemenade, M. van, (2013). 'Maect van uwen lieve niet u leet. Een koppeling van de lessenreeks 'De zaak V.' aan het referentiekader taal.' Masterthesis Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie. Universiteit Utrecht.

Oostrom, F. van, (2013). *Wereld in woorden. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1300-1400*. Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam.

Orland, L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. In: *Teachers and teaching: Theory and Practice*, Vol. 6, no 2.

Pluymakers, M., & Span, P. (2001). *Onderwijs aan begaafde leerlingen in het VO. Compacten en Verrijken. Een methode om systematisch rekening te houden met begaafde leerlingen*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Visser, A. (2013). 'Middeleeuwse personages in een moderne moordzaak. Een didactische analyse van de literair-historische benaderingen in de lessen 'De zaak V.' over *De burggravin van Vergi*.' Masterthesis Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie. Universiteit Utrecht.

Vygotsky, L.S. *Mind of society: The development of higher psychological processe*, Cambridge 1978.

Walta, K. (2013). De zaak V. Een verantwoording van het lessenspakket over de Middelnederlandse tekst: *De burggravin van Vergi*. Masterthesis Middeleeuwen en Renaissance studies. Universiteit Utrecht.

Wientjes, H. (2010). Moeilijk moet. Over uitdaging in de 'gewone' les. In: Wientjes, H. (Ed), *Niet extra maar anders. (Hoog)begaafdheidsdidactiek VO. Reader bij de basis cursus Compacten, Verdiepen & Verrijken* (pp. 198-209).

Wientjes, H. (2008). Moeilijk moet. De hoogbegaafde leerling en het voortgezet onderwijs. In: *Tijdschrift voor Remedial Teaching*. 17, 3, 14-19.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

'Historische Nederlandse Letterkunde' geraadpleegd op 22 januari 2013 via:

<http://www.uva.nl/disciplines/nederlands/specialisaties-nederlands/historische-letterkunde.html>

'Hoogbegaafdheid' geraadpleegd op 7 december 2012 via:

<http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/themas/hoogbegaafd/>

'Literatuur of letterkunde' geraadpleegd op 22 januari 2013 via:

http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_03080.php

'Masterclass' geraadpleegd op 7 december 2012 via:

corderius.nl/onderwijs/masterclass/tabid/227/default.aspx

Afra Boot en Jip Kloosterman zijn docent-in-opleiding voor het schoolvak Nederlands aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerstegraadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar verrijkend lesmateriaal rondom de Middelnederlandse tekst De burggravin van Vergi. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

6. Bijlagen

1. Handleiding lessen hoogbegaafde leerlingen
2. Interviewschema
3. Uitleg begrippen bij het tekenen van *story-lines*
4. Logboek

1. HANDLEIDING LESSEN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN

Handleiding ter ondersteuning van het maken van lessen voor hoogbegaafde leerlingen

Deze handleiding voorziet in de behoefte aan een richtlijn bij het inrichten van lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen. De handleiding is tot stand gekomen door bestudering van literatuur en naar aanleiding van een gesprek met Heleen Wientjes, docente aan de Universiteit van Utrecht en expert op het gebied van hoogbegaafdheidsdidactiek in het voortgezet onderwijs (vo). Er is besloten niet alleen aandachtspunten voor het inrichten van lesmateriaal te geven, maar ook te voorzien in korte achtergrondinformatie over hoogbegaafde leerlingen en de rol van de docent. Vooral de rol van de docent heeft belangrijke consequenties voor de effectiviteit van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en is daarom een noodzakelijk onderdeel van deze handleiding.

Vanwege de handzaamheid is er getracht deze handleiding niet uitputtend te maken maar informatie te verschaffen die direct gebruikt kan worden bij het inrichten van lesmateriaal. Het is belangrijk in gedachten te houden dat hoogbegaafde leerlingen baat hebben bij de mogelijkheid tot autonoom denken. Hoewel lesmateriaal voorafgaand aan onderwijs volledig vormgegeven moet worden, dient men er rekening mee te houden dat de invulling van een les afhankelijk is van de zelfstandigheid van de leerlingen. Het lesmateriaal verzorgt de rode draad, de leerlingen de daadwerkelijke invulling van de les.

1. Korte achtergrond van de hoogbegaafde leerling

Met de term hoogbegaafdheid wordt in Nederland uitgegaan van cognitief potentieel van leerlingen. Alle leerlingen verschillen van elkaar, zo ook hoogbegaafde leerlingen. Toch zijn er een aantal kenmerkende eigenschappen te noemen. Een grote intelligentie is de kern van hoogbegaafdheid. Hoogbegaafde mensen kenmerken zich door autonoom, conceptueel en onderzoekend denken. Dit houdt in dat deze mensen een eigen en vaak originele aanpak hebben met creatieve en onverwachte ideeën, waarbij ze verbanden zien tussen deel en geheel. Ze denken verder dan de gebaande paden. Daarnaast zijn ze in staat om veel informatie te verwerken en op te slaan, zijn hun interesses breed georiënteerd en hebben een onderzoeksgericte houding. Zo zien ze problemen, stellen hierbij vragen en willen ze de oplossen en verklaren. Hoogbegaafde mensen zoeken naar de rode draad binnen of de overkoepelende ordening van een verzameling min of meer losse feiten.

2. Aandachtspunten lesmateriaal

Wat betekent bovenstaande voor het leeraanbod? Het lesmateriaal zal er anders uit moeten zien dan het huidige aanbod in lesmethodes en hoe het over het algemeen gebruikelijk is in het voortgezet onderwijs (vo). Het lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen moet moeilijker en het moet anders. De leerlingen moeten de ruimte krijgen om te onderzoeken, zelf te kunnen nadenken (autonoom) en de grote lijn van het probleem te kunnen zoeken (conceptueel), in tegenstelling tot consumerend, volgend en reproducerend te werken zoals dat veelal het geval is in het huidige vo.

Lesmateriaal dat goed aansluit bij de behoefte en de capaciteiten van hoogbegaafde leerlingen is de verrijkingstaak. Een verrijkingstaak is een complexe context waarbinnen en waardoor de (hoog)begaafde leerling in staat gesteld wordt de grenzen van zijn/haar kennis en competentie te verleggen. Een verrijkingstaak is zo *complex* dat je daarmee de hoogste niveaus van de cognitie aanspreekt. Dit maakt dit soort taken een mooi uitgangspunt voor de hoogbegaafde leerling. Met een verrijkende taak wordt de focus niet alleen gelegd op de vakinhoud maar ook op het werkproces van de leerling. Door nadien te reflecteren kunnen leerlingen inzicht verwerven in de ontwikkeling van hun werk- en leerproces door te benoemen hoe ze problemen hebben opgelost en vragen te stellen als: *Wat weet ik nu meer, wat snap ik nu beter, wat kan ik nu (handiger)? En: op welke manier heb ik die kennis, inzicht en vaardigheden verworven?*

Aandachtspunten voor het inrichten van een verrijkende taak zijn:

1. *De leerling uitdagen om zelf na te denken (autonomieit).*

De leerling moet geen kant en klaar stappenplan aangeboden krijgen maar moet deze stappen zelf uitdenken. Wanneer de leerling een probleem toegereikt krijgt, is het zaak dat hij zelf bedenkt: hoe ga ik achter de oplossing van dit probleem komen? De 'Hoe?'-vraag is bij een verrijkingstaak een belangrijk uitgangspunt.

2. *Onderzoekende invalshoek.*

Door de leerling zelf te laten nadenken over hoe ze het probleem gaan oplossen, worden ze in staat gesteld een onderzoekende houding aan te nemen. Nadat de 'Hoe?'-vraag geformuleerd is, kan de leerling zelf gaan nadenken over: vervolgstappen, nodige informatie, relevantie informatie en het kiezen van bronnen.

3. *Open en omvangrijk.*

Om te garanderen dat een onderzoekende houding mogelijk is, is het belangrijk dat de taak open omschreven is. Vanwege de openheid en omvangrijkheid van een opdracht wordt het cognitief vermogen van een leerling aangesproken, wat bij een gesloten kleine taak niet het geval is. 'Open' houdt in dat er geen eenduidig antwoord mogelijk is en dat de leerling vrij is in hoe hij te werk wil gaan. 'Omvangrijk' maakt complexiteit mogelijk en biedt daarmee de mogelijkheid om stappen te kunnen zetten die bij een onderzoek(je) nodig zijn en leiden tot een eindproduct. garandeert

4. *Verschillende werkvormen om het denkvermogen te trainen.*

In de Taxonomie van Bloom worden zes cognitieve domeinen onderscheiden waarop leerlingen denken. Kennis, inzicht, toepassing, analyse, synthese en evaluatie. Door ervoor te zorgen dat hoogbegaafde leerlingen vooral in die laatste drie domeinen denken en werken, worden ze uitgedaagd om na te denken en daarmee wordt het leerproces bevorderd. Bij analysevragen breek je leerstof op en breng je onderdelen met elkaar in verband (onderdeel – deel denken: conceptueel). Bij synthesevragen moeten onderdelen samen iets nieuws vormen. Evaluatievragen zijn gericht op het beargumenteren en beoordelen van een standpunt.²⁶ Vraag je bij het inrichten van een taak altijd af: wordt er bij deze taak/werkvorm alleen kennis gereproduceerd? Dan is de taak niet voldoende uitdagend maar moeten er nog elementen aan toegevoegd worden waardoor de leerlingen getraind worden in hun denkvermogen. Zorg ervoor dat leerlingen hun hersenen moeten gebruiken.

5. *Reflectie.*

In een verrijkende taak moet aandacht zijn voor de bewustwording van het eigen werkproces. Reflectie is hiervoor een goed middel. Leerlingen denken zelf na over hun manier van aanpak: wat ging er goed, wat kan beter? De ervaring die ze hiermee opdoen, kunnen ze bij een volgende taak weer inzetten.

Het is belangrijk in gedachten te houden dat het lesmateriaal een richtlijn is voor de docent. De docent moet weten dat de verrijkingstaak uitvoerbaar is en is op de hoogte van de stappen die de leerlingen moeten zetten om tot een overtuigend antwoord te komen. De docent heeft zich goed in het materiaal ingewerkt, door bijvoorbeeld te bedenken welke deelvragen volgen uit de hoofdvraag. Allemaal zaken die de leerlingen vervolgens zelf aan den lijve gaan ervaren door het zelf te doen en zelf te oefenen. Dat wat de docent in haar voorbereiding doet, komt niet bij de leerling terecht. Hoewel het materiaal dus helemaal uitgewerkt dient te zijn, zodat het als een rode draad in de lessen kan fungeren, moet de docent zich ervan bewust zijn dat de daadwerkelijke invulling van de les pas ter plekke in de les plaatsvindt. Dit heeft er mee te maken dat de leerlingen vrij gelaten worden om een onderzoekende houding aan te kunnen nemen en zelf de stappen te kunnen formuleren die leiden naar het (door de docent) gewenste eindresultaat. De docent heeft daarin alleen een begeleidende rol. Hulpmiddelen voor de rol van de docent worden in de volgende paragraaf uitgewerkt.

²⁶ Wientjes 2010, p. 202-203.

3. Rol van de docent

Wientjes geeft aan dat het bij hoogbegaafdheidsdidactiek deels gaat om de taakomschrijving van het lesmateriaal, maar dat de focus van effectief onderwijs grotendeels ligt bij de begeleiding van de docent. Om deze reden is het belangrijk stil te staan bij de rol van de docent. Binnen deze didactiek zijn verschillende aandachtspunten te noemen:

- a. 'Hoe?'-vraag stimuleren: omdat hoogbegaafde leerlingen autonoom en onderzoekend denken, is het de taak van de docent hen te stimuleren na te denken over de aanpak van problemen (binnen de leerstof). De docent begeleidt de leerling bij zijn eigen werkproces en richt dat niet voor hem in.
- b. Scaffolding: the teacher helps the student master a task or concept that the student is initially unable to grasp independently. The teacher offers support and assistance with *only those skills that are beyond the student's capability*.²⁷ Dit houdt in dat de docent het niveau van de leerling ziet en kan inschatten waar hij de leerlingen moet begeleiden zodat deze een niveau hoger kan komen. De docent zegt dus niet voor, maar helpt waar nodig. Dit hangt samen met de zone van de naaste ontwikkeling.
- c. De zone van naaste ontwikkeling: dat gebied van kennis, inzicht en bekwaamheid dat grenst aan wat de leerling zich al eigen gemaakt heeft (door aan te sluiten bij aanwezige kennis/inzicht/vaardigheden) en wat de leerling niet op eigen kracht kan ontsluiten.²⁸ Dat houdt in dat de docent de leerlingen probeert uit te dagen verder te kijken dan de kennis die de leerling al heeft, zodat het kennisgebied en de leerpotentie van de leerling wordt uitgebreid.

Literatuur

Bonset, H., Ebbers, D & H. Wientjes (2003). 'Nederlands verrijkt. Een handreiking en verrijkingstaken voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming. SLO in samenwerking met Perdix. Enschede.

Ebbers, D. & Wientjes, H. (2007). *Wat nu? De docent als gids van de onderzoekende leerling. Dilemma's en keuzes in het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen bij het uitvoeren van verrijkingstaken*. Enschede: SLO

Pluymakers, M., & Span, P. (2001). *Onderwijs aan begaafde leerlingen in het VO. Compacten en Verrijken. Een methode om systematisch rekening te houden met begaafde leerlingen*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Vygotsky, L.S. *Mind of society: The development of higher psychological processes*, Cambridge 1978.

Wientjes, H., (2010). Moeilijk moet. Over uitdaging in de 'gewone' les. In: Wientjes, H. (Ed), *Niet extra maar anders. (Hoog)begaafdheidsdidactiek VO. Reader bij de basiscursus Compacten, Verdiepen & Verrijken* (pp. 198-209).

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

²⁷ Wood, Bruner and Ross 1976.

²⁸ Vygotsky 1978.

2. INTERVIEWSCHEMA

Conceptueel/Deel-geheel denken

- Inleiding: Je hebt een *story-line* getekend over het 'deel-geheel' denken in de acht lessen rondom *Vergi*. Je kon op een 5-puntswaarderingsschaal per les aangeven wat jij van die les vond als je specifiek kijkt naar het deel-geheel, dus in hoeverre werd er in de lessen aandacht besteed aan deel-geheel denken?
- Vraag: Zou je aan ons uit kunnen leggen waarom je jouw *story-line* zo getekend hebt?
- Instructie:
 - a. Leg het zo uitgebreid mogelijk uit.
 - b. Vervolg vragen:

Onduidelijkheden: Zou je dat kunnen toelichten?

Evaluatie: begrijp ik het goed als je zegt X? De respondent laten controleren of jouw samenvatting correct is.
 - c. Noteerinstructie:

Het interview wordt afgenomen door twee onderzoekers: één noteert terwijl de ander vraagt.

Autonoom/Zelfstandig denken

- Inleiding: Je tweede *story-line* gaat over het autonome denken in de acht lessen rondom *Vergi*. Je kon op een 5-puntswaarderingsschaal per les aangeven wat jij van die les vond als je specifiek kijkt naar zelfstandig denken, dus in hoeverre werd er in de lessen aandacht besteed aan zelfstandig denken.
- Vraag: Zou je aan ons uit kunnen leggen waarom je jouw *story-line* zo getekend hebt?
- Instructie:
 - a. Leg het zo uitgebreid mogelijk uit.
 - b. Vervolg vragen:

Onduidelijkheden: Zou je dat kunnen toelichten?

Evaluatie: begrijp ik het goed als je zegt X? De respondent laten controleren of jouw samenvatting correct is.
 - c. Noteerinstructie:

Het interview wordt afgenomen door twee onderzoekers: één noteert terwijl de ander vraagt.

Onderzoekend/onderzoekend denken

- Inleiding: Je laatste *story-line* gaat over het onderzoekend denken in de acht lessen rondom *Vergi*. Je kon op een 5-puntswaarderingsschaal per les aangeven wat jij van die les vond als je specifiek kijkt naar het onderzoekende aspect, dus in hoeverre werd er in de lessen aandacht besteed aan onderzoekend denken.
- Vraag: Zou je aan ons uit kunnen leggen waarom je jouw *story-line* zo getekend hebt?
- Instructie:
 - a. Leg het zo uitgebreid mogelijk uit.
 - b. Vervolg vragen:

Onduidelijkheden: Zou je dat kunnen toelichten?

Evaluatie: begrijp ik het goed als je zegt X? De respondent laten controleren of jouw samenvatting correct is.
 - c. Noteerinstructie:

Het interview wordt afgenomen door twee onderzoekers: één noteert terwijl de ander vraagt.

3. UITLEG BERIPPEN BIJ HET TEKENEN VAN *STORY-LINES*

1. 'Deel-geheel' denken: 'deel-geheel' denken betekent dat je problemen in een breder kader kunt plaatsen, dus verbanden ziet tussen de delen en het geheel. Eén groot probleem kan bijvoorbeeld met kleinere tussenstappen opgelost worden. Je hebt in de les(sen) zelf de ruimte gehad om te voorzien wat het grote geheel is en welke (kleinere) onderdelen er nodig zijn om tot een eindproduct te komen. Dit kan het grote eindproduct van de lessenreeks zijn (de rechtszaak) maar dit kan ook een eindproduct per les zijn geweest. In hoeverre was er in de lessen de mogelijkheid om in delen en gehelen te denken?

2. Zelfstandig denken: zelfstandig denken betekent dat je zelf, alleen of samen, (op je eigen manier) kan en mag nadenken over het uitvoeren van de opdrachten in de lessen. Dit kunnen de kleinere opdrachten zijn die je in de les uitvoerde, maar het kan ook het oplossen zijn van het grote probleem waar de lessenreeks naartoe werkte (de rechtszaak). Het gaat er dus niet alleen om dat je zelfstandig iets mocht doen, maar ook dat je vrij was in de manier van denken: hoe wilde je de problemen gaan oplossen en was er in de lessen genoeg ruimte om daar zelf een manier voor te bepalen in plaats van dat de docent dat voor je bedenkt? In hoeverre werd er in de lessen aandacht besteed aan om zelfstandig denken?

3. Onderzoekend denken en te werk gaan: onderzoekend denken en te werk gaan betekent dat je verder denkt dan de gebaande paden (die de docenten al voor je hebben uitgestippeld). Je krijgt in de les de ruimte om zelf via de opdrachten problemen te ontdekken en zelf vragen te stellen om de problemen op te lossen en te verklaren, waarbij je gericht nadent over hoe je het probleem kan oplossen. Je gaat op zoek naar nieuwe informatie of ontdekt nieuwe dingen. Het probleem kan dan het eindproduct zijn (de rechtszaak) maar ook per les een kleinere opdracht. In hoeverre werd er in de lessen aandacht besteed aan onderzoekend denken en te werk gaan?

4. LOGBOEK

Regiopolitie Eemland-Zuid - Amersfoort
Dienst Centrale Recherche
Dossierstuk: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8/2013/de-zaak-V.
Onderwerp: Urenverantwoording



Urenverantwoording

Toelichting

1. Datum: Geef aan op welke datum de activiteit(en) plaatsvond.
2. Activiteit: Omschrijf de activiteit(en) zodat het voor de hoofdcommissaris duidelijk is wat je die dag precies hebt gedaan.
3. Evaluatie: Geef aan hoe jij de activiteit(en) beoordeelt *en licht kort toe*. Wat was moeilijk/makkelijk? Wat was leuk? Heb je hard moeten werken?
4. Leren: Omschrijf wat je die dag hebt geleerd. Wat heb je voor nieuws geleerd?
5. Relevantie: Maak duidelijk in hoeverre de activiteit(en) zinvol waren voor de Zaak V. en ook in hoeverre de activiteit(en) zinvol waren voor je eigen ontwikkeling als onderzoeker (rechercheur) *en licht kort toe*.

1. Datum	2. Activiteit(en)	3. Evaluatie	4. Leren	5. Relevantie