

VOORBLAD

Slimme kleuters

Een onderzoek naar het bevorderen van gedrag bij kleuters met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong in groep 2.

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs

Onderzoeksrapportage in het kader van
de kernopgave 'Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling' (POS)

Begeleider:	Wytze Klok
Stageschool:	St. Martinusschool, te Rucphen
Breda,	13-1-2018
Student:	Jeannie Le Granse
Studentnummer:	2084830 (hj.legranse@student.avans.nl)

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Leeswijzer	4
Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding	5
1.1 Samenvatting	5
1.2 Situatieschets	6
1.2.1 Relevantie	6
1.2.2 Probleemcontext	6
1.3 Onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	8
2.1 Literatuuronderzoek	8
2.1.1 Wat is een ontwikkelingsvoorsprong bij een slimme kleuter?	8
2.1.2 Hoe signaleer je een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?	9
2.1.3 Welk gedrag vertoont een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?	9
2.1.4 Welke invloed heeft het bevorderen van de executieve functies op het gedrag?	10
2.1.5 Welke didactische begeleiding sluit het beste aan op een kleuter met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong en welke factoren spelen een rol bij de leerkracht en leerling?	11
2.2 Conclusie literatuurstudie	12
2.3 Het onderzoeksmodel	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp	14
3.1 Onderzoeksvraag	14
3.2 Ontwerp	14
3.2.1 Interventie op executieve functies	14
3.2.3 Kwalitatief en kwantitatief	15
3.2.4 Voormeting	15
3.2.5 Interventie	15
3.2.6 Nameting	16
3.2.7 Populatie	16
3.3 Meetinstrument	17
Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek	18
4.1 Uitvoering	18
4.2 Resultaten	18
4.2.1 Leerling J. executieve functie: taakinitiatie	18
4.2.2 Leerling T. executieve functie inhibitie	19
4.3 Beperkingen	20
4.3.1 December periode	20
4.3.2 Autisme	21

4.3.3 Tijd	21
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	22
5.1 conclusie	22
5.2 Discussie	22
5.3 Aanbevelingen	23
5.4 Aanwijzingen vervolgonderzoek	23
Literatuurlijst	24
Bijlagen	28
Bijlage 1: Observatielijsten Executieve functies ‘Zien in de klas’	28
Bijlage 2: Kindplan	29
Bijlage 3: Cesuurbepaling	30
Bijlage 4: Resultaten observatielijst executieve functies (voor- en nameting)	31
Bijlage 5: Resultaten observatie gedragssampling	32
Bijlage 6: Logboek onderzoek	35
Bijlage 7: Uitleg spellen ‘Wijzer in Executieve Functies’	38
Bijlage 8: Kijkformulier ‘Zien in de klas’	40
Bijlage 9: Voorbeeld les (de boot als metafoor)	41
Bijlage 10: Spelletjes voor thuis (bevorderen van executieve functies)	44
Bijlage 11: Tips in de klas	46
Bijlage 12: Vaardigheidslijst	47
Bijlage 13: Mensentekening	49

Voorwoord

Een toepasselijke citatie uit een gezegde van Loesje: “Uit onderzoek is gebleken dat onderzoeken veel leuker is dan antwoorden geven”. De ontdekkingsreis in dit onderzoek heeft plezier gegeven in het vinden van antwoorden op de vragen die naar boven zijn gekomen. Het heeft verrassende momenten en een nieuwe kijk op kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gegeven waardoor er met deze kennis een stukje verbetering kan geven in de toekomst. Ik wil in het specifiek Cathy Scheepers bedanken voor de wijze woorden en kennis op het vlak van hoogbegaafdheid coach. Het heeft me geholpen om dit onderzoek te laten vormen tot wat het nu is. Door haar enthousiasme zal er op de St. Martinusschool in de kleuterklas gebruikt gemaakt worden van het spel ‘Wijzer in Executieve Functies’ om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong (en de overige leerlingen) spelenderwijs te begeleiden in het bevorderen van zwakke executieve functies. Ook wil ik mijn begeleider Wytze Klok bedanken voor zijn feedback waardoor mijn onderzoek alleen maar concreter is geworden. Bovendien wil ik Sanne Wevers, Simone van Hoorn en Lindi Verkooijen bedanken voor de positieve sfeer en goede terugkoppeling van mijn onderzoek tijdens de bijeenkomsten op het Avans in Breda. Tot slot wil ik de St. Martinusschool bedanken voor de ruimte en mogelijkheden die ze mij gaven om mijn onderzoek met goed gevolg te kunnen uitvoeren. Hierbij bedank ik Annemarie Bakkers (mentor), Michelle Swaerdens (groepsleerkracht groep 2), Helma Adrieansen (Adjunct directrice), Lian Franken (directrice) en de leerlingen van groep 2 voor het volbrengen van dit onderzoek.

Veel leesplezier toegewenst,
Jeannie Le Granse

Leeswijzer

Het onderzoeksproject is gericht op het bevorderen van gedrag bij kleuters met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong door middel van het stimuleren van de executieve functies. De rapportage bestaat uit 5 hoofdstukken welke een weergave en verantwoording zijn van het onderzoek. Hoofdstuk 1 beschrijft de aanleiding van het probleem en in hoofdstuk 2 wordt de relevante literatuur besproken. Hoofdstuk 3 gaat in op het onderzoeksontwerp en tevens op de bijbehorende interventie. De onderzoeksresultaten van de evaluatie van het ontwerp worden beschreven in hoofdstuk 4. Tot slot bevat het onderzoek een conclusie en aanbevelingen welke terug te vinden is in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding

1.1 Samenvatting

Op basisschool St. Martinus lopen de kleuterjuffen tegen het probleem aan dat er geen kennis is over de begeleiding van kleuters met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong. Deze leerlingen hebben specifieke leerbehoeftes waarop je als leerkracht moet inspelen om deze kinderen te kunnen blijven uitdagen. Vanuit het passend onderwijs staat de onderwijsbehoefte van het kind centraal. Hierbij is het belangrijk dat je een stimulerende omgeving creëert die vooral bij kinderen die hoogbegaafd zijn, rijk en uitdagend onderwijs vorm te kunnen geven. Hier kwam het volgende doel uit voort: Hoe kunnen we kleuters met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong genoeg uitdagen in het onderwijs?

Uit onderzoek van de onderwijsinspectie en Mooij (Mooij T. &, 2010) is gebleken dat cognitieve verrijking niet voldoende uitdaging biedt om in te spelen op de competenties van het kind met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong. Om als leerkracht toe te komen aan het ondersteunen daarvan, behoor je het kind te begeleiden in het ontwikkelen van zijn zwakke executieve functies wat als basis dient vóór cognitieve verrijking en uitdaging biedt in het leren leren (Van Gerven en Hoogenberg Engbers, 2011; Te Boekhorst-Reuver, 2010). Aanvullend hierop blijkt dat het aanbod in cognitieve activiteiten nauwelijks aansluit op de ontwikkeling van de executieve functies, wat invloed heeft op de motivatie en kan leiden tot gedragsproblemen bij een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong (Van Houten, 2013; Van Nuland, 2010).

Als oplossing is ervoor gekozen om de zwakke executieve functies te laten ontwikkelen door middel van de inzet van het spel: 'Wijzer in Executieve Functies'. Hierdoor wordt het kind uitgedaagd in het ontwikkelen van zijn metacognitieve vaardigheden en zal het ervoor zorgen dat het bijbehorende ongewenst gedrag zal verbeteren. Uit de resultaten blijkt dat het spel wel degelijk bijdraagt aan het verbeteren van de executieve functies en het ongewenste gedrag. Omdat het bevorderen van de metacognitieve vaardigheden voor ieder kind belangrijk is, is voor een vervolgonderzoek de vraag op welke wijze het werken met de executieve functies efficiënt ingezet kan worden voor de gehele groep.

At primary school St. Martinus the kindergarten teachers encountered into the problem that there is no knowledge about the supervision of toddlers with a (possible) developmental advantage. These pupils have specific learning needs that you need to respond to as a teacher in order to continue to challenge these children. The educational needs of the child are central to the appropriate education. It is important that you create a stimulating environment that can provide rich and challenging education especially for children who are gifted. This resulted in the following goal: How can we sufficiently challenge preschoolers with a (possible) developmental advantage in education?

Research by the education inspectorate and Mooij (Mooij T. &, 2010) has shown that cognitive enrichment does not offer sufficient challenge to respond to the competences of the child with a (possible) developmental advantage. In order to be able to assist as a teacher, you need to guide the child in developing his weak executive functions, which serves as a basis for cognitive enrichment and offers challenges in learning to learn (Van Gerven and Hoogenberg Engbers, 2011; -Reuver, 2010). In addition to this, it appears that the supply in cognitive activities hardly connects to the development of the executive functions, which influences the motivation and can lead to behavioral problems in a toddler with a developmental advantage (Van Houten, 2013, Van Nuland, 2010).

As a solution, it was decided to have the weak executive functions developed through the use of the game: 'Wiser in Executive Functions'. As a result, the child is challenged in developing his metacognitive skills and will ensure that the associated undesirable behavior will improve. The results show that the game does contribute to improving executive functions and unwanted behavior. Because promoting the metacognitive skills is important for every child, for a follow-up study the question is how to work efficiently with the executive functions for the entire group.

1.2 Situatieschets

Het onderzoek zal plaatsvinden op de St. Martinusschool in Rucphen. Deze school is een katholieke basisschool die onderdeel uitmaakt van de Borgesusstichting. Van de 31 medewerkers bestaat het team uit: 2 voltijd groepsleerkrachten, 22 deeltijd groepsleerkrachten, 1 vakleerkracht handwerken, 2 intern begeleiders, 1 gedragspecialist, 1 ICT'er, 1 onderwijsassistent/ administratief medewerker en 1 conciërge.

Op 1 oktober 2016 bezochten 305 leerlingen de school en groeide dat aantal in de loop van het schooljaar naar 338. Hierdoor hanteert de school de reguliere structuur van groepen (1 t/m 8). In het schooljaar 2016-2017 werkten ze met 13 groepen, met een groepsgemiddelde van gemiddeld 25 leerlingen. In dit schooljaar 2017-2018 verwacht de St. Martinus nagenoeg eenzelfde leerlingenaantal. Om het leerlingenaantal in de groepen 1/2 te beperken, werken ze dit schooljaar vanaf 29 januari 2018 met een instroomgroep. Dit is een groep voor de startende leerlingen (groep 1). De overige groepen 1/2 eindigen met ongeveer 25 leerlingen (Martinusschool, 2017/2018). De leeftijd van een groep 2 leerling is tussen de vijf a zes jaar.

Omdat de school een katholieke school is, betekent dit dat binnen het onderwijs de identiteit geen bijzaak of deelgebied is, maar het fundament is voor het handelen. Ze willen samen werken aan een omgeving waarin iedereen zich in zijn normen en waarden tot optimale ontwikkeling kan komen, waarbij deze 'eigenheid' van ieder gericht is op het samenwerken. Uit deze centrale uitgangswaarde van de school vloeien de waarden 'veiligheid, respect en verdraagzaamheid' voort. Aangezien ze hoge verwachtingen hebben van de leerlingen, willen zij hen stimuleren en hun zelfvertrouwen versterken. Het is de uitdaging voor de leerkracht om ieder kind naar eigen vermogen te laten presteren en hun onderwijs passend te maken voor hun leerlingen (Martinusschool, 2017/2018).

1.2.1 Relevantie

Voor kleuters is het normaal dat ze de wereld ontdekken door met verschillende onderwerpen en materialen bezig te zijn. Volgens Stevens (Stevens, 2002) bestaat het onderwijs uit een systeem waarin leerlingen in dezelfde ruimte, in dezelfde tijd, dezelfde leerstof verwerken om uiteindelijk een gelijke minimumprestatie te halen. Van die leerlingen spant 15% zich nauwelijks in en behaalt toch een goed resultaat (Stevens, 2002). Dit leidt tot gevolg dat kinderen demotivatatie en weerzin krijgen tegen leren. Hoezeer er op de St. Martinusschool en in het onderwijs algemeen veel waarde wordt gehecht aan individuele ontplooiing, zijn de mogelijkheden voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong beperkt. Volgens artikel 8 van de Wet op het primair onderwijs (Kamer, 2011-2012) zijn er onvoldoende budgetten om elk kind een ononderbroken ontwikkelingsproces en individuele begeleiding, afgestemd op de behoeften te realiseren. Om dit probleem tegen te gaan is er vanaf schooljaar 2014-2015 in Nederland de wet Passend onderwijs ingevoerd. Dit gaat over een zo passend mogelijk onderwijsaanbod voor alle leerlingen. Dit geldt niet alleen voor leerlingen met een leerprobleem, maar ook voor hoogbegaafde leerlingen. Passend onderwijs staat voor de onderwijsbehoefte van de leerling centraal te zetten. Hiervoor is het belangrijk dat je een stimulerende omgeving creëert die vooral bij kinderen die hoogbegaafd zijn, rijk en uitdagend onderwijs te kunnen vormgeven dat past bij de leerling (SLO, Primair onderwijs, 2018). Uit onderzoek is gebleken dat er weinig kennis en professionaliteit is bij leerkrachten als het gaat om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en begaafdheid (Hoekstra, 2004). Om een passend aanbod te maken voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zijn goed opgeleide docenten nodig om ze daarin te begeleiden. Want goed afgestemd onderwijs vraagt om voldoende kennis en inzet, vroegtijdige en deskundige screening (Mooij et al., 2007; Segers & Hoogeveen, 2012).

1.2.2 Probleemcontext

Om het onderwijs nog beter vorm te kunnen geven op de St. Martinus, is er een inventarisatie gemaakt van wat er op school gebeurt met kinderen die meer uitdaging nodig hebben in het kader van passend onderwijs. Op school hanteren ze al een breed leerstofaanbod, dat in alle gevallen voldoet aan de Wet op het Primair onderwijs zoals dat gehanteerd wordt in het Toezichtkader van de Inspectie van het onderwijs (Martinusschool, 2017/2018). Toch hebben ze bepaalde ambities opgesteld waaronder het volgende wat als verbeterpunt hoog op prioriteit scoorde: *"Het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen verder implementeren"*. Dit zorgde voor

het opzetten van een plusklas, voor leerlingen die gesignaleerd en gediagnostiseerd zijn met (hoog)begaafdheid vanaf groep 5. De school is sinds oktober 2017 opgestart met het inzetten van het signaleringssysteem SIDI (Signalering en Diagnostisering van hoogbegaafdheid) voor de kinderen uit groep 2 en 4 om een startmeting te kunnen vaststellen. Dit is noodzakelijk om hun ontwikkelingen te kunnen volgen totdat ze op een leeftijd zijn van zeven jaar, want vanaf die leeftijd is het mogelijk om een intelligentie test te kunnen afnemen en te kunnen constateren of het kind hoogbegaafd is (Van Houten, 2009; Eijl, et al., 2005). Zoals eerder genoemd is de, volgens Mooij (2007) en Segers & Hoogeveen (2012), vroegtijdige en deskundige screening noodzakelijk voor goed afgestemd, passend onderwijs.

Bij kleuters kun je nog niet spreken over een hoogbegaafdheid, daarvoor dient de ontwikkeling wat verder te zijn. Je noemt dit dan een ontwikkelingsvoorsprong. Volgens Van Gerven (2004) ontwikkelen jonge kinderen zich sprongsgewijs, waardoor de ontwikkeling op latere leeftijd minder goed te voorspellen is. Daarom is de mogelijkheid er niet om als groep 2 leerling deel te kunnen nemen aan de plusklas. Het probleem is dat er voor de kinderen vanaf groep 5 op school een plusklas aangeboden om zich verder te kunnen ontwikkelen door ze uit te dagen en leerstof aan te bieden wat aansluit op hun talenten. In de onderbouw wordt geen aandacht aan besteed aan kleuters die uitdaging en begeleiding nodig hebben. De school wilt dit wel vanaf groep 2 signaleren, maar wat doe je dan met de kinderen die uit de signalering komen? Er is geen extra materiaal, de leerkrachten hebben geen/weinig kennis over hoe ze dit kind het beste kunnen begeleiden en uiteindelijk zal het kind pas vanaf groep 5 de uitdaging en begrip krijgen voor zijn manier van leren. Door het niet aansluiten op de leerbehoeftes van het kind zal het inspanning kunnen gaan vermijden. In de 'Theory of learned helplessness' (Seligman, 1975) wordt er gewezen op het belang van ervaren van de relatie tussen inspanning en resultaat. Want kinderen die onvoldoende succeservaringen hebben opgedaan vanuit eigen inzet, gaan onderpresteren of risico van falen vermijden.

Om op het probleem in te kunnen spelen kunnen we spreken over dat de St. Martinusschool zich gaat richten op het excellent onderwijs. Dat is onderwijs waarbij er rekening wordt gehouden met verschillen wat vraagt om onderwijsprofessionals die vanuit een veelzijdige leeromgeving doelbewust kunnen aanknopen bij de capaciteiten, interesses en leerbehoeften van alle leerlingen (SLO, Primair onderwijs, 2018). De groepsleerkracht van groep 1/2C is een van de leerkrachten die de plusklas gaat begeleiden omdat zij een opleiding heeft gevolgd om kinderen te begeleiden op hun talenten, oftewel is zij de deskundige op het gebied van hoogbegaafdheid op de St. Martinusschool. In haar opleiding heeft ze ook het onderwerp kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong behandeld, maar ze vertelde dat het toch lastig blijft om iets te ontwikkelen voor deze kinderen om structureel in te kunnen zetten in de klas wat voor de leerkracht makkelijk en efficiënt in te zetten is. Er is voor de kleuters geen handelingsplan, informatie of materiaal wat speciaal is voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Door in gesprek te gaan met de groepsleerkracht van groep 1/2A kwam eruit dat ook zij het lastig vindt om kinderen te signaleren en te begeleiden in de klas van kinderen met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. Er zijn kinderen in de groepen 1/2 die opvallen in hun cito resultaten en leerresultaten dat voortkomt uit het leerlingvolgsysteem Dorr. Je kunt duidelijk zien dat ze in de eerste twee fasen op school duidelijk voorlopen op de rest van de leerlingen. Naarmate het jaar vordert, zie je de resultaten minder worden of hetzelfde lopen als de andere leerlingen. Het gedrag van die opvallende leerlingen uit zich in ongewenst en negatief gedrag of juist in het onzekere gedrag (geen doorzettingsvermogen, faalangst).

1.3 Onderzoeksvraag

Vanuit dit knelpunt wordt er onderzoek gestart waaruit deze voorlopige onderzoeksvraag uit voortkomt:

Hoe kan de begeleiding van kinderen met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong structureel (in de klas) worden ingezet zodat het gedrag positief wordt bevorderd in groep 2 van de St. Martinusschool?

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Literatuuronderzoek

Naar aanleiding van de situatieschets komt het volgende aan de orde. In de relevantie is beschreven dat ieder kind recht heeft op passend onderwijs. Het is aan de leerkracht om een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong zijn onderwijsbehoefte centraal te zetten. Omdat de op de St. Martinusschool te weinig kennis is van slimme kleuters, kunnen zij geen passende begeleiding bieden. Om de begeleiding voor ogen te krijgen, is het van belang om kennis te krijgen over de specifieke leerbehoeftes van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit zorgt voor de volgende vragen die in de literatuurstudie zal worden onderzocht:

1. Wat is een ontwikkelingsvoorsprong bij een slimme kleuter?
2. Hoe signaleer je een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?
3. Welk gedrag vertoont een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?
4. Welke invloed heeft het bevorderen van de executieve functies op het gedrag?
5. Welke didactische begeleiding sluit het beste aan op een kleuter met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong en welke factoren spelen een rol bij de leerkracht en leerling?

2.1.1 Wat is een ontwikkelingsvoorsprong bij een slimme kleuter?

Er wordt bij kleuters nog niet gesproken over een hoogbegaafdheid wanneer ze duidelijk op een of meerdere gebieden voorlopen, vergeleken met leeftijdsgenoten. Daarvoor hoort de ontwikkeling wat verder en breder te zijn. Er is dan sprake van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong (Gerven E. v., 2014). Het woord zegt het al dat deze kinderen een voorsprong hebben op hun ontwikkeling. Om jonge leerlingen op school zo goed mogelijk te begeleiden, zullen wij als leerkrachten dit moeten herkennen in de klas. Het vroegtijdig signaleren hiervan op school heeft als doel om op de onderwijsbehoeften van de leerling in te spelen zodat je bijvoorbeeld onderprestatie kunt voorkomen (Porter, 1999). Onderpresteren wordt omschreven als het tekort schieten in uitzonderlijke capaciteiten in buitengewone prestaties (Gagné, 2003, in Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Dit kan volgens Snyder en Linnenbrink-Garcia (2013) optreden wanneer een kind met een ontwikkelingsvoorsprong niet voldoende uitdaging krijgt in zijn directe omgeving, met als gevolg dat het kind gedemotiveerd raakt om zich in te zetten op een later moment wanneer hij wel in contact komt met een uitdagende omgeving.

De kenmerken van begaafdheid zijn vastgesteld door veel internationaal wetenschappelijk onderzoeken (Gerven E. v., 2014). Wetenschappers informeren dat begaafdheid wordt weergegeven in vijf essentiële factoren: aanleg, ontwikkeling, prestaties, omgeving en persoonlijkheidsfactoren. Begaafd zijn is een vermogen om zonder vooraf gericht te oefenen een prestatie kunnen leveren boven het gemiddelde van leeftijdsgenoten. Volgens Gagné (2003) bestaan er twee domeinen waar bij het stukje aanleg minimaal één daarvan waarneembaar moet zijn: het mentale of het fysieke domein. Op school gebruiken wij voornamelijk het mentale om te kunnen presteren op excellent niveau, daarvoor wordt dit domein in de volgende vier aspecten toegelicht. Als eerst heb je de intellectuele begaafdheid omdat het verwijst naar de bekwaamheden op het cognitieve vlak. Denk hierbij aan taal, rekenen en ruimtelijk inzicht. Je kunt ook creatief begaafd zijn waarbij je het vermogen hebt om bijzondere oplossingen te bedenken waar evenzeer veel van je voorstellingsvermogen wordt gevraagd. Op sociaal gebied duidt aan dat de leerling zich in verschillende situaties goed kan aanpassen op zijn omgeving. Tot slot bestaat de laatste factor uit waarnemen. De leerling is dan in staat om heel gedetailleerd te kunnen signaleren (Van Gerven, 2014).

Terugkomend op de vijf factoren speelt prestatie een rol in de aantoonbaarheid van een ontwikkelingsvoorsprong. Zoals eerder genoemd zijn die verrichtingen waarneembaar wanneer kleuters met een voorsprong voorlopen in hun ontwikkeling ten aanzien van leeftijdsgenootjes. Belangrijk om te weten is dat je pas van een voorsprong kunt spreken wanneer dat verschil tussen de zeven en twaalf maanden is op meerdere (vak)gebieden (Van Gerven, 2014). Begaafde kinderen hebben een leerproces dat zich kenmerkt door het maken van grote leer- en denkstappen. Wat belangrijk is dat we moeten nagaan wat de leerling zelf wil leren en ontwikkelen zodat je een passende leeromgeving kunt aanbieden. Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie en Mooij (2010) is gebleken dat het creëren van een passende leeromgeving lastig is gebleken. De aandacht ging voornamelijk uit

naar het uitdaging bieden in de zogeheten 'cognitieve verrijking'. Dit is daarentegen niet voldoende om in te spelen op de competenties van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong. Om daarop aan te kunnen sluiten is het belangrijk dat de leerkracht het kind ondersteunt in het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, de zogenoemde executieve functies, om een ingewikkelde of uitdagende taak af te kunnen ronden (Van Gerven en Hoogenberg Engbers, 2011; Te Boekhorst-Reuver, 2010). Wanneer hier in de onderbouw weinig tot geen aandacht aan wordt besteed, zal het kind met een ontwikkelingsvoorsprong stagneren in zijn leerproces (Mooij, Hoogveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007; Van Nuland, 2010). Aanvullend hierop blijkt dat het aanbod in cognitieve activiteiten nauwelijks aansluit op de ontwikkeling van de executieve functies, wat invloed heeft op de motivatie en kan leiden tot gedragsproblemen bij een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong (Van Houten, 2010; Van Nuland, 2010)

2.1.2 Hoe signaleer je een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?

Aandacht voor slimme kleuters begint met de juiste signalering. Omdat alle (hoog)begaafde leerlingen lang niet allemaal worden herkend, wordt bij een oppervlakkige beoordeling bijna de helft van deze kinderen onderschat (Bruin-de Boer, 2009). Om intelligentie te kunnen meten wordt er gebruik gemaakt van intelligentietesten, welke het intelligentiequotiënt meten (Wicks-Nelson, 2009). Het afnemen van een IQ test bij jonge kinderen is minder betrouwbaar dan op latere leeftijd (Winkel, 2001). De test is vaak afhankelijk van het moment omdat jonge kinderen zich in sprongen ontwikkelen en het gedrag nog sterk kan wisselen van dag tot dag (Winkel, 2001). Wat belangrijk is bij het diagnostisch proces bij jonge kinderen is dat er informatie uit verschillende bronnen wordt meegenomen, zowel vanuit ouders als leerkrachten en testafnames met verschillende observaties. Daarom wordt er op de St. Martinusschool gebruik gemaakt van twee verschillende meetinstrumenten om vast te kunnen stellen of een leerling uit groep 2 een ontwikkelingsvoorsprong heeft. Namelijk door middel van het maken van een menstekening (voor meer informatie zie bijlage 13) in groep 1 en de observatielijst wat door de leerkracht voor alle kinderen in groep 2 wordt ingevuld aan de hand van SIDI 3. SIDI3 is een gestructureerd signalerings- en diagnoseprotocol voor leerlingen van groep 1 t/m 8 met instrumenten om, bij de jonge kinderen, een ontwikkelingsvoorsprong in kaart te brengen. De kleuters die uit de SIDI3 signalering worden geselecteerd, worden in dit onderzoek onderzocht.

2.1.3 Welk gedrag vertoont een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?

Volgens Guldemon, Bosker, Kuyper & Van der Werf (2003) hebben kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong niet méér problemen dan andere leerlingen. Ze zeggen dat ze er vanzelf wel komen en dat het een luxe probleem is. Wanneer die kinderen niet goed presteren, zijn ze niet hoogbegaafd. Met deze uitspraak zijn er meerdere bronnen het hier niet mee eens. Aangezien leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong prikkels om hen heen razendsnel verwerken, blijft deze intensiteit en alertheid hun hele leven lang onderdeel van wie ze zijn. Dat betekent dat dit een stevige invloed kan hebben op het kind, zowel intern (het voelen/denken) als extern (het gedrag).

Het kan voor het kind moeilijk zijn om zich in te leven in gedachtegangen van zijn leeftijdsgenoten omdat leeftijdsgenoten het kind met een ontwikkelingsvoorsprong meestal niet begrijpen en andersom ook niet (Webb, 2005; Althuisen 2015). Het getob rondom de sociale-emotionele ontwikkeling komt niet doordat het kind een voorsprong heeft of de sociale vaardigheden niet bezit, maar omdat het zich onbegrepen en afgewezen voelt. Om dit probleem op te lossen gaan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zich aanpassen en soortgelijk gedrag vertonen als dat van hun leeftijdsgenoten om niet op te vallen. Een typisch voorbeeld hiervan is de kleuter die al verder is in zijn schrijfontwikkeling en al koppoters tekent (zie figuur 1: Koppoter) uiteindelijk toch maar gaat krassen omdat de rest van de klas dit ook doet. Jammer genoeg is dit hoe het onderpresteren begint (Althuisen M. D., 2016).

Ze laten hun potenties minder zien en zijn niet (meer) op zoek naar uitdagingen, dit kan ook als gevolg hebben dat perfectionisme, antisociaal gedrag of hoog gevoeligheid zich ontwikkelt. Frustratie kan leiden tot ongewenst



Figuur 1: Koppoter

gedrag omdat de hoeveelheid prikkels wat binnenkomt niet meer te reguleren valt. Wanneer je als leerkracht niet aansluit op de leerbehoeften, zal het gedrag erger worden waardoor niet alleen het kind, maar ook de leerkracht en de omgeving hier last van kan hebben (Gerven E. v., 2004). In hoofdstuk 2.1.1 wordt het meer ingegaan op het leren leren door het bevorderen van de executieve functies met al doel het bevorderen van het gedrag.

2.1.4 Welke invloed heeft het bevorderen van de executieve functies op het gedrag?

Executieve functies zijn een voorspeller voor schoolsucces, misschien nog wel meer dan het bezitten van

Executieve functie	Doel
Inhibitie	Het vermogen om na te denken voordat je iets doet (gedrag remmen).
Werkgeheugen	de vaardigheid om informatie te onthouden bij het uitvoeren van complexe taken.
Taakinitiatie	het vermogen om zonder te dralen aan een taak te beginnen, op tijd en op een efficiënte wijze.
Emotieregulatie	het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.
Flexibiliteit	de vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen.
Planning en organisatie	de vaardigheid om een plan te maken om een doel te bereiken of een taak te voltooien.
Zelfregulatie / metacognitie	het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, hoe je een probleem aanpakt.

Figuur 2: Doel executieve functies gebaseerd op Dawson (2009) en Houtman, M. (2017).

cognitieve bagage. Zonder de executieve functies kan een leerling zijn intelligentie, hoe hoog het niveau daarvan ook is, niet optimaal inzetten (Houtman M. L., 2017) Maar wat zijn executieve functies? Mensen hebben een aangeboren kunnen om uitdagingen aan te gaan en doelen te realiseren door de hulp van hoogontwikkelde cognitieve functies die we executieve functies noemen (Daswon, 2009). Ook kinderen hebben net als volwassenen bepaalde executieve functies nodig om bijvoorbeeld een plan te formuleren om aan een taak te kunnen beginnen (Daswon, 2009). Wanneer dit onderontwikkeld is, kan je een bepaalde taak niet succesvol afronden. Dit kan

leiden tot frustratie wat zich uiteindelijk zal uiten in bepaald gedrag. Omdat het probleem zich richt op het veranderen van gedrag bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, is het belangrijk dat er wordt gekeken naar het ontwikkelen van deze vaardigheden. Er zijn in totaal elf vaardigheden om een taak succesvol te kunnen volbrengen, waardoor de emoties en het gedrag kunnen worden gereguleerd (Dawson, 2009). In figuur 2 ziet u zeven executieve functies die beter aansluiten op het gedrag van een jong kind (groep 1 tot en met 4) waar naar gerefereerd wordt in dit onderzoek.

We kunnen het aanleren van de vaardigheden uit twee punten benaderen: vanuit de ontwikkelingen (in volgorde waarin de kinderen zich ontwikkelen) en vanuit de functionaliteit (op welke wijze ze het kind helpen). Wanneer er kennis is van in welke volgorde deze vaardigheden er tijdens de kindertijd naar voren komt, weet je wat je van de leerling kunt verwachten vanaf een bepaalde leeftijd (Daswon, 2009). De taken die je bij groep 1 tot en met 4 leerling kunt verwachten zijn: opdrachten uitvoeren tot maximaal drie aanwijzingen, eenvoudige huishoudelijke klusjes of zelfhulptaken zoals de tafel afdoen met een natte doek of de eigen jas aandoen, opdrachten maken (geconcentreerd maximaal 10 minuten aan één stuk) en gedrag controleren zoals het aan de regels houden (vinger opsteken voordat je mag praten, niet slaan etc.) (Daswon, 2009). Mensen bezitten een bepaald aantal sterke executieve functies en over een aantal zwakke executieve functies. Kinderen die sterke vaardigheden hebben ontwikkeld, zijn vaak minder sterk in andere vaardigheden. Vaak zijn daar patronen in te herkennen. Bij jonge kinderen bevinden de executieve functies al buiten het kind waarbij het pas naar voren komt bij richtlijnen en beperkingen die verzorgers hun opleggen. Wanneer ouders en leraren proberen om kinderen executieve functies aan te leren, verloopt de ontwikkeling van buiten naar binnen. Je biedt de functies aan in de vorm van instructies, supervisie, aanmoedigen en geheugensteuntjes, om deze vervolgens geleidelijk af te bouwen totdat het kind het zelfstandig kan toepassen.

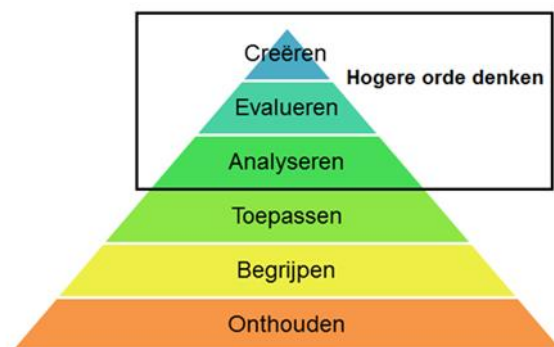
Voor de begeleiding kun je ervoor kiezen om dergelijke patronen aan het licht te brengen, zodat het kind gebruik kan maken van zijn sterk ontwikkelde vaardigheid om hun zwakke punten te verbeteren of te omzeilen. Het andere wat je kunt inzetten is het onderzoek doen naar de zwakke executieve functies waardoor

je een interventie gaat ontwikkelen om toe te passen. Je bouwt hiermee de benodigde vaardigheden op of je manipuleert de omgeving dat ze de problemen die met de zwakke punten samenhangen, kunt minimaliseren of voorkomen (Dawson, 2010). In dit onderzoek is de keuze gemaakt in het ontwerpen van een interventie voor het kind omdat het concreet is voor de leerkracht en de leerling aan welke vaardigheid er wordt gewerkt.

2.1.5 Welke didactische begeleiding sluit het beste aan op een kleuter met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong en welke factoren spelen een rol bij de leerkracht en leerling?

Het is aan de leerkracht de taak om de aanwezige mogelijkheden of talenten bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te stimuleren waarbij je aansluit op het leren van expliciete vaardigheden. Eleonoor van Gerven (2014) zegt dat de juiste pedagogisch-didactische begeleiding van begaafde leerlingen niet veel hoeft te verschillen van de begeleiding van andere leerlingen. Door het leren leren van de leerling centraal te zetten, worden materiaal en taak van minder belang aan het leerdoel. Het effect daarvan is dat je gaat kijken wat toegevoegde waarde heeft voor de ontwikkeling van het kind waardoor je de begeleiding specifieker in kan zetten. In de theorie wordt er gesproken over het kind te begeleiden in het versnellen, verdiepen of verbreden in de leergang bij een bepaald vak. Dat wil zeggen dat je leerstof kunt compacten, de stappen waarin je iets in aanleert maak je kleiner, of kunt verrijken waarbij je boven het niveau van het kind zit om aan te sluiten op de zone van naaste ontwikkeling (Van Gerven, 2014).

Uit de Taxonomie van Bloom (1956) die Anderson en Kratwohl (2001) hebben herzien, begeleiden ze het leren volgens een piramide (zie figuur 3). De onderste drie lagen geven weer wat een “slimmere” kleuter kan uitvoeren, de bovenste drie lagen zijn inzetbaar voor de leerlingen met een duidelijke ontwikkelingsvoorsprong. Zij benoemen dat hierin het kind wordt uitgedaagd om eruit te halen wat erin zit omdat je leert via het ‘Bottum up’ model. Het ‘Bottum up’ leren houdt in dat de nieuwe kennis stap voor stap wordt doorgewerkt naar een bepaald doel. Begaafde leerlingen overzien vaak de tussenliggende stappen al waardoor het ‘Top down’ model meer zal aansluiten op hun leerbehoefte en meer motiveren om de onderliggende onderwerpen te vullen met kennis. Hierdoor werkt de leerling ook sneller in het opnemen van informatie, verwerken en toepassen. Maar heeft het effect om een doel op te stellen vanuit het verbreden of verdiepen van bepaalde kennis terwijl het kind de taak bijvoorbeeld niet geconcentreerd kan uitvoeren of gefrustreerd raakt om een taak te voltooien?



Figuur 3: Taxonomie Bloom

Dan komen we terug op dat het slim zijn in denken, je niet altijd slim maakt in handelen en om dit te kunnen verbeteren is er extra aandacht nodig voor de zwakke executieve functies (Daswon, 2009). Het ontwikkelen van deze functies helpt het kind om op school tot leren te komen wat als basis dient voordat er wordt gekozen voor het verdiepen of verbreden van kennis. Dit wordt weer bevestigd met een onderzoek van de Onderwijsinspectie waaruit blijkt dat cognitieve verrijking echter niet voldoende is om in te kunnen spelen op de capaciteiten van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Zij zeggen dat de leerkracht aandacht zal moeten besteden aan het stimuleren en ondersteunen van de sociale metacognitieve vaardigheden, de zogeheten executieve functies (Van Nuland, 2010, Van Gerven en Hoogenberg Engbers, 2011; Te Boekhorst-Reuver, 2010).

2.1.5.1 Leerkracht

De ondersteuning van kinderen met zwakke executieve functies moet volgens Peeters et al. (2015) voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong op een passend niveau worden gestimuleerd afhankelijk van het niveau van presteren. Dit is ook een taak voor de leerkracht om dit te realiseren. Dit creëert het gevoel van herkenning en erkenning bij het kind waardoor je als leerkracht tegemoetkomt aan het gevoel van relatie (Van Gerven &

Hoogenberg-Engbers, 2011). Om deze kinderen tot leren leren te komen kijken we naar het verbeteren van de executieve functies. Er zijn drie manieren om zwakke executieve functies aan te pakken:

- Pas de omgeving aan waarbij je kijkt naar de fysieke en sociale omgeving, je past de taken aan en geeft directe aanwijzingen.
- Leer de vaardigheid aan waarbij je het probleemgedrag definieert, een doel bepaalt, je een procedure vaststelt om het doel te bereiken, je toezicht houdt op het leerproces van het kind en evalueert.
- Maak gebruik van beloningen waarbij je let op het toepassen van specifieke complimentjes en eventueel een beloningsmenu opstelt (Dawson, 2010).

Je kunt deze methode koppelen aan het handelingsgericht werken waarbij je uit gaat van divergente differentiatie en je doelgericht een leerling begeleid (Klamer - Hoogma, 2012). Je verzamelt opvallende hoge scores op cognitief gebied over het kind met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong, signaleert en observeert welk ongewenst gedrag extra aandacht nodig heeft, benoemt de onderwijsbehoeften bij het kind, stelt een plan op en voert deze vervolgens uit.

2.1.5.2 Leerling

Om het kind met een ontwikkelingsvoorsprong tot leren te laten komen door middel van het verbeteren van de executieve functies, zijn er een aantal stappen nodig om het kind zo goed mogelijk te kunnen begeleiden. Om te weten in welke executieve functies het kind zwak en sterk is, kun je aan de hand van de beoordelingsschaal ESQ (de Executive Skills Questionnaire) observeren wat van toepassing is (Dawson, 2010). Aan de hand van de uitslag kun je een handelingsplan opstellen. vervolgens bekijk je de sterke en zwakke executieve functies die er uitgekomen zijn en onderzoek je of er specifieke gedragsproblemen zijn. Daarna wordt er samen met het kind gekeken aan welk gedragsmatig doel het gaat werken. Het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling heeft een vaardigheidslijst (zie bijlage 12) voor begaafde leerlingen laten opstellen waarin de executieve functies worden benoemd en zijn uitgewerkt in doelen (Te Boekhorst-Reuver, 2010). De doelen zijn verdeeld in drie categorieën: leren leren, leren denken en leren (voor het) leven. Aan de hand van deze doelen en vaardigheidslijst kan er in samenspraak met de leerling gekeken worden naar wat het kind met een ontwikkelingsvoorsprong nog kan ontwikkelen in de executieve functies. Het kind wordt betrokken bij zijn eigen leerproces door zelf te laten bedenken hoe hij dit doel kan behalen en hoe de leerkracht hem daarbij kan helpen. De afspraken worden gemaakt om het kind tot zijn doel te komen en de evaluatiedatum wordt bepaald zodat het kind inzicht heeft in hoelang hij de tijd heeft om aan zijn doel te werken. Na de evaluatie kan er worden bepaald of het leerdoel is behaald. Zo ja, hoe is je dat gelukt? Zo nee, hoe komt dat dan en wat heb je nodig om het doel wel te kunnen behalen?

Om een doel te kunnen bereiken is de uitvoering van de interventie noodzakelijk. In dit onderzoek wordt er met kleuters gewerkt waarbij het van belang is om aan te sluiten op hun specifieke leerbehoeften. Kinderen tot zes à zeven jaar ontwikkelen zich holistisch, waarbij de verschillende ontwikkelingsdomeinen zich spelenderwijs en in interactie met elkaar ontwikkelen (Goorhuis-Brouwer, 2016). De spelontwikkeling hoort gericht te zijn op de kleuterdidactiek, waarbij verschillende spelvormen aan bod komen. Zo kunnen de kinderen de vaardigheden laten zien die ze nodig hebben om te ontwikkelen en zich maximaal te ontplooiën.

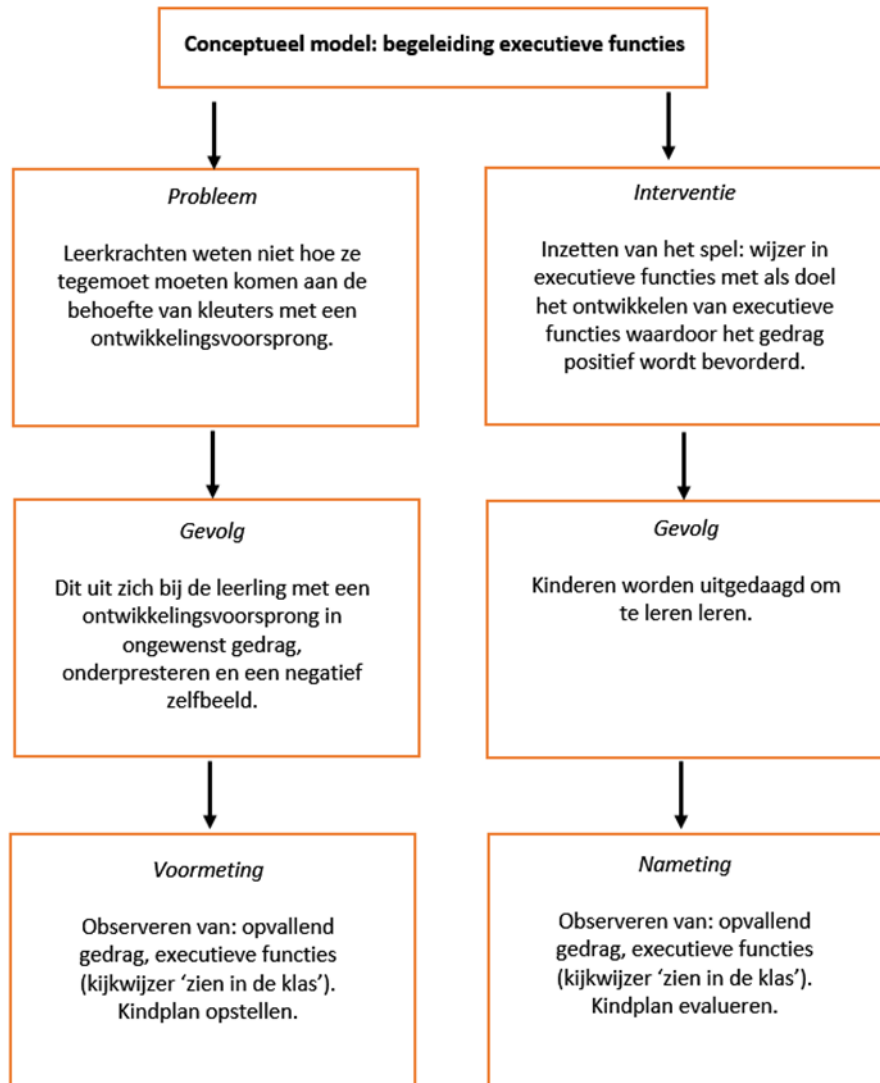
2.2 Conclusie literatuurstudie

Kleuters die op één of meerdere gebieden voorlopen op hun ontwikkeling hebben een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong wat niet kan worden vergeleken met hoogbegaafdheid. De ontwikkelingsvoorsprong bij jonge kinderen is te herkennen aan de bekwaamheden op het cognitieve vlak, maar ook op de creativiteit, het waarnemingsgedrag van de leerling en op het sociale vlak. Zoals van Gerven (2009) benadrukt, zijn kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gewend om een taak af te ronden zonder dat dit hen veel moeite kost. Het gedrag verandert negatief wanneer deze kinderen tegen een taak aanlopen die niet vanzelf gaat. Om het gedrag positief te kunnen bevorderen, is het van belang om het kind te begeleiden in de zwakke executieve functies. Executieve functies zijn vaardigheden die je nodig hebt om een taak succesvol te kunnen afronden (Dawson, 2009). Het bevorderen van de zwakke executieve functies bij deze leerlingen doet er toe omdat uit onderzoek

blijkt dat de focus van het uitdagen bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong niet op het cognitieve vlak zit, maar dat het trainen van executieve functies bij kan dragen aan het opnieuw leren van vaardigheden. Door het begeleiden in de executieve functies zal het gedrag van de leerling positief veranderen omdat je gaan aansluiten op de leerbehoeften (Gerven E. v., 2014).

2.3 Het onderzoeksmodel

Naar aanleiding van de conclusie is het volgende conceptueel model opgesteld waarin wordt uitgelegd welke invloeden de interventie zal opleveren. Hierbij is eruit gegaan van de beginsituatie en de wenselijke situatie.



Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp

3.1 Onderzoeksvraag

Uit de theoretische onderbouwing is er voortgekomen dat het verbeteren van de zwakke executieve functies bijdraagt aan het leren leren en aan het positief bevorderen van gedrag bij een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong (Van Nuland, 2010, Van Gerven en Hoogenberg Engbers, 2011; Te Boekhorst-Reuver, 2010). Door aan te sluiten op de leerbehoeften van een slimme kleuter, zal het uitvoeren van een taak succesvoller gaan wat als basis dient voor een volgende stap: cognitieve verrijking. Om een goede basis te leggen, dienen de executieve functies voldoende te zijn zodat het gedrag de ontwikkeling niet kan stagneren (Van Houten; Van Nuland, 2010). Hieruit volgt de definitieve onderzoeksvraag:

In hoeverre draagt het spel Wijzer in Executieve Functies bij aan gedragsbevordering van kleuters met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong in groep 2 van de St. Martinusschool?

3.2 Ontwerp

3.2.1 Interventie op executieve functies

Zoals in de literatuurstudie wordt omschreven, is het van belang om bij kleuters aan te sluiten op hun holistische ontwikkeling waarbij ze zich spelenderwijs en in interactie met elkaar ontwikkelen (Goorhuis-Brouwer, 2016). Daarom wordt er hier gekozen voor een interventie met een spelvorm. Door het inzetten van verschillende spelvormen kunnen deze bijdragen aan het verbeteren van de zwakke executieve functies. Vanwege een grotere werkdruk bij leerkrachten (ANP, 2017). Er is voor gekozen om een spel in te zetten dat effectief is in zijn onderwijstijd, weinig administratie en begeleidingstijd vergt. De gekozen ontwikkelingsmateriaal van methode 'Wijzer in Executieve Functies' (WiEF, groep 1 tot en met 4) wordt in dit onderzoek gebruikt.

Het speldoosje van WiEF (Houtman M. , 2017) bevat 35 spelletjeskaarten die je kunt inzetten op het trainen van executieve functies. Het heeft ook een handleiding met achtergrond informatie, onderwijsbehoeften en vervolgstappen die je kunt volgen om een leerling te kunnen begeleiden. De spelkaarten lijken op 5 minuten spelletjes die je makkelijk en snel in de klas kunt toepassen. De spellen die worden ingezet tijdens de interventie kunt u nalezen in bijlage 7. Je kunt het spel spelen met minimaal twee tot maximaal dertig personen, oftewel: je kunt het voor heel je klas inzetten wat fijn is omdat ook de leerlingen die geen ontwikkelingsvoorsprong hebben er baat bij hebben. WiEF benoemt een aantal stappen die je kunt volgen om te starten aan deze methode. Op de website (klas, 2018) kun je downloads vinden die je kunnen helpen om executieve functies te observeren, gericht op de leeftijd van het kind. Omdat je op jongere leeftijd andere executieve functies nodig hebt om in te zetten voor een bepaalde taak dan in een hogere groep, is het een observatielijst dat relevant is voor het desbetreffende kind. Er is één start-les volledig uitgewerkt waardoor je met je klas een begin kan maken aan het inzetten van het doosje. De executieve functies worden gekoppeld aan een metafoor van een boot waardoor de leerlingen de vaardigheden sneller kunnen koppelen omdat het visueel wordt gemaakt. De start les kunt u vinden in bijlage 9. Je kunt na het spelen van het spel op het 'kijk formulier' noteren welk gedrag je opviel zodat je in het spelen van een ander spel (met wel dezelfde executieve functie) extra aandacht kan geven om het te begeleiden (zie bijlage 8).

Omwillen van de theorie van Goorhuis-Brouwer (2016) kunnen het spelen van bordspellen, memory, twister, 'de toren van Pisa' e.d. ook bijdragen aan het bevorderen van de executieve functies. De spellen zijn opgesteld aan de hand van 'Zien in de klas' (zie bijlage 10). Een voorbeeld hiervan is: je wilt met een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong gaan trainen in de executieve functie inhibitie wat als metafoor een anker heeft waarbij het anker als symbool staat voor de rem op de gedrag. De volgende spelletjes bieden de kans om te oefenen om de eerste reactie even te onderdrukken: Halli Galli, Speed Cups, Twister e.d. (Zien in de klas, 2017). Om het voor de leerkracht effectiever te maken is ervoor gekozen om alleen het spel WiEF zal worden ingezet als interventie.

3.2.3 Kwalitatief en kwantitatief

Inleidend aan de interventie vindt er een voormeting plaats. Deze meting bestaat uit twee meetinstrumenten: een observatielijst met subdoelen en een uitwerking van een subdoel in een systematische observatie. De observatielijst is kwantitatief vanwege het geregistreerde gedrag wat voorkomt. Het gemeten gedrag bij de systematische observatie wordt geturfd waardoor het een kwantitatieve meting is. Na de uitvoering van de observaties wordt er aan de hand van een codering beslist of leerlingen op een executieve functie onvoldoende, matig of goed scoren wat wederom kwantitatief is.

3.2.4 Voormeting

De eerste voormeting bestaat uit twee niet-participerende observaties tijdens het werken en in de kring over de executieve functies. Er wordt gekeken naar het observatieformulier met de subdoelen en worden op verschillende dagen en tijdstippen bekeken (zie bijlage 1). Alle executieve functies worden beoordeeld om duidelijk te krijgen in welke executieve functie de leerling met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong aandacht nodig heeft. Het ongewenst gedrag is een subdoel van de observatielijst die met een gestructureerd systematische observatie wordt uitgevoerd (gedragssampling). Het gedrag turven wordt als nulmeting en nameting ingezet om een overzichtelijk beeld te krijgen of het desbetreffende ongewenst gedrag duidelijk is verbeterd. De observaties van de executieve functies worden op meerdere momenten gehouden zodat de uitkomst zo zuiver mogelijk blijft (Zien in de klas, 2017). Dit sluit aan op de methodische triangulatie. Bij twijfel is er overleg met de groepsleerkracht die de leerlingen drie dagen in de week lesgeeft. In het onderzoek wordt er gebruik gemaakt van de observatielijst voor groep 1 t/m 4 vanuit 'Zien in de klas' die gebaseerd is op de ESQ omdat deze het beste aansluit op de doelgroep. Deze keuze is gemaakt omdat de huidige beoordelingsschaal ESQ specifiek gericht is op taken van een leerling in de middenbouw tot en de middelbare school, terwijl dit onderzoek gericht is op het jonge kind (uit groep 2). Daarna wordt het observatieformulier van 'Wijzer in executieve functies' naast de eerdere observaties gelegd. Het gedrag wat (negatief) opvalt wordt vergeleken met de verschillende doelen onder een executieve functie. De executieve functies die hierdoor negatief naar voren komen worden verder ingevuld om te bevestigen of dit de zwakke executieve functie is waaraan we gaan werken. Hierdoor focus je meer op één functie tegelijk waardoor het voor de leerkracht en leerling helder maakt om aan een zwakke executieve functie te gaan werken. Wanneer meerdere functies bij een leerling zwak is, kies je als leerkracht zelf de executieve functie uit dat noodzakelijk is om aan te werken.

3.2.5 Interventie

De interventie bestaat uit een periode van vijf weken waarin per leerling minimaal een keer per week het spel 'Wijzer in executieve functies' (WiEF). De executieve functies worden afgewisseld omdat niet elk kind met een ontwikkelingsvoorsprong dezelfde zwakke executieve functies heeft. Hierdoor zal per week een bepaalde executieve functie één keer voorkomen. De interventie wordt uitgevoerd op de dagen dat de onderzoeker WiEF en de spelletjes kan leiden en observeren. Op maandag middag wordt er aan de zwakke executieve functie van leerling T. gewerkt omdat leerling J. dan naar Logopedie is (dit wordt klassikaal aangeboden zodat het geen extra begeleidingstijd kost voor de leerkracht). Op dinsdag ochtend wordt er aan de zwakke executieve functie van leerling J. gewerkt (wederom klassikaal).

Op dinsdag 5 december wordt er geen aandacht besteed aan het aanbieden van WiEF vanwege de Sinterklaasviering. Hierdoor zal er op maandag 4 december ook geen WiEF les aan bod komen, maar wel een spel les tijdens de lestijd van het werken met ontwikkelingsmateriaal. Hiervoor wordt het spel Halli Galli ingezet omdat het aansluit op de vaardigheden die bij beide leerlingen versterkt moet worden. Hierdoor krijgen de twee leerlingen met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong evenveel tijd en begeleiding in het werken aan hun zwakke executieve functies. In figuur 4 kunt u de planning zien hoe de interventie zich zal voortzetten.

Schoolweek	Tijdsduur	Interventie
45		Voormeting 1: - Observeren gedrag a.d.h.v. gedragssampling tijdens het werken. Voormeting 2: - Observeren executieve functies a.d.h.v. 'ZIEN in de klas'.
46	WiEF: 10 min.	Week 1: - Maandag middag inzet WiEF executieve functie leerling T. - Dinsdag ochtend inzet WiEF executieve functie leerling J.
47	WiEF: 10 min.	Week 2: - Maandag middag inzet WiEF executieve functie leerling T. - Dinsdag ochtend inzet WiEF executieve functie leerling J.
48	WiEF: 10 min.	Week 3: - Maandag middag inzet WiEF executieve functie leerling T. - Dinsdag ochtend inzet WiEF executieve functie leerling J.
49	Spel: 20-30 min.	Week 4: - Maandag middag spel Halli Galli leerling T. en J. - Dinsdag Sinterklaas viering
50	WiEF: 10 min.	Week 5: - Maandag middag inzet WiEF executieve functie leerling T. - Dinsdag ochtend inzet WiEF executieve functie leerling J.
51		Nameting 1: - Observeren gedrag a.d.h.v. gedragssampling tijdens het werken. Nameting 2: - Observeren executieve functies a.d.h.v. observatielijst 'ZIEN in de klas'.
52		Verwerking

Figuur 4: planning interventie

3.2.6 Nameting

Na de interventie vindt de nameting plaats. De nameting bestaat uit twee instrumenten die eveneens zijn gebruikt bij de voormeting. De observaties aan de hand van gedragssampling tijdens het werken en de observatielijst van 'ZIEN in de klas' wat gebaseerd is op de beoordelingsschaal ESQ (Dawson, 2010) wordt opnieuw ingevuld en gescoord op onvoldoende, matig en goed om te beoordelen of de executieve functie is verbeterd en daardoor ook het gedrag.

3.2.7 Populatie

Het onderzoek zal worden uitgevoerd in groep 2A van de St. Martinusschool te Rucphen. Het onderzoek richt zich op de leerlingen met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong. In deze klas zitten er twee leerlingen die hiervoor in aanmerking komen. Leerling J. is 5 jaar en hoort bij het mannelijke geslacht. Leerling T. is 6 jaar en hoort bij het mannelijke geslacht. Groep 1/2A is een kleuterklas, bestaande uit 25 leerlingen (dit aantal loopt op tot 26 leerlingen dit schooljaar). Deze groep bestaat uit 12 kinderen van groep 1 en 13 kinderen van groep 2. De

klas bestaat uit 17 jongens en 7 meisjes. Deze gegevens zijn van belang omdat WIEF meestal klassikaal wordt ingezet om begeleidingstijd te besparen voor de leerkracht.

De focus van dit onderzoek zal zich richten op de leerlingen die uit de observatie vanuit het signaleringssysteem SIDI3 naar boven zijn gekomen (focusgroep). Het doel van deze groep is om specifieke data te verzamelen voor de onderzoeksvraag. Echter wordt er niet gericht een interview afgenomen, maar zal er wel door middel van observatie en kind gesprekken duidelijk worden of de interventie werkt. In overleg met de werkgroep hoogbegaafdheid is er samen met de HB specialist en de IB-er overlegd welke leerlingen in aanmerking komen voor het onderzoek. Er is de afspraak gemaakt om het onderzoek in één klas uit te voeren vanwege tijd en ruimte.

3.3 Meetinstrument

De observatielijst van 'Wijzer in Executieve Functies' wordt als meetinstrument ingezet voor het meten van het gedrag gekoppeld aan de zwakke executieve functies. Het soort data wat wordt verzameld wordt gecodeerd met een driepuntsschaal: onvoldoende, voldoende en goed. De cesuur is bepaald aan de hand van de procenten norm die een leerling moet halen om tot een eindoordeel te komen (zie bijlage 3). Er is afgevraagd welke score een leerling tenminste moet halen om te kunnen constateren of een executieve functie een onvoldoende, matige of goede beheersing is. Het aantal vakjes (5 of meer dus 70% en hoger) wat goed is, is de norm in dit onderzoek en wordt in de observatielijst geclassificeerd met kleuren (groen = goed, oranje = matig en rood = onvoldoende). De gedragsmatige doelen worden met een gedragssampling (een gestructureerde systematische observatie) geturfd en vergeleken met twee andere leerlingen die niet in de focusgroep horen. Hun gemiddelde zorgt voor een onvoldoende-matig-goed score waardoor het gedrag van het kind met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong kan worden gescoord. Vervolgens worden de vooruitgangen geanalyseerd en geregistreerd aan de hand van de observaties en het invullen van het handelingsplan (zie bijlage 2 voor het handelingsplan). Vervolgens kun je een conclusie trekken in welke subdoelen de leerling in vooruit is gegaan.

Omdat dit onderzoek uitgaat van het verbeteren van de zwakke executieve functies en omdat het belang van het aanpakken van dit probleem hoog staat op de St. Martinusschool, behoort dit onderzoek tot de katalyserende validiteit. Er bestaat een kans dat er een positieve beïnvloeding kan zijn wat de ontwikkeling versnelt en de kwaliteit wordt verhoogd. Daar kan ook een negatieve beïnvloeding zijn waarbij de aanleg bij het kind afneemt (Gerven E. v., 2014). Het ligt aan de doorzettingsvermogen, motivatie en omgevingsfactoren of er een verbetering van het gedrag plaatsvindt.

Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek

4.1 Uitvoering

Tijdens de uitvoering van het onderzoek is er een logboek bijgehouden waarin staat hoe de activiteit is ervaren en gegaan bij de twee leerlingen met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong uit de focusgroep. Dit is na te lezen in bijlage 6. Elke maandag en dinsdag is het spel WiEF klassikaal ingezet zoals gepland. Het spel was op verschillende momenten in te zetten en had geen vast tijdstip waardoor er op verschillende momenten kon worden geobserveerd voor een zo zuiver mogelijk beeld van de resultaten (Zien in de klas, 2017). De maximale tijdsspanne van het gebruik tijdens het spel was alsmáar tien minuten wat snel en effectief in tijd was waardoor er ruimte was voor het geven van eventuele aanwijzingen. De reacties vanuit de focusgroep en overige leerlingen waren positief. Het enthousiasme klonk luid bij het alleen al laten zien van de speldoos wanneer er op dat moment mee gewerkt ging worden.

De observatielijsten van de methode 'Zien in de klas' waren duidelijk en makkelijk hanteerbaar. Bij gebrek bestond er nog geen norm voor het scoren van het eindoordeel wat uiteindelijk zelf is vastgesteld. Dit heeft geen verdere complicaties geleverd. Het observeren op meerdere momenten zorgde ervoor dat het eindoordeel werd bijgesteld wanneer nodig was. Soms na enige overleg met de groepsleerkracht en/of de leerkracht die op maandag ochtend groep 2 begeleidt. In het formulier worden er verschillende subdoelen omschreven die de leerlingen moeten behalen om tot een eindoordeel te komen. Door de scores aan te geven met kleuren kon je in een oogopslag gelijk zien welk kind er bij welke executieve functie meer begeleiding in nodig had.

Het werken met een handelingsplan voor de interventie gaf in het kort weer aan welke doelen er met het kind gewerkt ging worden. Dit was administratief haalbaar en kostte weinig moeite om het in te vullen.

4.2 Resultaten

4.2.1 Leerling J. executieve functie: taakinitiatie

De resultaten van het onderzoek zijn wisselend. De opvallende zaken zijn dat leerling J. weinig tot geen vooruitgang heeft gemaakt in de vijf onderzoekweken. Wanneer u kijkt naar figuur 5 ziet u dat hij alleen op het subdoel: "Is betrokken bij de instructie die wordt gegeven en kan antwoorden op het moment dat er gevraagd wordt" van matig naar goed heeft gescoord. Op de overige subdoelen is hij niet vooruit gegaan of juist hetzelfde gebleven. Er worden maar twee subdoelen van de executieve functies weergegeven en is dus niet compleet in deze weergave. Om het eindoordeel te krijgen behoren er zeven subdoelen te worden beoordeeld. Aan de hand van de zeven gescoorde subdoelen (die in bijlage 4 volledig worden benoemd) is de eindscore van deze leerling bij de nameting onvoldoende gebleven.

Executieve functie: taakinitiatie						
Naam leerling: J.						
	Voormeting			Nameting		
O = onvoldoende M = matig G = goed	O	M	G	O	M	G
Is betrokken bij de instructie die wordt gegeven en kan antwoorden op het moment dat dat gevraagd wordt.		X				X
Maakt een opdracht af zonder te stoppen (max. 10 min.)	X			X		
Eindoordeel leerling	Onvoldoende			Onvoldoende		

➔

Leerling J. Datum: 30-10-2017 Resultaten voormeting (14x)	Leerling J. Datum: 19-12-2017 Resultaten nameting (9x)
--	---

Figuur 5: Overzichtstabel resultaten executieve functies leerling J.

Het ongewenst gedrag wat gekoppeld was aan deze leerling was het afmaken van een opdracht zonder te stoppen. Om tot een score te komen is er gebruik gemaakt van een gestructureerde systematische observatie. Hierbij is er een aspect van gedrag geobserveerd en geturfd. Omdat een systematische observatie het nadeel heeft om enkel toe te spitsen op het gedrag wat voorkomt, kun je belangrijke invloeden van buitenaf over het hoofd zien. In bijlage 5 kunt u onder de systematische gedragssampling observatie een korte toelichting lezen hoe het gedrag in een vrije observatie vorm wordt onderbouwt. In figuur 5 ziet u de uitwerking van de gedragssampling bij leerling J. tijdens de voor- en nameting aan de hand van het subdoel: “Maakt een opdracht af zonder te stoppen in max. 10 minuten”. Om de observatie zo zuiver mogelijk te houden is ervoor gekozen om de leerling hetzelfde ontwikkelingsmateriaal te laten gebruiken, maar wel op verschillende dagen en tijdstippen.

Om tot een onvoldoende score te komen, zijn er twee andere leerlingen die niet in de focusgroep toebehoren gekozen om te observeren aan de hand van hetzelfde gedrag. De uitslagen van die leerlingen zijn gemiddeld drie keer wanneer het gedrag voorkwam wat door de onderzoeker voor het eindresultaat als ‘goed’ werd beschouwt. In vergelijking scoort leerling J. hier hoger op, slechts veertien keer op de voormeting waardoor het gedrag als ‘onvoldoende’ wordt beoordeeld. In de nameting komt het gedrag maar negen keer voor wat maar een stijging is van 36%. Om van ‘onvoldoende’ naar een ‘matig’ score te komen, is er een stijging nodig van minimaal 50% dus blijft de score een ‘onvoldoende’. Kijkend naar de nameting zijn bij beide beoordelingsschalen (observatielijst ‘zien in de klas’ en gedragssampling) het met elkaar eens dat leerling J. te weinig vorderingen heeft laten zien in dit onderzoek waardoor hij alsnog onvoldoende scoort op zijn executieve functie en daarbij ook zijn gedrag.

4.2.2 Leerling T. executieve functie inhibitie

De resultaten van leerling T. zijn gewenst vooruit gegaan in een korte tijd van vijf onderzoeksweken. Hij is met een subdoel van een ‘matig’ score naar een ‘goed’ gegaan en met twee subdoelen van een ‘onvoldoende’ score naar een ‘matig’ score gegaan. . In figuur 6 worden er maar drie subdoelen van de executieve functies weergegeven en is dus niet compleet in deze weergave. Om het eindoordeel te krijgen behoren er zeven subdoelen te worden beoordeeld. Aan de hand van de zeven gescoorde subdoelen (die in bijlage 4 volledig worden benoemt) is de eindscore van deze leerling bij de nameting één eindoordeel naar boven gekropen, van een ‘onvoldoende’ score naar een ‘matig’.

Executieve functie: inhibitie						
Naam leerling: T.						
	Voormeting			Nameting		
O = onvoldoende M = matig G = goed	O	M	G	O	M	G
Luistert en kijkt zonder te onderbreken naar de uitleg van een opdracht.		X				X
Lost conflicten al pratend op.	X				X	
Wacht met reageren in gesprekken/ de kring tot er gelegenheid voor is.	X				X	
Eindoordeel leerling	Onvoldoende			Matig		



Leerling T. Datum: 30-10-2017 Resultaten voormeting	Leerling T. Datum: 18-12-2017 Resultaten nameting
II (12x)	(5x)

Figuur 6: Overzichtstabel resultaten executieve functies leerling T.

Het ongewenst gedrag wat gekoppeld was aan deze leerling was het wachten met reageren in de kring. Om tot een score te komen is er gebruik gemaakt van een gestructureerde observatie. Hierbij is er een aspect van gedrag geobserveerd en geturfd. Omdat een systematische observatie het nadeel heeft om enkel toe te spitsen op het gedrag wat voorkomt, kun je belangrijke invloeden van buitenaf over het hoofd zien. In bijlage 5 kunt u onder de systematische gedragssampling observatie een korte toelichting lezen hoe het gedrag in een vrije observatie vorm wordt onderbouwd. In figuur 6 ziet u de uitwerking van de gedragssampling bij leerling T. tijdens de voor- en nameting aan de hand van het subdoel: "Wacht met reageren in gesprekken/kringgesprekken tot er gelegenheid voor is". Om de observatie zo zuiver mogelijk te houden is ervoor gekozen om de leerling in dezelfde situatie te observeren (tijdens kringactiviteiten) omdat het ongewenste gedrag dan het meeste voorkwam.

Om tot een 'matig' score te komen, zijn er twee andere leerlingen die niet in de focusgroep toebehoren gekozen om te observeren aan de hand van hetzelfde gedrag. De uitslagen van die leerlingen zijn gemiddeld twee keer wanneer het gedrag voorkwam wat door de onderzoeker voor het eindresultaat als 'goed' werd beschouwt. In vergelijking scoort leerling T. hier hoger op, slechts twaalf keer op de voormeting waardoor het gedrag als 'onvoldoende' wordt beoordeeld. In de nameting komt het gedrag maar vijf keer voor wat een stijging is van afgerond 58%. Om van 'onvoldoende' naar een 'matig' score te komen, is er een stijging nodig van minimaal 50% dus wordt de nieuwe score 'matig'. Kijkend naar de nameting zijn bij beide beoordelingsschalen (observatielijst 'zien in de klas' en gedragssampling) het met elkaar eens dat leerling J. genoeg vorderingen heeft laten zien in dit onderzoek om van een 'onvoldoende' naar een 'matig' score te gaan.

4.3 Beperkingen

Bij onderzoek doen horen beperkingen die invloed kunnen hebben op je onderzoek. Omdat er maar bij een leerling met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong vooruitgang is signaleerd en bij de andere leerling niet, kunnen de volgende onderwerpen van invloed zijn geweest op de resultaten van het onderzoek.

4.3.1 December periode

Een van de belemmeringen van het onderzoek is de periode waarin de interventie is toegepast. De interventie heeft zich plaats gevonden van de maand eind november tot het einde van december. In december ziet Clarisse van Gorkom, orthopedagoge in het Mesos Medisch Centrum in Utrecht een piek als het gaat om in- en doorslaap problemen bij jonge kinderen (Riel, 2012). De spanning die bij de kinderen wordt sterk opgebouwd al vanaf eind september wanneer er al pepernoten in de winkels liggen. Weken voordat de Sint zijn voeten op Nederlandse bodem zet, vallen de folders met het nieuwe speelgoed erin, in de brievenbus en voert het dagelijkse Sinterklaasjournaal de spanning tot het maximale. Kortom, door het slechter eten, slapen en de spanning kan

het zijn dat kinderen vermoeider zijn dan normaal. Clarisse van Gorkom benoemt daarbij dat jonge kinderen daardoor sneller geïrriteerd of agressief kunnen worden en geen concentratie hebben op school.

Het gedrag van leerling J. en leerling T. komt hierbij sterk naar boven. Leerling J. heeft moeite met het concentreren tijdens het werken met een taak. De feestperiode kan hierbij aan bijdragen dat zijn concentratie slechter is dan voor de voormeting vanwege de spanningen. Hij is gevoelig voor prikkels en kan deze moeilijk uitschakelen zonder hulp. Hetzelfde geldt voor leerling T. die tijdens de observaties voor de executieve functie zich sneller geïrriteerd voelde wanneer hij op zijn remgedrag in de kring werd gewezen. Hij wilde graag tijdens spel met andere kinderen zijn zin krijgen en wanneer hij dit niet kreeg, werd hij enorm kwaad en begon hij te huilen. Dit gaf soms problemen met zich mee wanneer er tijdens een WIEF spel de leerling erg oplettend was naar andere kinderen in plaats van zichzelf. Hierdoor presteerde hij minder in de kringactiviteiten en hield zich niet meer aan de regel: vinger opsteken wanneer je iets wilt vertellen.

4.3.2 Autisme

Bij leerling J. is er vorig schooljaar ASS geconstateerd en gaat hiervoor al één keer per week naar de GGZ om met een groepje leerlingen aan de slag te gaan met zijn autisme. Zijn aandachtstoornis belemmert het leervermogen (Lieshout van, 2009). Hij heeft moeite om zijn aandacht erbij te houden en om met prikkels om te gaan zoals geluid en beelden om hem heen. Om hem hierin te kunnen begeleiden is er een deskundige nodig die hem hierin kan begeleiden. Het spel alleen aanbieden heeft weinig tot geen effect gehad op zijn resultaten waardoor er nog specifiek naar zijn leerbehoeften moeten worden gekeken. Leerling J. mist structuur in zijn taken waardoor hij snel is afgeleid. Wanneer er een leerkracht naast hem gaat zitten en stap voor stap uitlegt wat hij moet doen, lukt het dit hem wel.

4.3.3 Tijd

De tijd om de interventie uit te kunnen voeren is erg kort geweest. In totaal zijn er zeven WIEF lessen gegeven waarvan vier voor de executieve functie inhibitie en drie voor taakinitiatie. Dat betekent dat de executieve functie van leerling T. een extra les heeft gehad. Dit kan van invloed zijn geweest op het resultaat van het onderzoek. Op dinsdag 12 december 2017 werd er gestaakt op school waardoor er geen extra WIEF les gegeven kon worden, dit zou de achtste les zijn geweest en tevens de les voor leerling J. waarbij de executieve functie taakinitiatie centraal stond.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

5.1 conclusie

De conclusies die uit dit onderzoek worden getrokken, zijn op basis gemaakt van de analyseresultaten uit hoofdstuk vier. Hieronder kunt u in de tabel aflezen welke conclusies er zijn getrokken aan de hand van de onderzoeksvraag en de bronnen waarnaar wordt verwezen om de conclusie te onderbouwen.

Onderzoeksvraag: In hoeverre draagt het spel 'Wijzer in Executieve Functies' bij aan het gedragsbevordering van kleuters met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong in groep 2 van de St. Martinusschool?	
Conclusie 1: Het spel 'Wijzer in Executieve Functies' draagt bij aan het verbeteren van het ongewenst gedrag.	Verwijzing: Zie overzichtstabel 1 en 2 met de analyseresultaten op het gedrag van de desbetreffende subdoelen van de executieve functie. De resultaten hebben een verhoging van 36% en 58% wat gemiddeld een verbetering is van 47%.

5.2 Discussie

Uit de resultaten van de observaties is duidelijk geworden dat het spel 'Wijzer in Executieve Functies' bijdraagt aan het verbeteren van het gedrag bij kleuters met een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong. De verwachting van de interventie was het gedrag aanzienlijk te verbeteren na het ontwikkelen van de zwakke executieve functies. Uit de resultaten van overzichtstabellen 1 en 2 blijkt dat leerling J. bij de voor- en nameting een score van onvoldoende heeft behaald op het eindoordeel. Daarentegen is leerling T. van een onvoldoende score naar een matig score gegaan op het eindoordeel. Hieruit wordt er geconcludeerd dat de interventie enig effect heeft gehad op het gedrag, maar niet genoeg is geweest om beide leerlingen succesvolle laten vormen in het eindoordeel. Opvallend afgeleid van de analyse is dat leerling J. een vooruitgang heeft laten zien van 36% en leerling T. een vooruitgang van 58%. Het verschil tussen beide leerlingen is 22 procentpunten wat vrij ver uiteen ligt. De differentie in procentpunten is niet te verklaren in dit onderzoek.

Qua specifieke kenmerken en uitslagen per individuele leerling, kunnen de uitslagen wel verklaard worden aan de hand van nieuwe theorie. In de beperkingen van het onderzoek werd omschreven hoe de decembermaand wellicht heeft bijgedragen aan de belemmeringen van het ontwikkelen van de zwakke executieve functies. Leerling T. is tijdens deze periode erg aanwezig geweest in zijn ongewenst gedrag. Tijdens het spelen van spelletjes worden er spanningen en stress opgebouwd. Bij gezonde spanning zorgt stress ervoor dat je snel kunt handelen, alert bent en een taak tot een goed einde kunt volbrengen. Bij het teveel binnen krijgen van prikkels kan het ervoor zorgen dat leerling T. stress kan ervaren wat een negatieve invloed heeft op zijn gedrag (Koning de, 2016). In de literatuurstudie wordt benoemd dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong de hoeveelheid prikkels wat binnenkomt moeilijker kunnen reguleren waardoor dit zich uit in ongewenst gedrag (Gerven E. v., 2004). De opgelopen spanningen van de decembermaand en van het presteren tijdens het spel 'Wijzer in Executieve Functies' kan ervoor hebben gezorgd dat leerling T. de hoeveelheid prikkels niet aan kon waardoor hij zich niet optimaal heeft kunnen ontwikkelen.

Mede zouden de resultaten van leerling J. verklaard kunnen worden door zijn identificatie van zijn gedragsstoornis: ASS (Autisme Spectrum Stoornis). Het concentreren op een taak zonder te stoppen is voor een leerling met ASS moeilijk wanneer er geen vaste structuur aangeboden wordt. Wanneer dit niet gebeurt kan het ervoor zorgen dat hij de concentratie verliest. Het handelingsplan moet gaandeweg de begeleiding steeds nader ingevuld worden en vooral bestaan uit sterke aanpassingen uit de omgeving (Lieshout van, 2009). De beste resultaten bij autisten wordt bereikt in een alledaagse situatie waarbij de nadruk ligt op het aanpassen van de omgeving (Berckelaer-Onnes, 2003). Het spelen van het WiEF spel legt geen nadruk op een taak die hij moet uitvoeren, maar op het gedrag wat hij tijdens het spel laat zien. De koppeling van het doel van het spel en het gedrag verbeteren van de taak heeft daarom geen ontwikkeling laten zien.

5.3 Aanbevelingen

Het spel 'Wijzer in Executieve Functies' is een preventief hulpmiddel om jonge kinderen met spelletjes te leren omgaan met hun zwakke metacognitieve vaardigheden (Zien in de klas, 2017). Omtrent het handelingsplan/kindplan op te stellen waardoor er betere resultaten gezien kunnen worden en worden gevolgd, wordt er aangeraden om in het vakje: "Mijn leerkracht/ouders/klasgenoten helpen mij door..." de veranderingen in de fysieke omgeving te omschrijven (zie bijlage 2). Bedenk dat bij de externe factoren het ook gaat om veranderingen tussen de relatie van het kind en de leerkracht, oftewel de sociale omgeving (Daswon, 2009). Met als voorbeeld de executieve functie van leerling J. te versterken: het inzetten van een stappenplan om structuur visueel aan te bieden. Dawson en Guare (2009) geven aan dat het gebruik van visuele geheugensteuntjes gewenst zijn bij jonge kinderen. Het zorgt ervoor dat je je verbale herinneringen omgezet wordt in beeldmateriaal om het kind de begeleiden in zijn taakinitiatie.

Niet alleen de omgevingsfactoren moeten worden aangescherpt, maar ook het gebruik maken van de innerlijke motivatie van kinderen kunnen meehelpen aan het beheersen van de zwakke executieve functie. Dit kan worden beschreven in het kindplan onder het vakje: "afspraken". Wanneer het kind zijn doel behaald, waar wil hij mee beloont worden? Laat het kind zelf bepalen waar hij voor wilt werken. Volgens Stevens (1997) ontstaat hierdoor motivatie waardoor ze (voor een deel) hun eigen gedrag kunnen sturen, met andere woorden ben je de basisbehoefte autonomie aan het ontwikkelen (Klamer - Hoogma, 2012). Jonge kinderen hebben in het begin behoefte aan een beloningssysteem wat iets tastbaars is. De juiste manier is dus om te beginnen met tastbare beloningen om deze vervolgens af te bouwen naar sociale complimentjes (Daswon, 2009). Dit kan de motivatie om het doel te behalen vergroten. Voor eventuele verdere tips wordt nogmaals aangeraden om het spel 'Wijzer in Executieve Functies' te gebruiken omdat er in de handleiding specifieke klassentips besproken die makkelijk inzetbaar zijn voor in de groep. Dit kan je steun bieden met het herschrijven van een nieuw handelingsplan (zie bijlage 11).

5.4 Aanwijzingen vervolgonderzoek

Onvoorzien in dit onderzoek zijn er maar twee van de zeven executieve functies behandeld voor alleen kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit kon uit ervaring gemakkelijk ingezet worden naast de normale onderwijstijd van de leerkracht en kinderen. Uit de conclusie is gebleken dat alleen het spel 'Wijzer in Executieve Functies' niet genoeg is om de volledige executieve functie te bevorderen. Hiervoor zal er een andere begeleidingsstrategie voor moeten worden ingezet wanneer je een volledige klas zou willen begeleiden in het versterken hiervan. Indien er zeven verschillende executieve functies aan de pas zullen komen, is het aan de leerkracht de taak om het gedrag van de leerlingen groepsmatig en individueel te bevorderen zonder dat dit teveel onderwijstijd zal kosten. Voor een vervolgonderzoek luidt een nieuwe onderzoeksvraag: "Op welke wijze is het begeleiden van executieve functies voor de gehele kleutergroep het meest efficiënt voor de leerkracht?".

Literatuurlijst

- Althuizen, M., De Boer, E. & Van Kordelaar, N. (Een andere kijk op hoogbegaafdheid). 2015. Amsterdam: SWP.
- Althuizen, M., De Boer, E. & Van Kordelaar, N. (2016). Doe ik wel wat hoort? *Het Jonge Kind*, 28-31.
- Amoroso, M. (1996). *Finding and Nurturing a Gifted Child: The pressured parent*. New Jersey: Bergen County Record.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives - Abridged edition*. New York: Longman.
- ANP, R. N. (2017, Oktober 5). 'Lerarenstaking volkomen terecht, de werkdruk is flink toegenomen'. Opgehaald van RTL Nieuws: <https://www.rtlnieuws.nl/nederland/lerarenstaking-volkomen-terrecht-de-werkdruk-is-flink-toegenomen>
- Arden, R. ((z.d.)). *Mensentekening 4-jarige, tekenen van intelligentie*. Opgehaald van De taal van tekenen: <http://www.detaalvantekenen.nl/onderzoek-tekening-4-jarigen>
- Berckelaer-Onnes, I.A. (2003). Promoting early play. In *Autism* (pp. 7 415-423).
- Brocki, K. C., Eninger, L. Thorell, L.B. & Bohlin, G.B. (2012). *Interrelations between executive function and symptoms of hyperactivity/impulsivity and inattention in preschoolers: A two year longitudinal study*. Journal of Abnormal Child Psychology.
- Bruin-de Boer, A. & Gerven, E., van. (2009). *De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen*. In *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Daswon, P. & Guare, R., (2009). *Slim maar..., help kinderen hun executieve functies te verbeteren*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dawson, P. & Guare, R., (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers .
- Drent, S. & Gerven, E., van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Eijl, P., van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C. & Pilot A. (2005). *Het uitdagen van talent in onderwijs*. Den Haag: Artos.
- Eijseneck, H. (1995). *Genius: The Natural History of Creativity*. Cambridge: University Press.
- Gagné, F. (2003). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developent theory*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerven, E., van. (2004, Februari). *De noodzaak tot aanpassing in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen*. Opgehaald van Fisme Science: <http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/6153.pdf>
- Gerven, E., van & Hoogenberg-Engbers, I. (2013, oktober). *Het succesvol aanbieden van verrijkingsonderwijs*. Opgehaald van Slim! Educatief: www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/verrijkingsonderwijs/

- Gerven, E. v. (2014). *Aan de slag met slimme kleuters*. Dordrecht: Instondo.
- Gerven, E., van & Hoogenberg-Engbers, I. (2011). *Begaafd begeleiden. De competentiematrix voor de specialist begaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2016, April 18). *Kleuters zijn geen schoolkinderen*. Opgehaald van Didactief: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/kleuters-zijn-geen-schoolkinderen>
- Guldemon, H. B. (2003). *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Hetland, L. & Winner, E. (2011). *The relationship between creativity and studio thinking*. London/New York: Routledge.
- Hoekstra, I. (2004). *Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, die heb ik niet ... toch? Een onderzoek naar de kennis en professionaliteit van kleuterleerkrachten in Friesland*. Groningen: RUG Afdeling Orthopedagogiek.
- Houten, E. (2013). *Ondersteuning bij conceptmapping door hoogbegaafde leerlingen: Pedagogisch quotiënt en intelligentiequotiënt*. Opgehaald van ILO: http://www.ilo.gw.utwente.nl/ilo/attachments/060_Masterscriptie%20_vdMolen.pdf
- Houten-van den Bosch, E.J., van, Kuipers, J. & Peters, W.A.M. (2010). *Hoogbegaafde kinderen. Spraak, taal en leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Houtman, M. (2017, Mei). *Wijzer in executieve functies. . 35 spelletjes om executieve functies te trainen en te versterken bij groep 1 t/m 4*. Huizen, Noord-Holland, Nederland: Pica.
- Houtman, M., Losekoot, M., Waals, T., van der & Waringa, M. (2017). *Wijzer in executieve functies - 35 spelletjes om executieve functies bij leerlingen te trainen en te versterken. Groep 1-4*. Hilversum: Pica.
- Kamer, T. (2011-2012). *Wijziging van enkele onderwijswetten in verband met de herziening van de organisatie en financiering van de ondersteuning van leerlingen in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs*. Opgehaald van Passend onderwijs: <https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2013/09/Wet-passend-onderwijs.pdf>
- Klamer - Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- klas, Z. i. (2018). *Downloads*. Opgehaald van Zien in de klas: <http://zienindeklas.nl/documenten/>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Koning, C., de, Boer, C., de.(2016). *Oefenen zonder stress*. Opgehaald van Wijzer over de basisschool: http://wijzeroverdebasisschool.nl/wp-content/upload_folders/wijzeroverdebasisschool.nl/2016/05/gh2465kb7.pdf
- Krathwohl, D. (2002). *A revision of Bloom's Taxonomy: an overview*. Opgehaald van De Pauw: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Lieshout van, B. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Martinusschool, S. s. (2017/2018). *Schoolgids*. Opgehaald van Martinus Rucphen: https://www.martinusrucphen.nl/bestanden/455633/schoolgids_2017_2018.pdf

- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. & Verhoeven, L., van. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Mooij, T. H. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, eindverslag van drie deelonderzoeken*. ITS/CBO Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Nuland, J. v. (2010). *Grootste gemene deler onderwijsbehoeften kind, ouder, leerkracht, plusklas*. Opgehaald van Talent: <http://www.talent3xl.nl/>
- OCO. (2014, September). *Voor alle vragen van ouders over onderwijs in Amsterdam*. Opgehaald van Onderwijsconsument: <https://www.onderwijsconsument.nl/hoogbegaafdheid/>
- Peeters, M. V. (2015). *Onderzoekend leren: Kansen en uitdagingen voor hoogbegaafde leerlingen*. Opgehaald van Radboud University Nijmegen: <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/135298/135298.pdf>
- Peeters, M. V. (2015). *Onderzoekend leren: Kansen en uitdagingen voor hoogbegaafde leerlingen*. Opgehaald van Radboud Repository: <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/135298/135298>.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children*. Buckingham: Open University Press.
- Primair onderwijs. (2017, September 9). Opgehaald van talent stimuleren: <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs>.
- Riel, E. v. (2012, November). *Stress rondom Sinterklaas en Kerst*. Opgehaald van JM ouders: <https://www.jmouders.nl/vrije-tijd/feestdagen/sinterklaas/pepernotenkoorts-en-kerststress>
- RTL Nieuws. (2017, oktober). *Lerarenstaking volkomen terecht, de werkdruk is flink toegenomen*. Opgehaald van RTL Nieuws: <https://www.rtlnieuws.nl/nederland/lerarenstaking-volkomen-terecht-de-werkdruk-is-flink-toegenomen>
- Ryam, R.M. & Deci, E.L. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Rochester: The university of Rochester Press.
- Segers, E. & Hoogeveen, L. (2012). *Excellentieonderzoek in primair, voortgezet en hoger onderwijs*. Nijmegen: Behavioral Science Institute & Centrum voor Begafdheids Onderzoek.
- Seligman, M.E. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Fransisco: Freeman.
- SLO. (2018). *Blooming lessen*. Opgehaald van SLO informatiepunt onderwijs & talentontwikkeling: <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom/blooming-lessen>
- SLO. (2018, januari). *Primair onderwijs*. Opgehaald van SLO informatiepunt onderwijs & talentontwikkeling: <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs>
- Snyder, K.E. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). *A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement*. Florida: Taylor & Francis Group.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren, afscheidscollege*. Apeldoorn: Garant.
- Te Boekhorst-Reuver, J. (2010). *DVL: Doelen en vaardigheidlijsten*. Opgehaald van Talentstimuleren: <http://talentstimuleren.nl/?file=498&m=1366799906&action=file.download>

- Webb, J.T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (2005). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Wicks-Nelson, R. & Israël, A.C. (2009). *Abnormal child and adolescent psychology (7th ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Winkel, M. & Tellegen, P.J. (2001). *Intelligentietest voor jonge kinderen*. Opgehaald van Test Research: <http://www.testresearch.nl/sonro/jongknd.html>
- Zien in de klas. (2017). *WIEF spelletjes voor thuis*. Opgehaald van Zien in de klas: [file:///C:/Users/jeann/Downloads/WiEF-spelletjes-voor-thuis_02%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jeann/Downloads/WiEF-spelletjes-voor-thuis_02%20(2).pdf)

Bijlage 1: Observatielijsten Executieve functies 'Zien in de klas'

ZIEN IN DE KLAS

Kleur het vakje in, maak gebruik van: **rood** = onvoldoende, **oranje** = matig, **groen** = goed.
Gebruik bij iedere observatie meerdere momenten om de uitkomst zo zuiver mogelijk te houden.

Observatielijst groepen 1-4 | Download bij Wiizer in Executieve Functies | ZIEN in de Klas B.V. | Straatweg 2a, 3604 BB Maarssen | www.zienindeklas.nl | info@zienindeklas.nl | 030 24 376 82 | KvK 51694697

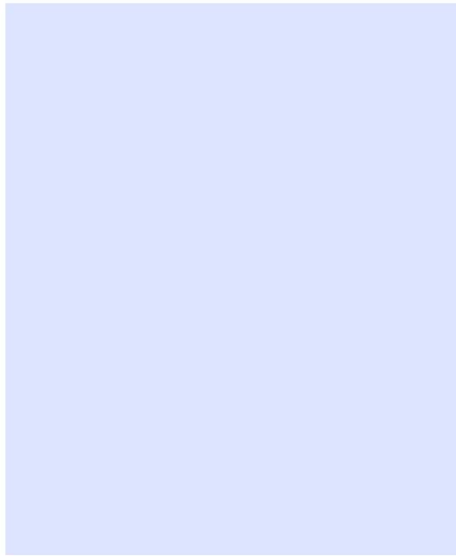
ZIEN IN DE KLAS

Kleur het vakje in, maak gebruik van: **rood** = onvoldoende, **oranje** = matig, **groen** = goed.
Gebruik bij iedere observatie meerdere momenten om de uitkomst zo zuiver mogelijk te houden.

Observatielijst groepen 1-4 | Download bij Wijzer in Executieve Functies | ZIEN in de Klas B.V. | Straatweg 2a, 3604 BB Maarssen | www.zienindeklas.nl | info@zienindeklas.nl | 030 24 376 82 | KvK 51694697

Bijlage 2: Kindplan

Schouderklopjes



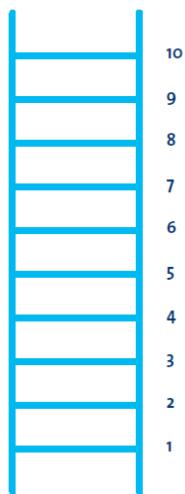
Dit plan is van

Groep _____



2 | Download: Kindplan

© ZIEN in de Klas



Ik zit nu op een _____

en ik wil graag naar een _____

Dit kan/weet ik al:

Mijn doel is:

Om dit doel te bereiken ga ik:

Mijn leerkracht/ouders/groepsgenoten helpen mij door:

Afspraken:

Op _____ gaan we kijken of het gelukt is.

Hoe is het gegaan?

1 | Download: Kindplan

© ZIEN in de Klas

Bijlage 3: Cesuurbepaling

Aanduidingen beoordelingsniveaus Eindoordeel*	Beschrijving beoordeling*	cesuur
<i>*gericht op de subdoelen van de desbetreffende executieve functie</i>	<i>*De leerling heeft het betreffende beoordelingscriterium naar de mening van de inhoudsdeskundige</i>	
Onvoldoende beheersing executieve functie	Niet laten zien of slecht uitgevoerd.	<u>2 of meer</u> vakjes rood is onvoldoende . (30% en hoger)
Matige beheersing executieve functie	Wel uitgevoerd, maar niet op het niveau dat voldoet aan de standaard.	<u>Tussen 2 en 4</u> vakjes oranje is matig . (tussen 30%- 60%)
Goede beheersing executieve functie	Uitgevoerd dat voldoet aan de standaard en/of hoger.	<u>5 of meer</u> vakjes groen is goed . (70% en hoger)

Bijlage 4: Resultaten observatielijst executieve functies (voor- en nameting)

Executieve functie: taakinitiatie						
Naam leerling: J.						
	Voormeting			Nameting		
O = onvoldoende M = matig G = goed	O	M	G	O	M	G
Is betrokken bij de instructie die wordt gegeven en kan antwoorden op het moment dat dat gevraagd wordt.		X				X
Begint na de instructie direct met de taak.			X			X
Voert een kort gestructureerde opdracht direct uit.			X			X
Maakt een opdracht af zonder te stoppen (max. 10 min.)	X			X		
Pakt vervolgwerk na het afronden van een taak en gaat verder met de vervolgtask.		X			X	
Vraagt hulp waar nodig is.	X			X		
Weet te starten met een taak op het juiste moment.			X			X
Eindoordeel leerling	Onvoldoende			Onvoldoende		

Executieve functie: inhibitie						
Naam leerling: T.						
	Voormeting			Nameting		
O = onvoldoende M = matig G = goed	O	M	G	O	M	G
Luistert en kijkt zonder te onderbreken naar de uitleg van een opdracht.		X				X
Kan gedurende een tijdsperiode op zijn plaats blijven zitten.			X			X
Kan met uitgestelde aandacht omgaan.		X			X	
Wacht met reageren in gesprekken/ de kring tot er gelegenheid voor is.	X				X	
Kan doorgaan met een dezelfde taak (max. 10 min.)			X			X
Lost conflicten al pratend op.	X				X	
Kan bepalen of het gepast is op te staan of om naar de wc te gaan.			X			X
Eindoordeel leerling	Onvoldoende			Matig		

Bijlage 5: Resultaten observatie gedragssampling

Naam Leerling	Uitwerking observatie: gedragssampling										
Leerling J.	Datum: 30-10-2017 Tijd: 10.00-10.10 Situatie: groep 2 individuele begeleiding → ontwikkelingsmateriaal actie reactie. <table border="1" data-bbox="320 524 1318 591"> <tr> <td>Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)</td><td>IIII IIIII IIII (14x)</td></tr> </table> Toelichting Leerling J. is na de uitleg van de instructie aan de slag gegaan met het zelfstandig werken met ontwikkelingsmateriaal. Hij kreeg uitleg van de leerkracht die hem op maandag ochtend extra begeleidt. Na de uitleg ging hij meteen aan de slag. De kaarten lagen op de tafel door elkaar en hij pakte een van de kaarten. Deze lag hij op de hoek van zijn tafel. Na twee minuten zoeken naar het kaartje wat erbij hoorde begon hij rond zich heen te kijken. Op elk geluidje in de klas reageert hij met het er naartoe te kijken. Na zes minuten kwam de leerkracht hem helpen om hem nogmaals aan het werk te zetten (het wijzen op zijn werk "Nog even verder werken, je hebt er al vier kunnen leggen"). Nadat de leerkracht weer weg was zag je hem weer om zich heen kijken. Het aantal keren dat hij is gestopt met zijn werk is hoog vergeleken met zijn klasgenootjes. Om dit te kunnen vergelijken is er gekozen om een twee andere leerlingen te observeren in gedragssampling tijdens het zelfstandig werken met hetzelfde ontwikkelingsmateriaal. Zie hieronder: <table border="1" data-bbox="320 1077 975 1765"> <tr> <td colspan="2"> Naam: leerling K. Datum: 31-10-2017 Tijd: 9.20-9.30 Situatie: groep 2 zelfstandig werken met ontwikkelingsmateriaal actie reactie. </td></tr> <tr> <td>Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)</td><td>IIII (4x)</td></tr> <tr> <td colspan="2"> Naam: leerling T. Datum: 7-11-2017 Tijd: 9.30-9.40 Situatie: groep 2 zelfstandig werken met ontwikkelingsmateriaal actie reactie. </td></tr> <tr> <td>Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)</td><td>II (2x)</td></tr> </table>	Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	IIII IIIII IIII (14x)	Naam: leerling K. Datum: 31-10-2017 Tijd: 9.20-9.30 Situatie: groep 2 zelfstandig werken met ontwikkelingsmateriaal actie reactie.		Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	IIII (4x)	Naam: leerling T. Datum: 7-11-2017 Tijd: 9.30-9.40 Situatie: groep 2 zelfstandig werken met ontwikkelingsmateriaal actie reactie.		Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	II (2x)
Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	IIII IIIII IIII (14x)										
Naam: leerling K. Datum: 31-10-2017 Tijd: 9.20-9.30 Situatie: groep 2 zelfstandig werken met ontwikkelingsmateriaal actie reactie.											
Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	IIII (4x)										
Naam: leerling T. Datum: 7-11-2017 Tijd: 9.30-9.40 Situatie: groep 2 zelfstandig werken met ontwikkelingsmateriaal actie reactie.											
Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	II (2x)										
Leerling J.	Datum: 19-12-2017 Tijd: 10.55-11.05 Situatie: groep ½ zelfstandig werken, werken met ontwikkelingsmateriaal, actie reactie. <table border="1" data-bbox="320 1962 1318 2029"> <tr> <td>Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)</td><td>IIII IIII (9x)</td></tr> </table>	Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	IIII IIII (9x)								
Gedrag: Maakt een opdracht af zonder te stoppen (gr. 2 max. 10 minuten)	IIII IIII (9x)										

	Toelichting Leerling J. heeft tijdens het werken met ontwikkelingsmateriaal last van het geluid en prikkels om zich heen. Dit zie je terug in zijn concentratie tijdens het werken. Hij weet wat hij moet doen bij een werkje, maar het concentreren en vasthouden van deze concentratie blijft moeilijk voor hem. Na de tien minuten observeren ben ik ernaast gaan zitten om hem te begeleiden en te sturen in zijn opdracht. Wanneer je de opdracht samen met hem doet en structuur aanbiedt met welke stappen hij moet nemen om een opdracht (zonder op te kijken) af te ronden, gaat dit beter. Wanneer je er weer vandaan gaat om te observeren, hoort en ziet en voelt hij alle prikkels om zich heen en kan moeilijk tot werken komen. Leerling J. is in het gedrag niet genoeg vooruit gegaan tijdens dit onderzoek waardoor het gedrag nog steeds als onvoldoende wordt gescoord.
--	--

Naam Leerling	Uitwerking observatie: gedragssampling										
Leerling T.	Datum: 30-10-2017 Tijd: 9.00-9.15 Situatie: groep 2 individuele begeleiding → kringactiviteit woordkaarten <table border="1"> <tr> <td>Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).</td><td>IIII IIIII II (12x)</td></tr> </table> Toelichting Leerling T. vindt het moeilijk om in de kringactiviteit zich te houden aan de afspraak: vinger opsteken. Hij praat door de activiteit heen en wilt graag laten weten dat hij het antwoord weet, ook al is hij niet aan de beurt. De leerkracht heeft deze leerling 12x moeten vertellen dat hij niet door de kring mocht praten. Om het gedrag van leerling T. te kunnen vergelijken is ervoor gekozen om twee andere leerlingen uit groep twee te observeren op hetzelfde gedrag. Hieruit komt duidelijk naar voren dat leerling T. zeker negen a tien keer meer door de klas praat dan overige leerlingen. Hierdoor wordt zijn gedrag op onvoldoende gescoord. <table border="1"> <tr> <td colspan="2"> Naam: leerling G. Datum: 30-10-2017 Tijd: 9.15-9.30 Situatie: groep 1/2 kringactiviteit </td></tr> <tr> <td>Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).</td><td>II (2x)</td></tr> <tr> <td colspan="2"> Naam: leerling N. Datum: 31-10-2017 Tijd: 13.30-13.45 Situatie: groep ½ kringactiviteit </td></tr> <tr> <td>Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).</td><td>II (2x)</td></tr> </table>	Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	IIII IIIII II (12x)	Naam: leerling G. Datum: 30-10-2017 Tijd: 9.15-9.30 Situatie: groep 1/2 kringactiviteit		Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	II (2x)	Naam: leerling N. Datum: 31-10-2017 Tijd: 13.30-13.45 Situatie: groep ½ kringactiviteit		Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	II (2x)
Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	IIII IIIII II (12x)										
Naam: leerling G. Datum: 30-10-2017 Tijd: 9.15-9.30 Situatie: groep 1/2 kringactiviteit											
Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	II (2x)										
Naam: leerling N. Datum: 31-10-2017 Tijd: 13.30-13.45 Situatie: groep ½ kringactiviteit											
Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	II (2x)										

Leerling T.	Datum: 18-12-2017 Tijd: 13.30-14.00 Situatie: groep ½ klassikaal → kringactiviteit kerstviering en muziek <table border="1" data-bbox="320 315 1318 416"> <tr> <td data-bbox="320 315 820 416"> Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken). </td><td data-bbox="820 315 1318 416"> IIII (5x) </td></tr> </table> Toelichting Leerling T. weet steeds beter hoe hij zijn gedrag moet reguleren in de kring. Af en toe in zijn enthousiasme roept hij het antwoord nog wel eens terwijl het niet zijn beurt was op dat moment. Soms zegt hij het antwoord zachtjes tegen zichzelf waardoor er sommige leerlingen het antwoord van hem overnemen, maar het niet zo storend was als eerst.	Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	IIII (5x)
Gedrag: wacht niet met reageren in gesprekken en in de kring tot er gelegenheid voor is (vinger opsteken).	IIII (5x)		

Bijlage 6: Logboek onderzoek

Logboek onderzoek	WiEF spel → situatie
Maandag middag 13 november 2017 Leerling T.	Omgeving: in de kring met alle leerlingen, leerling zat vlak bij de leerkracht op de bank. Inhibitie spel: magisch woord (zie bijlage voor uitleg). T. vond het moeilijk om op zijn beurt te wachten, ook nog na 3 aanwijzingen van de leerkracht (“Je mag pas gaan staan wanneer de leerkracht jouw magisch woord opnoemt”). Leerling T. lette een keer op een andere leerling en vergat zelf om op te gaan staan. Dit is een probleem voor hem. Kindgesprek: leerling T. gaf aan het moeilijk te vinden om te blijven zitten, waarom kon hij niet uitleggen.
Dinsdag ochtend 14 november 2017 Leerling J.	Omgeving: in de kring met alle leerlingen, leerling zat vlak bij de leerkracht op de bank. Taakinitiatiespel: Zoef J. kon het spel goed bijhouden omdat het niveau van de overige leerlingen wat lager lag. Ze moesten zo snel mogelijk het woordje ‘Zoef’ roepen en wanneer ze ‘rem’ hoorde, dan gingen we de andere kant op. J. trok zijn gezicht in allerlei uitdrukkingen samen, maar kon niet benoemen dat hij het spannend vond (ik ging uit van spannend omdat hij ook met zijn handen en voeten aan het bewegen was). Hij speelde het spel goed mee, luisterde goed naar de uitleg en kon zijn concentratie erbij houden. Dit had ik niet verwacht. Kindgesprek: leerling J. kon niet benoemen hoe het spelletje in zijn ogen was gegaan. Het valt me op dat hij dan vaak “gewoon” zegt bij andere werkjes. Zou hij zijn eigen vaardigheid niet goed kunnen inschatten? Af en toe maakt hij een werkje volgens hem goed, wanneer ik het nakijk is het vervolgens niet goed gemaakt.
Maandag middag 20 november leerling T.	Omgeving: in de kring met alle leerlingen. De leerling zit altijd op dezelfde plek, vlak bij de leerkracht omdat hij het soms niet goed hoort. Leerling T. heeft buisjes sinds na de herfstvakantie. Hij hoort nu wel beter. Inhibitiespel: magisch woord We hebben met heel de klas het spel magisch woord gespeeld alleen dan nu met lievelingsdieren. Leerling T. heb ik vooraf nog goed gevraagd wat het anker voor functie heeft (remmen) en hoe hij dat in kan zetten (zijn eigen gedrag remmen). Dit kon hij goed verwoorden en wist dat hij rustig en stil moest blijven zitten tijdens het spel. Het spel verliep goed, ik heb de leerling maar 1x op zijn gedrag moeten wijzen. Van de leerkracht die de groep 2 leerlingen iedere maandag ochtend heeft kreeg ik de opmerking dat leerling T. erg negatief aanwezig is. Moeder is twee weken geleden geopereerd en is nog steeds aan het revalideren. We merken op dat kind T. erg snel geprikkeld en boos is. Hij

	wil dan ook graag in de kring zijn mening vertellen en over andere leerlingen de baas spelen. We houden het in de gaten.
Dinsdag ochtend 21 november leerling J.	Omgeving : in de kring met alle kinderen. Taakinitiatiespel: ben je snel genoeg? Leerling J. vond het heel spannend om aan dit spel deel te nemen. Dit kon ik zien in de samentrekking van zijn gezicht. Ik heb aan leerling J. gevraagd wat het plaatje van het kaartje betekende (schroef→ op tijd en efficiënt aan een taak beginnen). Dit kon hij benoemen. Na het uitleggen van het spel en het een paar keer voor te doen, heb ik het met de rest van de leerlingen uitgevoerd. Leerling J. kreeg vier keer in totaal de beurt waarvan de eerste twee keer hij niet goed kon plannen om op een andere stoel te gaan zitten. Hij was toen het kind dat in het midden van de kring stond. Ik denk dat zijn spanning om aan de beurt te komen te groot was. Heeft hij hierbij last van zijn ASS is hierbij mijn vraag? De twee beurten die hij daarna heeft gekregen om te verplaatsen van plaats ging hem beter af. Hij kreeg hulp van de leerlingen om hem de plek aan te wijzen waar hij naartoe moest. De laatste keer is dit hem zelfstandig gelukt. Hij trok heel zijn gezicht samen en wiebelde met zijn handen nadat dit hem was gelukt. Naderhand heb ik aan hem gevraagd of hij het spel spannend vond en hij knikte ja. Het volgende spel voor deze leerling zal een ander kaartje zijn.
Maandag middag 27 november Leerling T.	Omgeving: in de speelzaal met alle leerlingen. Inhibitiespel: geef maar door! Nadat alle leerlingen op een rijtje stonden, heb ik een klein knuffel Sinterklaasje aan de ene kant van de rij gegeven. Leerling T. benoemde nogmaals het anker tekentje en heb ik hem extra erop gewezen dat hij zichzelf moet remmen wanneer hij voelt dat hij iets door de zaal wilt roepen. Leerling T. is heel het spel stil geweest waardoor het spel eerlijk werd gespeeld. Ik heb leerling T. daarna gecomplimenteerd ("Ik zie dat je jouw anker in hebt gezet, knap van je!"). Leerling T. was daarna breed aan het glimlachen.
Dinsdag ochtend 28 november leerling J.	Omgeving: in de kring voor het digibord met heel de klas. Taakinitiatiespel: doedel je mee? Leerling J. kon na de uitleg van het spel volledig uitleggen hoe het spel in elkaar stak. Hij had goed geluisterd en keek constant naar het bord wat kinderen aan het tekenen waren (zodat hij de tekening eventueel kon afmaken). Een leerling had een Sinterklaas getekend, maar nog niet helemaal af. leerling J. zat met zijn hand omhoog om de tekening af te kunnen maken dus ik gaf hem de beurt. Hij zag gelijk dat het een Sinterklaas was en tekende de doedel af. Hij was geconcentreerd en maakte in een keer zijn tekening af.

Maandag 4 december leerling T. en J. Spel Halli Galli	Omgeving: in de klas tijdens het werken, leerling T. en J. spelen dit spel met elkaar. Taakinitiatie en inhibitie spel: Halli Galli (Sinterklaas editie) Leerling T.: voordat het spel begon heb ik aan leerling T. gevraagd of hij het spel al kende en waar we tijdens dit spel op gaan letten. Ik gaf hem de opdracht om te remmen wanneer dit nodig was met het anker (wanneer hij vijf dezelfde plaatjes zag mocht hij drukken, maar wanneer hij er geen zag mocht hij NIET drukken → remmen). Leerling T. heeft twee keer gedrukt wanneer dit niet mocht en moest toen zijn kaartjes afgeven aan leerling J. Vervolgens heeft leerling T. heel het spel gekeken wanneer hij mocht drukken op het belletje en heeft de eerste keer het spel gewonnen met de meeste kaartjes. Leerling J.: voordat het spel begon heb ik aan leerling J. gevraagd of hij het spel al kende en waar we tijdens dit spel op gaan letten. Ik gaf aan hem de opdracht om zijn schroef aan te draaien om vervolgens wanneer hij vijf dezelfde plaatjes ziet zo snel mogelijk te drukken op het belletje. De eerste keer zag je zijn gezicht bij elke keer zijn kaartje om te draaien samentrekken en zijn handjes “fladderen”. Hij kwam langzaam op gang maar tegen het einde had hij het snel rekenen en drukken op het belletje in de gaten. Leerling J. heeft bij het tweede keer spelen van het spelletje gewonnen.
Dinsdag 19 december leerling T.	Omgeving: in de klas met alle leerlingen Inhibitie spel: vliegen alle vogels? Leerling T. stond na de uitleg van het spel vooraan. Nogmaals besprak ik met hem waar het anker voor stond en waaraan hij moest denken. Hij benoemde dat hij pas mocht gaan fladderen wanneer hij een dier hoorde wat kan vliegen. Leerling T. was met een andere leerling als enige over tijdens het spel. Ik heb leerling T. gecomplimenteerd over zijn geremde gedrag.
Dinsdag 19 december leerling J.	Omgeving: Taakinitiatiespel: een mooie klas Leerling J. werd na de uitleg aan de groep nog extra aangesproken om te vragen hoe zijn werk op ging ruimen wanneer het liedje af werd gespeeld. Hij vertelde dat hij zijn tekenspullen op de juiste plek ging leggen, zijn plan kaartje terug op het bord ging hangen en daarna in de kring ging zitten. Leerling J. zat als een van de eerste op de bank en had zijn spullen netjes opgeruimd.

Bijlage 7: Uitleg spellen ‘Wijzer in Executieve Functies’

Naam spel	Executieve functie	Uitleg spel
Magisch woord	Inhibitie Helpt je je impulsen van binnenuit en prikkels van buitenaf te remmen, waardoor je eerst kunt nadenken, voordat je doet.	De leerlingen vertellen vooraf het spel hun lievelingseten of lievelingsdier wat de leerkracht opschrijft. Wanneer de leerkracht hun lievelingseten noemt, mogen die leerlingen gaan staan, klappen in hun handen en weer terug gaan zitten. Deze actie is voor alle leerlingen met hetzelfde lievelingseten hetzelfde en wordt door de leerkracht bepaald.
Geef maar door	Inhibitie Helpt je je impulsen van binnenuit en prikkels van buitenaf te remmen, waardoor je eerst kunt nadenken, voordat je doet.	De leerlingen staan in een rij, met de handen op de rug. Voor de rij staat de leerkracht met de rug naar de rij toe. De leerlingen geven achter hun rug om een klein knuffel Sinterklaasje door. Als de leerkracht zich omdraait moet hij raden wie het voorwerp heeft. Als hij het heeft geraden, wisselt de betreffende leerling met de leerkracht van plek.
Vliegen alle vogels?	Inhibitie Helpt je je impulsen van binnenuit en prikkels van buitenaf te remmen, waardoor je eerst kunt nadenken, voordat je doet.	De leerkracht noemt in vlot tempo tot snel tempo allerlei dieren en maakt vliegbewegingen. De leerlingen mogen staand alleen meedoen met de vliegbewegingen als het genoemde dier daadwerkelijk kan vliegen. Wordt er gefladderd bij een verkeerd dier, dan is de leerling af (en gaat op de grond/stoel zitten). Wie er over blijft is de winnaar.
Zoef	Taakinitiatie Helpt je om op tijd en een efficiënte manier met een taak te beginnen en het zelfstandig bedenken van ideeën, antwoorden en oplossingen.	De leerlingen zitten in de kring. In de kring wordt een leerling aangewezen die mag starten met de ZOEF. De leerling links neemt het geluid over, zodat er een langgerekt ZOEOEEEEFFFF ontstaat. Alle leerlingen zoeven om de beurt, hoe sneller hoe mooier. Ook kunnen bochten worden toegevoegd met schuin hangen naar een kant en het remmen met een piep. Wanneer iemand remt, verandert zoef van richting.
Ben je snel genoeg?	Taakinitiatie Helpt je om op tijd en een efficiënte manier met een taak te beginnen en het zelfstandig bedenken van ideeën, antwoorden en oplossingen.	Een leerling staat in het midden van de kring. Alle andere kinderen zitten op hun eigen stoel. De leerkracht noemt steeds twee leerlingen bij naam die van elkaars plek mogen wisselen. Het is aan het kind in het midden de taak om tijdens deze wisseling op de lege plekken te kunnen zitten. Als dit lukt, blijft er een leerling staan die vervolgens de volgende die aan de beurt is om weer op een andere plek te gaan zitten.
Doedel je mee?	Taakinitiatie Helpt je om op tijd en een efficiënte manier met een taak te beginnen en het zelfstandig bedenken van ideeën, antwoorden en oplossingen.	Er wordt op het digibord een doedel getekend (een paar krabbels). Wanneer de leerkracht stop zegt, mag er een andere leerling de tekening afmaken. Wat is het geworden?
Een mooie klas	Taakinitiatie Helpt je om op tijd en een efficiënte manier met een taak te beginnen en het zelfstandig bedenken	De kinderen horen een liedje wat ongeveer twee minuten duurt. De leerlingen mogen bij de start van het liedje de klas opruimen. Als het liedje stopt, zit iedereen op zijn plaats en is de klas mooi.

	van ideeën, antwoorden en oplossingen.	
Halli galli	<i>Taakinitiatie en inhibitie</i>	Wie tot 5 kan tellen, kan meedoen! Iedere speler krijgt een gedekte stapel kaarten. Op elke kaart staan één of meer vruchten. Om beurten draait iedere speler een kaart om en legt deze op zijn eventueel eerder omgedraaide kaarten.

Bijlage 8: Kijkformulier 'Zien in de klas'

Kijkformulier Wijzer in Executieve Functies



Naam spelletje/ executieve functie	Welke leerlingen kunnen dit spelletje bijzonder goed?	Welke leerlingen hebben zichtbaar moeite met dit spelletje?	Wat valt er nog meer op in het gedrag bij de leerlingen die zichtbaar moeite hebben met dit spelletje?	Vallen de leerlingen, die zichtbaar moeite hebben met dit spelletje, ook uit op de andere spelletjes behorend bij deze executieve functie?

Voorbeeldles Metafoor

Download bij de Wijzer in Executieve Functies groep 1-4

Doel:

De leerlingen maken kennis met de metafoor van de Wijzer in Executieve Functies (WIEF).

Materialen:

Handleiding van de WIEF

Pictogrammen uitprinten eventueel lamineren (zie www.zienindeklas.nl/>downloads)

Praatplaat (zie www.zienindeklas.nl/>downloads)

Vorbereiding:

De leerkracht leest uit de handleiding van de WIEF de hoofdstukken tot en met het hoofdstuk Executieve functies in de Wijzer in Executieve Functies en legt de materialen voor deze les klaar.

Lesopbouw (circa 20 tot 30 minuten):

Introductie

Verhaal aan de hand van de metafoor

(Eventueel nog een verhaal; uitbreiding groep 3/4 of naar eigen inzicht voor kleuters)

(Koppeling spelletjes)

Spelletje

Uitwerking van de les:

Introductie

"Ik heb hier een plaat (laat de praatplaat zien). Wat zien jullie hier? Welke onderdelen van de boot kennen jullie?" Laat de leerlingen de verschillende onderdelen van de boot benoemen en aanwijzen (anker, kompas, landkaart, schroef, toerenteller, roer, kapiteinspet en *kijker*). Benoem zelf de onderdelen die niet genoemd zijn en bespreek met de leerlingen waarvoor de onderdelen op de boot zitten (hiervoor kunnen de pictogrammen ter illustratie gebruikt worden).

Laat eventueel de leerlingen onderdelen die ze kennen uitbeelden (met of zonder geluid) waarbij de overige leerlingen raden welk onderdeel dit is.

Vertel de leerlingen bij ieder onderdeel van de boot wat dit onderdeel voor functie heeft. Dus bijvoorbeeld het anker, daar mee kan een boot remmen en stil staan:

- Anker (inhibitie): dit is de rem van de boot. Deze gooi je uit en dan blijft de boot op z'n plek.
- Kompas (plannen en organiseren): hiermee kun je kijken welke kant je op gaat varen
- Landkaart (werkgeheugen): hier kun je zien waar je bent en de weg op kan schrijven hoe je gaat varen
- Schroef (taakinitiatie): de schroef gaat draaien om te gaan varen
- Toerenteller (emotieregulatie): zorgt ervoor dat je niet te hard of te zacht gaat

- Roer (flexibiliteit): is om te sturen zodat je niet ergens tegen aan botst
- (Kapiteins)pet (metacognitie en zelfmonitoring): de kapitein moet goed kijken hoe de reis gaat; gaat de reis goed of gaat de reis niet goed?
- *Kijker: is voor de leerkracht om te kijken hoe de leerlingen het doen tijdens het spelen van de spelletjes of bij het werk op school.*

Verhaal aan de hand van de metafoor

"Ik ga zo een verhaal vertellen maar ik heb vier kinderen nodig die me gaan helpen om te laten zien hoe dit verhaal gaat." De leerkracht benoemt een kind tot kapitein (deze krijgt de pictogrammen van het anker, het kompas, het roer en de pet) en drie kinderen tot matroos (zij krijgen de pictogrammen van de landkaart, de schroef, en de toerenteller) en één kind tot assistent.

De leerkracht vertelt het volgende verhaal en gebruikt hierbij de uitgeprinte pictogrammen: "Kijk ik zie daar in de verte een boot aankomen! Schip Ahoy! (maakt gebaar met de kijker, kijkt door hand en zwaait). De kapitein op de boot gooit het anker uit en de boot ligt stil. Kapitein pak het kompas en bekijk welke kant jullie op gaan varen. Matroos 1 kijkt op de landkaart. Jullie gaan rechtdoor varen. Matroos 2 start de motor zodat de schroef gaat draaien. Matroos 3 kijkt op de toerenteller, varen we rustig? Pas op! Daar is een eiland! Kapitein gooi je roer om! Gelukkig land in zicht. Kapitein met je kapiteinspet, hoe is de vaart gegaan?"

Bij elk dikgedrukt woord wordt het pictogram gezocht en aan de assistent gegeven. De assistent legt deze op volgorde op de grond. Dit verhaal kan middels de pictogrammen op de grond na verteld worden of desgewenst wordt het verhaal nog een keer met andere kinderen nagespeeld.

*Na dit verhaal volgt eventueel een nieuw verhaal. Zie extra differentiatie groep 3 en 4.

Koppeling spelletjes

"In de klas moet je soms bij een werkje ook, net als een boot, even je anker uitgooien of even op je kompas kijken hoe je iets handig kan gaan doen. Het is dus alsof we de onderdelen van de boot ook gebruiken in de klas. (Geef eventueel nog enkele voorbeelden; 'Als je aan het werk moet dan is het alsof je je schroef moet laten draaien om iets te gaan doen of als je moet luisteren dan is het alsof je je anker uitgooit zodat je even stil bent en naar mij/de leerkracht kan kijken'). Ik heb hier een doosje (laat doosje zien). Bij elk onderdeel van de boot zitten in dit doosje spelletjes zodat je kunt gaan oefenen hoe je goed je de schroef kan laten draaien of wanneer je moet sturen met je roer enz. Af en toe zullen we een spelletje uit dit doosje doen en dan kijken we bij welk onderdeel van de boot dit hoort."

Spelletjes

Zullen we nu een spelletje spelen? Kies een spelletje (of laat een leerling een spelletje kiezen) en speel deze met de groep, vergeet niet uit te leggen welke executieve functie/symbool en hulpzin erbij hoort.

*Vervolg voor groep 3 en 4 (of naar eigen inzicht bij de kleuters):

De leerkracht vertelt het volgende verhaal en vier leerlingen beelden dit uit en één leerling is de assistent die de juiste pictogrammen aangeeft/aanwijst:

"Ha ik zie vier kinderen bezig met een lastige puzzel (maakt gebaar met de kijker, kijkt door hand). Kind 1 stopt en zegt: 'Wat een lastige puzzel' (het is alsof hij zijn anker uitgooit). Kind 2 zegt: Misschien moeten we eerst even de hoekjes zoeken, daarna de rand maken en dan kijken wat er in het midden moet (het is alsof hij op zijn kompas kijkt). Kind 3 zegt: Dus we zoeken eerst de hoekjes en dan maken we de rand en dan kijken we hoe we het midden maken, ik onthoud het (het is alsof hij het even op z'n landkaart tekent). Kind 4 zegt: Aan de slag, laten we het zo doen ik vind het een goed plan (het is alsof hij de motor aanzet en schroef gaat draaien). Kind 1 wordt even boos op kind 2; zo moet het niet! Rustig zegt kind 3 (de toerenteller mag niet in het rood komen). We missen een stukje zegt kind 4, daarom leg ik eerst dit stukje neer (het is alsof hij even stuurt met het roer om weer goed verder te kunnen). De puzzel is gelukt zegt kind 1 (het is alsof hij de pet opzet en even terugkijkt), de volgende keer doen we het weer zo."

Elke keer als er verwezen wordt naar een onderdeel van de boot mag de assistent het juiste pictogram aanwijzen die nog op de grond liggen van het eerste verhaal.

WIEF SPELLETJES VOOR THUIS

Door middel van de metafoor van (het besturen van) de boot laten wij zien hoe de verschillende executieve functies werken bij kinderen. Hierover is meer informatie te vinden op de site (www.zienindeklas.nl > downloads). Het is belangrijk om te weten dat de executieve functies elkaar sterk beïnvloeden en goed met elkaar moeten samenwerken om tot het beste resultaat te komen. Bijna nooit wordt er een beroep gedaan op slechts een functie. Dit geldt ook voor de volgende spelletjes. Het blijft belangrijk om gericht te kijken naar de executieve functie die erbij beschreven is of waar het kind mee wil oefenen.

Wat is Inhibitie?

Inhibitie kan gezien worden als een *anker*, waarbij het anker symbool staat voor de rem op het gedrag.

Hulpzin voor het kind: Gooi je anker uit!

De volgende spelletjes geven kinderen de kans om te oefenen om de eerste reactie even te onderdrukken:

Eerste boomgaard	(van 2 tot 6 jaar)
Halli galli junior editie	(vanaf 4 jaar)
Twister	(vanaf 4 jaar)
Domino bouwset	(vanaf 4 jaar)
Halli galli	(vanaf 6 jaar)
Vlotte geesten	(vanaf 6 jaar)
SET	(vanaf 6 jaar)
Betrapt en gesnapt	(vanaf 6 jaar)
Varkentjes wassen	(vanaf 6 jaar)
Speed cups	(vanaf 6 jaar)
Ubongo	(vanaf 6 jaar)
Kakkerlakken salade	(vanaf 6 jaar)
Piloten zonder vrees	(vanaf 6 jaar)



Wat is Werkgeheugen?

Het Werkgeheugen zien wij als een landkaart. De landkaart helpt je informatie (zoals een uitgestippelde route en bijzonderheden voor deze reis) in je geheugen vast te houden en waar nodig te bewerken.

Hulpzin voor het kind: Zet het op je landkaart!

De volgende spelletjes geven kinderen de kans om te oefenen met het werkgeheugen:

Eendjesdans	(van 3 tot 6 jaar)
Jakkiebak! kippenkak	(vanaf 4 jaar)
Memory	(vanaf 4 jaar)
Kwartet	(vanaf 4 jaar)
Nacht van de magische schimmen	(vanaf 4 jaar)
Boomhut-party	(vanaf 6 jaar)
Wie is het	(vanaf 6 jaar)
Woeste munterij	(vanaf 7 jaar)
Wat ben ik	(vanaf 7 jaar)
Zeeslag	(vanaf 7 jaar)



Wat is Planning en organisatie?

Dit zijn de vaardigheden die je helpen een plan te maken en deze ook daadwerkelijk uit te voeren. Wij illustreren dit aan de hand van een kompas.



Hulpzin voor het kind: Vaar op je kompas!

De volgende spelletjes geven kinderen de kans om te oefenen met planning en organisatie:

Kleurentorentjes	(van 3 tot 8 jaar)
Halli galli junior editie	(vanaf 4 jaar)
Skip-bo junior	(vanaf 4 jaar)
4 op 'n rij	(vanaf 4 jaar)
Toren van Pisa	(vanaf 4 jaar)
Domino bouwset	(vanaf 4 jaar)
Monopoly junior	(vanaf 5 jaar)
Halli galli	(vanaf 6 jaar)
Speed cups	(vanaf 6 jaar)
Rummikub	(vanaf 6 jaar)
Jenga	(vanaf 6 jaar)
Schaken	(vanaf 6 jaar)
Dammen	(vanaf 6 jaar)
Betoverd doolhof	(vanaf 7 jaar)
Skip-bo	(vanaf 7 jaar)
Zeeslag	(vanaf 7 jaar)
Qwixx	(vanaf 8 jaar)
Monopoly	(vanaf 8 jaar)

Wat is Taakinitiatie?

Taakinitiatie is het op tijd en op een efficiënte manier aan een taak beginnen, wat wij uitleggen aan de hand van een schroef van een boot die de aandrijving verzorgt.



Hulpzin voor het kind: Geef die schroef een zwengel!

De volgende spelletjes geven kinderen de kans om te oefenen met de taakinitiatie:

Halli galli junior editie	(vanaf 4 jaar)
Skip-bo junior	(vanaf 4 jaar)
Twister	(vanaf 4 jaar)
Halli galli	(vanaf 6 jaar)
Speed cups	(vanaf 6 jaar)
Betrapt en gesnapt	(vanaf 6 jaar)
Skip-bo	(vanaf 7 jaar)

Bijlage 11: Tips in de klas

Executieve functie	Tips in de klas (gericht op kleuters)
Inhibitie	• Bereid de leerling voor op situaties waarop zij hun impulsen zullen moeten beheersen door vooraf het gewenste gedrag te bespreken: "Wat zijn ook alweer de regels? Wat ga je doen als...?". • Herinner door middel van het geven van een seintje waar de leerling aan moet werken in een situatie waarbij het ongewenste gedrag voorkomt. Je kunt hierbij ook visuele en verbale hints denken om de stop-functie te versterken. Denk aan een afgesproken teken, een pictogram of gevisualiseerde regels. • Belonen wanneer het gewenste gedrag lukt. • Inhibitie oefenen met behulp van rollenspellen om alternatieven voor het negatieve gedrag aan te leren. • Zorg ervoor dat de leerlingen begrijpen dat er consequenties verbonden zijn aan slechte impulsbeheersing ('als... dan' principe).
Taakinitiatie	• Onderzoek met de leerling(en) de oorzaak van het niet starten met de taak. • Geef duidelijk aan welke spullen er nodig zijn en laat overbodige spullen opruimen. • Maak de te nemen stappen duidelijk. Ontwikkel schema's en routines, zodat de leerlingen niet hoeven na te denken over hoe te beginnen (denk aan de beertjes van Meichembaum). • Help de leerlingen op weg met het eerste deel van hun taak. Zorg dat ze vertrouwen hebben om zelfstandig met hun taak verder te kunnen gaan. • Oefen het snel aan het werk gaan in een leuke spelvorm, bijvoorbeeld: klaar zitten en aan het werk gaan als het liedje afgelopen is. Of motiveer met een beloning, waarbij je de leerling uitdaagt in steeds minder tijd aan het werk te gaan.

DVL: DOELEN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010

LEREN LEREN		
Werkhouding	Werken volgens plan	Manieren van leren
- Ik geef aan wat ik wil leren en waaraan ik wil werken - Ik zet me in voor taken die ik moet uitvoeren - Ik zet door wanneer iets niet direct lukt - Ik houd mijn aandacht er goed bij als dat nodig is - Ik werk zelfstandig als dat nodig is - Ik zorg dat mijn werk er netjes en verzorgd uitziet - Ik vraag op tijd hulp als ik ergens zelf niet uit kom - Ik waardeer het leerproces ook als het resultaat tegenvalt	- Ik formuleer leerdoelen voor mezelf - Ik verken een onderwerp voor ik ermee aan de slag ga - Ik weet welke stappen ik moet zetten en hoe ik deze moet uitvoeren - Ik zorg dat ik het belangrijkste af heb voor de tijd om is - Ik houd me aan mijn planning en stel deze bij als dat nodig is - Ik kijk achteraf of mijn planning goed was en wat beter kan	- Ik weet welke manieren van leren er zijn en welke manier mijn voorkeur heeft - Ik zet de meest geschikte manier van leren in - Ik verzamel geschikte informatie op verschillende manieren - Ik bewaar informatie om het later te kunnen gebruiken - Ik laat zien wat ik geleerd heb - Ik licht mijn antwoorden toe en laat zo zien dat ik het begrijp - Ik controleer of mijn leervraag voldoende beantwoord is

LEREN DENKEN		
Analytisch denken	Creatief denken	Kritisch denken
- Ik herken verschillen en overeenkomsten tussen dingen - Ik zie het verband tussen waardoor iets komt (de oorzaak) en het gevolg ervan - Ik zie de relatie tussen verschillende onderdelen binnen het grote geheel - Ik maak ingewikkelde problemen gemakkelijker door ze op te delen in kleinere problemen	- Ik ontdek nieuwe vragen of problemen - Ik bedenken meerdere oplossingen voor een vraag of probleem - Ik bedenken originele oplossingen voor een vraag of probleem - Ik bedenken hoe ik bestaande ideeën in een nieuwe situatie kan toepassen - Ik zet ideeën om in praktische oplossingen - Ik neem afstand van een probleem om het even op me in te laten werken	- Ik ga na of mijn veronderstellingen kloppen - Ik controleer of nieuwe informatie klopt en overeenkomt met informatie die ik al heb - Ik onderscheid feiten van meningen en betrouwbare van niet betrouwbare bronnen - Ik neem bij het vormen van mijn mening verschillende perspectieven mee - Ik gebruik criteria om een mening te vormen - Ik onderbouw mijn mening met argumenten - Ik vraag door tot ik het echt begrijp - Ik kies uit verschillende oplossingen de meest geschikte

LEREN (VOOR HET) LEVEN	
Inzicht in jezelf	Omgaan met anderen
- Ik ben trots op mijzelf en mijn werk - Ik weet waar ik goed en minder goed in ben - Ik maak gebruik van mijn sterke kanten en blijf ook werken aan dat waar ik minder goed in ben - Ik doe de dingen zo goed mogelijk maar stel mijn elsen/doelen niet té hoog - Ik vind het niet erg als ik niet meteen weet hoe iets moet of als iets niet meteen lukt - Ik ga goed om met kritiek en flexibel met tegenslagen en begrijp dat ik hier iets van kan leren - Ik weet wat ik wil en kies daar ook voor	- Ik blijf mijzelf in een groep: anderen kunnen aan mij zien en van mij horen wat ik ergens van vind en hoe ik me voel - Ik houd rekening met de regels die voor de groep belangrijk zijn - Ik werk samen met anderen als we samen meer kunnen bereiken dan alleen - Ik maak anderen enthousiast om samen ergens een succes van te maken - Ik verdeel de taken samen met anderen op een manier die voor iedereen goed werkt - Ik ben in staat in samenwerking met anderen verschillende rollen en taken te vervullen - Ik zie en begrijp goed hoe anderen ergens tegenaan kijken vanuit hun beleving - Ik luister goed naar de ideeën van anderen en verdedig mijn eigen ideeën - Ik geef kritiek op een manier zodat de ander er ook iets aan heeft - Ik presenteer de resultaten van mijn werk aan anderen op een manier die past bij mij en bij het doel van dat moment

DVL: DOELEN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010

Op veel basisscholen wordt gewerkt aan het vormgeven van verrijkingsonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen, bijvoorbeeld in verrijkingsgroepen. Met de DVL: Doelen en Vaardigheden Lijst wil SLO scholen een handreiking bieden betreffende de vormgeving van het verrijkingsonderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen.

De in deze lijst genoemde doelen laten op hoofdlijnen zien waar het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen zich op zou moeten richten. De doelen in deze lijst zijn daarom geordend in drie domeinen: leren leren, leren denken en leren (voor het) leven. De beschreven doelen zijn verschillend van gewicht. Ze zijn niet van vergelijkbaar niveau, maar wel allemaal belangrijk. Het werken aan doelen op al deze domeinen waarborgt een breed onderwijsaanbod waarmee recht wordt gedaan aan de specifieke leerbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

Bij het **LEREN LEREN** gaat het om het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden die wezenlijk zijn voor het verwerven en toepassen van kennis. In dat proces zijn taakgerichtheid, doorzettingsvermogen en motivatie (kortom een goede *werkhouding*) van groot belang. In feite draait het hier om een drang tot permanent verder willen leren en ook plezier beleven aan het leren van nieuwe dingen. Daarbij is het uiteraard belangrijk dat je leerdoelen voor jezelf kunt formuleren en in staat bent een goede werkverdeling te maken in de tijd (kunt *werken volgens plan*) maar ook dat je in staat bent verschillende leerstrategieën (*manieren van leren*) in te zetten om informatie te verwerven en op te slaan, zodat later getoond kan worden wat geleerd is. Ook het kunnen reflecteren op het eigen leergedrag is van wezenlijk belang, want er valt zo ontzettend veel te leren, ook (of juist) als het niet helemaal zo gegaan is als je had verwacht.

Bij het **LEREN DENKEN** gaat het om het ontwikkelen van en reflecteren op hogere denkvaardigheden. Hierbij gaat het om verschillende typen hogere denkvaardigheden, zoals het *analytisch denken* (waarbij het onder andere draait om het bepalen van de verhoudingen van verschillende delen ten opzichte van elkaar of ten opzichte van het grotere geheel), het *creatief denken* (waarbij het flexibel kunnen inspelen op nieuwe omstandigheden vraagt om een grote vindgierigheid bij het ontdekken van nieuwe problemen en het oplossen ervan) en het *kritisch denken* (waarbij het onder andere gaat om het controleren van veronderstellingen en informatie, het vormen van een mening, het kunnen onderbouwen van die mening met argumenten en het kiezen van de meest geschikte oplossing).

Bij het **LEREN (VOOR HET) LEVEN** gaat het om het ontwikkelen van kennis, houding en vaardigheden op het intra persoonlijke en interpersoonlijke gebied. *Inzicht in jezelf* vormt de basis voor het leren (voor het) leven. Een positief zelfconcept, weten wat je sterke en minder sterke kanten zijn en daar op een goede manier mee om kunnen gaan (door bijvoorbeeld gepaste doelen te stellen, opbouwende kritiek en de consequenties van je keuzes te accepteren) zijn voorwaarden om jezelf in de tijd te kunnen blijven ontwikkelen. Daarnaast leidt een beter inzicht in jezelf tot een betere communicatie en meer bevredigende relaties met anderen. Goed kunnen *omgaan met anderen* betekent namelijk niet alleen dat je kunt leren van en met anderen, maar vooral ook dat je beseft welke rol je daar zelf in vervult en op welke manier het mogelijk is jezelf te blijven en dat te doen wat bij je past.

De omschreven doelen zijn alle lange termijn doelen. Het zijn dus streefdoelen, die niet in één les of leeractiviteit gehaald kunnen worden. Wel zou het zo moeten zijn, dat elke les of leeractiviteit een bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van één of een combinatie van deze doelen. Het zijn ankerpunten die leerkrachten houvast bieden bij het maken van inhoudelijke keuzen en uitwerkingen. Dergelijke lange termijn doelen gaan uit van een cyclisch niveau, wat betekent dat over alle leerjaren heen aan dezelfde doelen en vaardigheden wordt gewerkt. De opbouw zit hem meer in de complexiteit van inhoud en activiteiten (die worden moeilijker en abstracter) en in de mate van sturing door de leerling zelf (de leerling wordt steeds meer zelf verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces).

Lange termijn doelen zijn vaak te algemeen, te vaag, te weinig operationeel en te weinig bruikbaar om daaruit leeractiviteiten voor (hoog)begaafden af te leiden. Wanneer doelen concreter geformuleerd worden ontstaat er duidelijkheid voor de leerkracht en de leerlingen, wordt er gericht lesgegeven, kan er beter begeleid worden en kan er beter geëvalueerd worden. Vandaar dat in de DVL de algemene lange termijn doelen vertaald zijn in meer concrete, zo mogelijk observeerbare leerlinggedragingen.

Het zo concreet formuleren van deze subdoelen vormt een risico: de ruimte voor eigen ideeën van de leerlingen en leerkrachten in het onderwijs zou wel eens zeer krap kunnen worden. Daarmee zou het onderwijs kunnen verschromelen. Originaliteit, inspelen op onverwachte gebeurtenissen en levensecht onderwijs konden er wel eens onmogelijk door worden. Door het gezamenlijk (door leerkracht en leerling) formuleren van doelen en het in gezamenlijk overleg met alle betrokkenen tijdig evalueren en bijstellen van deze doelen is het mogelijk dit risico te vermijden. Bij de DVL worden daarom enkele handreikingen geboden ter ondersteuning van dit proces.

- De toelichtingen bij de doelbeschrijving geven aan waarom een bepaald doel belangrijk is.
- De aanbevelingen met betrekking tot de inzet van de DVL bieden mogelijkheden om individuele leerlingen beter te volgen, vast te stellen aan welke doelen gewerkt zou moeten worden en te reflecteren op dat waaraan wordt gewerkt.
- De gegeven voorbeeldlessen zijn voornamelijk bedoeld als inspiratiebron. De beschrijvingen maken inzichtelijk hoe lange termijn doelen vertaald kunnen worden naar concrete lesdoelen. De beschreven leeractiviteiten zijn niet volledig, maar exemplarisch. Aan de hand van deze uitwerkingen kunnen scholen zelf aan de slag met het maken van eigen uitwerkingen.

De menstekening

De menstekening wordt gescoord volgens de normen van 'Goudenough'.

De menstekening kan in combinatie met andere instrumenten gebruikt worden als index voor het cognitief functioneren (ter Laak, van Rijswijk, van Leuven & Brugman 2000).

Vanwege mogelijk aanpassingsgedrag is het van belang om de jongste kleuters de tekening niet te laten maken aan een tafelgroep met jongste kleuters. Wanneer deze kleuters een koppoteling tekenen, is de kans aanwezig, dat de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong zich aanpast en ook een koppoter gaat tekenen.

Het is van belang om de opdracht te geven 'teken een mens' en niet 'teken jezelf'.

Sommige kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben namelijk een perfectionistische instelling en realiseren zich op voorhand dat het poppetje dat ze kunnen tekenen niet zal lijken op hun spiegelbeeld. De opdracht 'teken een mens' biedt vrijheid: de kenmerken van een mens zijn twee armen, twee benen, een lijf en een hoofd.

Ieder element in de tekening waardeert men met 1 punt. Halve punten worden niet gegeven.

1. Hoofd.
2. Beide benen of één 'en profil'.
3. Beide armen. De vingers alleen zijn niet voldoende, behalve wanneer er tussen deze en het lichaam een ruimte is vrijgelaten.
4. Romp, hetzij als een enkele lijn of in 2 dimensies.
5. Lengte van de romp groter van afmeting dan de breedte.
6. Schouders duidelijk aangegeven.
7. Armen en benen aan een willekeurig punt van de romp of aan de hals bevestigd.
8. Armen en benen op de juiste hoogte van de romp bevestigd.
9. Hals.
10. De omtrek van de hals vormt een voortzetting van die van hoofd, romp of beide Samen.
11. Een of beide ogen.
12. Neus.
13. Mond.
14. Neus en mond door twee lijntjes aangegeven.
15. Neusgaten.
16. Haren.

17. Haren beter weergegeven dan door een verbreding van het hoofd of een golvende beweging.
18. Aanduiding van kleren (knopen of hoed).
19. Twee ondoorzichtige kledingstukken (hoed, broek of jas bijvoorbeeld).
20. Volledige ondoorzichtige kleding (mouwen, broekrand).
21. Vier duidelijk te onderscheiden kledingstukken (hoed, broek, schoenen, vest, das).
22. Vak- of uniformkleding zonder fouten.
23. Vingers aan beide handen of aan de enig zichtbare hand.
24. Het juiste aantal vingers aan beide handen of aan de zichtbare hand.
25. De verhouding lengte: breedte van de vingers is juist. De vingers wijken niet uiteen.
26. De duim is van de overige vingers te onderscheiden door stand en lengte.
27. Handen van vingers en arm te onderscheiden.
28. Eén of meer gewrichten van de armen is aangegeven.
29. Eén of meer gewrichten van de benen aangegeven.
30. Afmeting van het hoofd niet groter dan de helft en niet kleiner dan een tiende van de romp.
31. Lengte van de armen niet tot aan knieën reikend.
32. Lengte van de benen niet kleiner dan die van de romp en niet groter dan tweemaal de lengte van de romp.
33. De lengte van de voeten is groter dan de hoogte.
34. Zij bedraagt minder dan een derde van de lengte van het been en meer dan een tiende van de totale lengte van het been.
35. Beide benen en armen hebben twee dimensies.
36. Hiel.
37. Uitdrukking van de motorische coördinatie in de lijnen van de omtrek (het harmonisch samenwerken van de verschillende lichaamsdelen bij het weergeven van een bepaalde beweging).
38. Idem in die van de gewrichten.
39. Idem in die van de omtrek van het hoofd.
40. Idem in die van de omtrek van de romp.
41. Idem in die van de omtrek van benen en armen.
42. Idem in de symmetrie van het gelaat.
43. Oren.
44. Juiste stand en afmeting van de oren.

45. Details van de ogen. Wenkbrauwen, oogharen of beide.
46. Pupillen aangegeven.
47. Afmeting van de ogen. Lengte groter dan de hoogte.
48. De blikrichting van het oog komt in de plaatsing van de pupil in het 'en profiel' weergegeven gelaat of in de vorm van het oog (cirkelsector) tot uitdrukking.
49. Kin en voorhoofd duidelijk aangegeven.
50. Kin duidelijk van de onderlip gescheiden.
51. Hoofd, romp en voeten en profiel. Eén fout wordt door de vingers gezien.
52. Foutloos profiel.

PUNTEN	LEEFTIJD
2	3
6	4
10	5
14	6
18	7
22	8
26	9
30	10
34	11
38	12
42	13

Instructieblad voor het afnemen van menstekening

Menstekening

- De tekening wordt in de eerste week gemaakt.
- Opdracht: "teken een mens"; verder geen aanwijzingen geven, ook niet tussendoor.
- De leerling zit apart om de tekening te maken.
- Klaar = klaar en inleveren.
- Tekening maken op wit A4 papier.
- Scoreblad aan de tekening nieten en in het dossier bewaren.
- Op de tekening noteren: naam kind, datum, naam leerkracht wie het heeft gescoord.
- In het begin 2 leerkrachten samen een tekening laten scoren.