

Balans in begeleiden

*van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong
en hun leerkrachten*



Eindverslag van het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master Special Educational Needs (SEN) – specialist hoogbegaafdheid
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg

Naam:	Francet Peters
Studentnummer:	2146324
Begeleid door:	Ilja Hoogenberg-Engbers Ine Vermeer-van Zon
Datum:	juni 2011

Inhoud

Samenvatting	3
Inleiding	5
1 Aanleiding en probleemstelling	8
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	8
1.2 Probleemverkenning	9
1.3 Doel van het onderzoek	9
1.4 Verrijkingsonderwijs	10
1.5 Vraagstelling van het onderzoek	11
1.6 Opbrengsten van het onderzoek	12
2 Theoretische onderbouwing	13
2.1 Verrijkingsonderwijs	13
2.1.1 Hoogbegaafdheid en ontwikkelingsvoorsprong	13
2.1.2 Verrijkingsonderwijs	13
2.1.3 De rol van de leerkracht	15
2.1.4 Het TASC-model	16
2.2 Coaching	18
2.2.1 Oplossingsgericht begeleiden	18
2.2.2 Het zevenstappenmodel	18
3 Onderzoeksmethodologie	20
3.1 Onderzoeksvorm	20
3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	20
3.3 Beschrijving van het onderzoek	21
3.4 Triangulatie	22
3.5 Onderzoeksinstrumenten	22
3.6 Ethische uitgangspunten	24
3.7 Betrouwbaarheid en validiteit	24

4 Data-analyse en resultaten	25
4.1 Stap 1. Het verduidelijken van de veranderbehoefte	25
4.2 Stap 2. Het definiëren van de gewenste toestand	26
4.3 Stap 3. Platform vaststellen	26
4.4 Stap 4. Eerder succes analyseren	27
4.5 Stap 5. Stapje vooruit zetten	28
4.6 Stap 6. Vooruitgang monitoren	29
4.7 Stap 7. Vaststellen van de verdere veranderbehoefte	32
 5 Conclusies	 33
5.1 Antwoorden op de deelvragen	33
5.1.1 De visie op kleuteronderwijs en werken met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong	33
5.1.2 Het TASC-model in relatie tot de visie en criteria voor verrijkingsonderwijs	33
5.1.3 Begeleiding van de leerlingen	35
5.1.4 Coaching van de leerkrachten	36
5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag	37
5.3 Aanbevelingen	38
 6 Evaluatie onderzoek	 40
 Nawoord	 44
Literatuurlijst	45
Bijlage 1 Bepalen van de beginsituatie verrijkingsonderwijs	48
Bijlage 2 Mindmap	50
Bijlage 3 Vragenlijst coaching	51
Bijlage 4a Observatiewijzer	52
Bijlage 4b Resultaten werken met het TASC-model	54
Bijlage 5 Matrix open vragenlijst	55
Bijlage 6 Implementatie en opbrengst	58
Bijlage 7 TASC-wiel	61
Bijlage 8 Taxonomie van Bloom	62

Samenvatting

Dit onderzoek heeft antwoord gegeven op de volgende deelvragen:

1. Welke visie hebben de leerkrachten van de kleutergroepen op het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
2. Past het werken volgens het TASC-model bij de visie van de leerkrachten en voldoet het aan de criteria voor verrijkingsonderwijs?
3. Welke vorm van begeleiding hebben de leerlingen nodig en wat betekent dat voor de leerkrachten?
4. Welke vorm van begeleiding hebben de leerkrachten nodig? Wat betekent dat voor mij als coördinator?

Voor dit onderzoek heb ik mij verdiept in de verschillende mogelijkheden voor verrijkingsonderwijs (hoofdstuk 2).

Ik ben in de literatuur op zoek gegaan naar een werkwijze:

- die aansloot bij het motto van onze school “samen met en van elkaar (laten) leren”,
- die paste bij de principes van basisontwikkeling,
- die mogelijkheden bood voor gedifferentieerd werken in de eigen groep
- die voldeed aan de criteria voor verrijkingsonderwijs.

Het TASC-model van Belle Wallace (2002) bleek te voldoen aan bovenstaande voorwaarden. TASC is een werkwijze die gebaseerd is op de opvattingen over de naaste ontwikkeling van de Russische onderwijspsycholoog Vygotsky (In Cole, et al., 1979) en de theorie van succesvolle intelligentie van de Amerikaanse psycholoog Sternberg (2002). Bij het TASC-model vormen interactie en reflectie de belangrijkste instrumenten om te leren denken, leren ‘leren’ en leren leven.

Het onderzoek is uitgevoerd met vijf leerkrachten, die werkzaam zijn in de kleutergroepen en over ruime ervaring beschikken. In hoofdstuk 3 heb ik uiteengezet hoe mijn onderzoek was opgebouwd en welke onderzoeksmiddelen en instrumenten ik heb ingezet.

Tijdens het onderzoek, dat een periode van 8 weken besloeg, hebben we geconcludeerd, dat het TASC-model paste bij de visie van de leerkrachten op kleuteronderwijs. In de kleutergroepen werd gewerkt volgens de principes van basisontwikkeling en we hebben vastgesteld dat het TASC-model ook daar heel goed op aansluit. Vervolgens hebben de leerkrachten geëxperimenteerd met het inzetten van deze werkwijze. Daarbij werd duidelijk welke begeleiding de kinderen nodig hadden en wat dat vroeg aan vaardigheden van de leerkrachten. Om dit proces te begeleiden heb ik gekozen voor het zevenstappenmodel van Visser (2010).

In hoofdstuk 4 heb ik beschreven, hoe dit proces is verlopen en welke resultaten het heeft opgeleverd.

In hoofdstuk 5 heb ik de uitkomsten van het onderzoek gerelateerd aan de literatuur en mijn conclusies en aanbevelingen geformuleerd. De belangrijkste conclusie uit dit onderzoek is, dat een goede begeleiding vraagt om het vinden van de juiste balans. Zowel de leerkrachten, als ik zelf hebben ervaren, dat het niet eenvoudig is om een goede balans te vinden tussen het bieden van veiligheid en ondersteuning met terughoudendheid enerzijds, en het stimuleren van het zelfvertrouwen door aanmoediging, anderzijds.

In hoofdstuk 6 heb ik geëvalueerd en beschreven wat dit onderzoek heeft bijgedragen aan mijn eigen ontwikkeling.

*“The greatest gift teachers and parents can give to children
is the gift of learning how to learn”*

(Belle Wallace)

Inleiding

Mijn naam is Francet van Wandelen-Peters. Ik werk als groepsleerkracht op basisschool Achterberg in Dongen en heb daarnaast, sinds enige jaren, de taak van coördinator begaafdheid. Omdat ik mij meer wilde verdiepen in hoogbegaafdheid en (hoog)begaafde kinderen, ben ik de Master SEN- opleiding specialist hoogbegaafdheid gaan volgen aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg in Tilburg. Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van mijn meesterstuk.

Bij het vaststellen van mijn onderzoeksvraag heeft afstemming van het onderwijsaanbod op de behoeften van (hoog)begaafde kinderen, in de reguliere groep, de doorslag gegeven. Onderzoek wijst uit, dat er tijdens de basisschoolperiode twee spanningsmomenten zijn voor begaafde kinderen (Koenders, 2007). Het eerste moment ervaren de kinderen als ze vier jaar zijn en voor het eerst naar school gaan. Het tweede moment is de aanvang in groep 3. Begaafde kinderen hebben zich vaak een voorstelling gemaakt van school, die niet blijkt te kloppen met de werkelijkheid. Doordat de leerstof te gemakkelijk is, lopen deze kinderen het risico frustratie op te bouwen die stijgt naarmate de tijd verstrijkt. Hierdoor kunnen zij allerlei lichamelijke klachten ontwikkelen.

Onderzoek (Mooij, et al., 2007) heeft uitgewezen dat de invloed van een adequaat onderwijsaanbod vanaf groep 1 duidelijk merkbaar is in de latere ontwikkeling van leerlingen. Alle reden dus om aandacht te besteden aan een passend onderwijsaanbod voor deze kinderen.

De groepsleerkracht vormt daarbij de belangrijkste factor. Kinderen zijn afhankelijk van hun omgeving om zich competent te voelen en op onderzoek uit te gaan.

Leermiddelen en materialen kunnen nog zo goed zijn, het is de groepsleerkracht die ze zal moeten inzetten. Zij of hij is degene die het kind de hele week onder haar hoede heeft, en bepaalt of de school een passende en veilige (leer)omgeving is voor alle leerlingen.

Op basisschool Achterberg wordt gewerkt met heterogene kleutergroepen. Er wordt gewerkt vanuit de principes van basisontwikkeling. Door de samenstelling van de groepen hebben de leerkrachten te maken met grote leeftijdsverschillen en met grote verschillen in de ontwikkelingsniveaus van de kinderen. Om tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong werden er in eerste instantie verrijkmateriaal en verrijkingsopdrachten aangeboden. Deze werkwijze leidde echter nog niet tot de gewenste situatie.

Bij kleuters spreken we niet van hoogbegaafdheid, maar van een ontwikkelingsvoorsprong. Of er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong wordt op basisschool Achterberg vastgesteld aan de hand van gesprekken met ouders, gegevens van het Cito-leerlingvolgsysteem, observatiegegevens vanuit de methode Kleuterplein (Bijlhout, Menne & Van der Zouw, 2008) en didactisch onderzoek. Om de signalering en diagnostiek te stroomlijnen wordt gewerkt volgens het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Van Gerven & Drent, 2007).

Met dit onderzoek hoopte ik de kwaliteit van het onderwijsaanbod aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te verbeteren. Het TASC-model leek mij zeer geschikt om handen en voeten te geven aan het motto van basisschool Achterberg: “Samen met en van elkaar (laten) leren” en daarmee een passend onderwijsaanbod te verzorgen voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. In Engeland wordt deze werkwijze breed toegepast en is er zelfs een groot aantal TASC-scholen.

Om de leerkrachten hierbij op een effectieve manier te kunnen begeleiden, heb ik me verdiept in mogelijkheden voor coaching van collega's. Daarbij heb ik gezocht naar een begeleidingsvorm die bij mij paste, maar ook ruimte bood voor eigen inbreng van mijn collega's. Dat vind ik een belangrijk aspect, omdat zij degenen zijn die met de kinderen werken.

Ik heb gekozen voor de oplossingsgerichte benadering met het zevenstappen-model (Visser, 2010). Dit model is geïnspireerd op het gedachtegoed van Steve de Shazer en Insoo Kim Berg, twee psychotherapeuten die in de jaren van 1978 tot 1985 de oplossingsgerichte therapie hebben ontwikkeld. Deze benadering is gebaseerd op het helpen van mensen in de richting van oplossingen die zij zelf hebben bedacht. Door het leren omzetten van een probleem naar een doelstelling, wordt het mogelijk om op een gerichte manier op zoek te gaan naar oplossingen. Deze aanpak wordt sinds enkele jaren niet alleen toegepast in therapie, maar ook in één op één gesprekken, in teams en bij organisatieverandering. Coert Visser (2010), oprichter van 'Het Netwerk voor Oplossingsgericht Adviseren en Managen' heeft deze benadering uitgewerkt voor adviseurs en managers. Louis Cauffman (Cauffman & Van Dijk, 2010) heeft deze aanpak toegespitst op de onderwijspraktijk.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

In 2006 is er op basisschool Achterberg een ´Beleidsplan voor meer dan gemiddeld begaafde leerlingen´ opgesteld (Achterberg, 2006). In dit beleidsplan is vastgelegd op welke manier er wordt voorzien in een aangepast leerstofaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen in de groepen 1 t/m 8. Vanuit onze doelstelling voor passend onderwijs wordt verrijkingsonderwijs binnen de eigen groep aangeboden. Uit de titel van het beleidsplan blijkt dat bij het vaststellen van de doelgroep is gekozen voor zowel begaafde als hoogbegaafde leerlingen, als kinderen die uitblinken op één bepaald vakgebied. Deze keuze heeft als voordeel dat er aan de behoefte van veel leerlingen tegemoet wordt gekomen. Het biedt de hoogbegaafde leerlingen meer integratiemogelijkheden binnen de groep en vermindert de kans op isolatie.

In het beleidsplan staat, in beschrijvende richtlijnen, hoe er wordt omgegaan met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong met betrekking tot aanpassingen in de reguliere stof en het aanbieden van verrijkmateriaal.

Deze richtlijnen leken aanvankelijk voldoende houvast te bieden voor het verzorgen van een compacting- en verrijkingprogramma in de kleutergroepen. In de praktijk bleek dit echter nog niet te leiden tot de gewenste onderwijsleersituatie.

Als instrument voor signalering en diagnostiek van (hoog)begaafde kinderen wordt, sinds 2005, het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Van Gerven & Drent, 2007) gehanteerd. Een, door mij gemaakte, analyse van de leerlingen waarbij dit protocol is ingezet toonde aan dat (hoog)begaafde leerlingen voor het merendeel werden gesignaleerd vanaf groep 4. Uit diagnostisch onderzoek bleek, dat 20% van deze leerlingen in meer of mindere mate problemen ondervond met betrekking tot hun motivatie en sociaal-emotioneel functioneren. Bij deze leerlingen was vaak sprake van onderpresteren.

Uit deze gegevens kon worden afgeleid dat het onderwijsaanbod in de groepen 1 t/m 3 in onvoldoende mate tegemoet kwam aan de behoeften van (hoog)begaafde kinderen.

1.2 Probleemverkenning

Uit vooronderzoek bleek, dat de vijf leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek, werden geconfronteerd met verschillende knelpunten en problemen. Er werden materialen aangeboden aan kinderen, die een voorsprong lieten zien in hun ontwikkeling, maar de wijze waarop, verschilde per leerkracht. Het werken met de verrijkingsmaterialen gebeurde veelal op initiatief van het kind. Aanvankelijk waren de kinderen wel gemotiveerd voor aangeboden opdrachten, maar haakten ook snel weer af. Kinderen kozen er voor om met groepsactiviteiten mee te doen, omdat ze geen uitzonderingspositie wilden innemen. Het geven van instructie en begeleiding bij het werken met verrijkingsopdrachten was lastig in te plannen en men kwam meestal niet toe aan het geven van feedback. Om kinderen zelfstandig te kunnen laten werken met verrijkingsactiviteiten waren in het verleden plannen gemaakt om verrijkingsopdrachten te ontwikkelen bij de reguliere ontwikkelingsmaterialen en de thema's. Door tijdgebrek kwam men echter niet toe aan de uitvoering hiervan.

1.3 Doel van het onderzoek

Van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is bekend, dat hun leerstappen vaak groter zijn dan van gemiddelde leerlingen. Een ontwikkelingsvoorsprong beperkt zich niet tot één gebied. Het taal-denkniveau van het kind is verder ontwikkeld, het beschikt over een groot visueel-ruimtelijk inzicht en er is sprake van een voorsprong in de ego-ontwikkeling (Peters, 2007).

De leerkrachten wilden graag een meer kindvolgende benadering voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en werken vanuit de interesses en belangstelling van de kinderen. Dat betekende, dat ik op zoek moest gaan naar een aanpak, die het mogelijk maakte om binnen de groep gedifferentieerd te werken en daarbij tegemoet te komen aan de behoeften van zowel gemiddeld begaafde kinderen als kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik moest rekening houden met het uitgangspunt van de school "samen met en van elkaar (laten) leren", de visie van de leerkrachten op kleuteronderwijs en de criteria voor verrijkingsonderwijs.

1.4 Verrijkingsonderwijs

Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong moeten zich kunnen blijven ontwikkelen. Het doel van verrijkingsonderwijs is kinderen uit te dagen en vaardigheden te leren waar zij binnen het reguliere curriculum niet aan toekomen (Termeer, 2009). Verrijkingsactiviteiten dienen aan te sluiten bij de specifieke leereigenschappen van hoogbegaafde leerlingen en moeten een beroep doen op alle niveaus van kennis. Voor leerkrachten is daarbij een belangrijke taak weggelegd Eyre (2007):

- Leerlingen aanmoedigen en kansen bieden om hun eigen mogelijkheden te ontwikkelen in interactie met hun omgeving;
- Waarderen en stimuleren van de intellectuele vermogens, talenten, creativiteit en het nemen van beslissingen;
- Het ontwikkelen van hogere denkvaardigheden (analyseren, evalueren, creëren).

De taxonomie van Bloom vormt daarvoor een goed uitgangspunt (Dumont, 2009). De hogere denkvaardigheden worden gestimuleerd door vragen die zich richten op kritisch en probleemoplossend denken. Ze stimuleren de leerlingen tot discussiëren en reflecteren waardoor zij een zelfonderzoekende en zelfontdekkende houding ontwikkelen.

Goede verrijkingstaken dagen uit tot vallen en opstaan, het opzoeken van onzekerheden en het aangaan van uitdagingen. Daardoor wordt het kind gestimuleerd om zich te ontwikkelen tot een goede 'leerder' (Kuipers, 2006). Hohmann en Weikart (In Termeer, 2009) definiëren leren als het geheel van activiteiten waarbij leerlingen betrokken zijn, zodanig dat het voor hen noodzakelijk is te reflecteren op kennis en op de wijze waarop die kennis voor hen persoonlijk betekenis krijgt en aangewend kan worden.

Leren heeft betrekking op drie aspecten: kennis, cognitieve vaardigheden en sociaal-emotionele vaardigheden. Peters (2007) legt daarbij het accent op leren denken, leren 'leren' en leren leven.

Aanpassing van het reguliere curriculum met verdiepende, verhogende en verbredende activiteiten, stelt de leerkracht in staat om de leerstof te 'verrijken' en daarmee tegemoet te komen aan de leerbehoeften van hoogbegaafde kinderen. (Janson, 2009). Volgens Hill (In Termeer, 2009) moet verrijkingsonderwijs leiden tot:

- Het toenemen van het analytische en probleemoplossend vermogen;
- Het ontwikkelen van gedegen en waardevolle interesses;
- Het stimuleren van originaliteit, initiatief en zelfwerkzaamheid.

1.5 Vraagstelling van het onderzoek

De vraag, die ten grondslag lag aan dit praktijkonderzoek, was hoe wij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong samen met elkaar kunnen laten leren, hoe zij van elkaar kunnen leren en hoe wij dit kunnen laten gebeuren?

Mij was gebleken dat veranderingen niet vanzelf tot stand komen en daarom was het begeleiden van de leerkrachten het tweede doel van mijn onderzoek. Het motto van onze school was ook hierbij mijn uitgangspunt: hoe kunnen wij met en van elkaar leren hoe wij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen begeleiden en hoe zorg ik er voor dat het gebeurt?

Op basis van bovenstaande ben ik gekomen tot de volgende onderzoeksvraag: Op welke manier kan ik, in mijn functie als coördinator begaafdheid, leerkrachten uit groep 1-2 effectief begeleiden bij het realiseren van een structureel aanbod van verrijkingsonderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Dit onderzoek heeft antwoord gegeven op de volgende deelvragen:

1. Welke visie hebben de leerkrachten van de kleutergroepen op het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
2. Past het werken volgens het TASC-model bij de visie van de leerkrachten en voldoet het aan de criteria voor verrijkingsonderwijs?
3. Welke vorm van begeleiding hebben de leerlingen nodig en wat betekent dat voor de leerkrachten?
4. Welke vorm van begeleiding hebben de leerkrachten nodig? Wat betekent dat voor mij als coördinator?

1.6 Opbrengst van het onderzoek

Aan het einde van het onderzoek wilde ik over meer kennis en ervaring beschikken met betrekking tot het coachen van mijn collega's. Ik wilde uitzoeken welke vorm van coaching mijn collega's nodig hadden en het beste bij mij paste. Ik wilde me competentier voelen in het initiëren, begeleiden, implementeren en borgen van veranderingen. Ik wilde leren welke interventies ik kon toepassen en hoe ik dat kon doen.

Deze begeleiding zou moeten leiden tot het verbeteren van de kwaliteit van de leeromgeving voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Begeleiding moet gebaseerd zijn op de drie psychologische basisbehoeften van het kind (relatie, competentie, autonomie) en de pedagogische vaardigheden van de leerkracht (uitdagen, vertrouwen, begeleiden) (Janson, 2005).

De aanpak zou in de praktijk goed uitvoerbaar moeten zijn binnen de eigen groep en moeten aansluiten bij de behoeften van de kinderen. De leerkrachten moesten zich competentier voelen in het omgaan met verschillen tussen kinderen. Ik wilde bereiken, dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zich kunnen blijven ontwikkelen en graag naar school komen omdat ze het de moeite waard vinden.

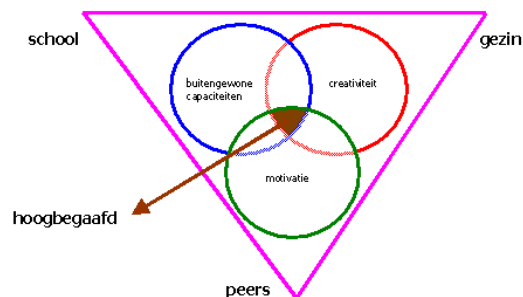
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Verrijkingsonderwijs

2.1.1 Hoogbegaafdheid en ontwikkelingsvoorsprong.

Bij kleuters spreken we nog niet over begaafdheid, maar wordt de term 'ontwikkelingsvoorsprong' gebruikt. Jonge kinderen ontwikkelen zich sprongsgewijs en de omstandigheden waarin kinderen opgroeien zijn op deze leeftijd van grote invloed. Omdat de voorspellende waarde van een intelligentieonderzoek tot het zesde levensjaar nog zeer beperkt is, is de term ontwikkelingsvoorsprong beter op zijn plaats (Van Gerven, 2008).

Het bekendste theoretische model van hoogbegaafdheid, is het model van Renzulli en Mönks.



Dit triadisch model combineert de drie aanlegfactoren voor hoogbegaafdheid, genoemd door Renzulli, met de door Mönks genoemde omgevingsfactoren. Pas bij een goed samenspel van deze zes genoemde factoren kan hoogbegaafdheid zich ontwikkelen (Van Gerven, 2009).

2.1.2 Verrijkingsonderwijs

De theorieën van de Russische onderwijspsycholoog Vygotsky (In Cole, et al., 1979) en de Amerikaanse psycholoog Sternberg (2002) geven richting aan de inhoud van verrijkingsonderwijs. Robert Sternberg stelt dat je, als intelligent persoon, pas succesvol kunt zijn als je in staat bent om deze intelligentie op een succesvolle manier in te zetten. In zijn triarchische theorie van succesvolle intelligentie maakt hij onderscheid in analytische, creatieve en praktische intelligentie. Analytische intelligentie is het vermogen om de kwaliteit van ideeën te beoordelen en problemen op te lossen. Creatieve intelligentie stelt iemand in staat om zicht te krijgen op de

problemen en goede ideeën te bedenken. Praktische intelligentie is het vermogen om die ideeën effectief te gebruiken.

Om deze vermogens te ontwikkelen en ten volle te benutten moeten kinderen gestimuleerd worden tot het aangaan van uitdagingen. Daarbij spelen eigen interesses een belangrijke rol. Het ultieme doel van leren is dat het passieve en afhankelijke leren verandert in onafhankelijk en betrokken leren (Claxton & Meadows, 2009). Deze verandering ontstaat wanneer, datgene wat geleerd kan worden, niet door de leerkracht frontaal wordt overgebracht, maar geleerd wordt door een samenspel van instructie en wat de leerling zelf inbrengt of onderzoekt (Termeer, 2009). Dit vraagt om een interactieve leeromgeving, die een beroep doet op het leervermogen en het denk- en werkniveau van het kind, maar ook ruimte biedt voor creatief en kritisch denken. Taal vormt daarbij het belangrijkste hulpmiddel en dient volgens Vygotsky drie doelen:

- Door innerlijke dialoog kan het kind visuele veld overzien;
- Het kind verwerft vaardigheden om zijn handelingen te plannen;
- Het biedt het kind de mogelijkheid tot zelfbeheersing.

Kuipers: “Maak gebruik van de dialoog om de monoloog aan te leren” (2006).

Volgens Vygotsky (In Cole, et al., 1979) leren kinderen in aansluiting op wat zij al weten. Alle mensen hebben uitdagingen nodig om te kunnen leren en de ideeën van Vygotsky zijn daardoor nog steeds heel actueel. Leren speelt zich af in de zone van de naaste ontwikkeling. Hij omschrijft de zone van naaste ontwikkeling als het verschil tussen het actuele ontwikkelingsniveau (datgene wat het kind al kan) en het potentiële ontwikkelingsniveau (datgene wat het kind kan onder begeleiding van volwassenen of in samenwerking met ontwikkelingsgelijken). Kinderen leren door sociale interactie met volwassenen, leeftijdgenoten en kinderen met meer ervaring. Het gebruiken van taal vormt de brug tussen het actuele en het potentiële ontwikkelingsniveau.

Ook Janssen-Vos (1997) geeft aan dat het kind hulp nodig heeft van een ander, die onderdelen voor zijn rekening neemt, die het kind zelf nog niet beheerst om te kunnen leren in de zone van naaste ontwikkeling. Zij is een van de grondleggers van basisontwikkeling, een visie waarin het gaat om de individuele ontwikkeling van

kinderen in een maatschappelijke context. Basisontwikkeling kent als belangrijkste doel een brede ontwikkeling. Vaardigheden als initiatieven nemen, creativiteit in denken en handelen, talige communicatie, verbaal en mentaal handelen, spelen een belangrijke rol. Het leren wordt een actief proces. De onderwijshouders zijn gebaseerd op de omgeving van de kinderen. Zij gaan zelf onderzoeken, experimenteren, uitproberen, vragen stellen, conclusies trekken. Een interactieve leeromgeving leidt tot zelfsturing en reflectie. Door kinderen de gelegenheid te bieden om zelf invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces worden zij in de gelegenheid gesteld hun capaciteiten uit te breiden en te ontdekken waar hun talenten liggen (Claxton & Meadows, 2009).

Belle Wallace (2002) legt daarnaast het accent ook op denkvaardigheden. Zij heeft de theorieën van Vygotsky en Sternberg en een aantal denkstrategieën samengevoegd. Haar TASC-model (Thinking Actively in a Social Context) geeft de leerkracht een gereedschap in handen waarmee zij op een gestructureerde manier het kind kan begeleiden bij het leren in de zone van naaste ontwikkeling door interactie met kinderen en volwassenen. In dit model is het denk- en werkproces samengevat in acht stappen (bijlage 7). Taal en interactie staan daarbij centraal.

2.1.3 De rol van de leerkracht

Om te kunnen leren in de zone van naaste ontwikkeling is het van belang dat kinderen hun sterke en zwakke kanten ontdekken. Dat vraagt om een doelgerichte aanpak en is sterk afhankelijk van de omgeving (Sternberg, 2002). Kinderen moeten een actief aandeel leveren aan het onderwijsleerproces door zelf mee te denken en mee te beslissen. “Onderwijs wordt door leraar en leerling in interactie met elkaar geconstrueerd. Leren doe je samen” (Castelijns & Jager, 1998).

De belangrijkste rol van de leerkracht bestaat uit het stimuleren van het kind om onzekerheden op te zoeken en uitdagingen aan te gaan (Van Gerven, 2009). Afwisseling van veiligheid en ondersteuning met terughoudendheid en aanmoediging stimuleert het zelfvertrouwen van het kind. “Hij leert zelf ook, maar omdat hij meer competent is, kan hij vooruitlopen, hij kan de kwaliteit van de ontdekkingsreis

vergroten door te sturen in de richting van wat de andere lerenden nu nog niet, maar straks wel, in huis zullen blijken te hebben” (Vygotsky, in Cole et al., 1979).

Leerkrachten dienen een balans te vinden tussen zelf laten ontdekken, leiden en sturen, en het aanleren van vaardigheden die kinderen nodig hebben om op een efficiënte manier te leren (Wallace, 2002). Wallace ziet het als belangrijkste taak van leerkrachten en andere opvoeders om kinderen te leren denken en problemen op te lossen. Door het werkproces te evalueren en te reflecteren op het leerproces leren kinderen gehanteerde strategieën in te zetten in nieuwe situaties. Wallace noemt dit de sleutelprocessen voor metacognitie. Procesfeedback en productfeedback geven het kind een reëel beeld over zijn eigen mogelijkheden en versterkt het zelfvertrouwen (Coates, et al., 2008).

2.1.4 Het TASC-model.

Het TASC-model (Thinking Actively in a Social Context) van Belle Wallace (2002) is gebaseerd op de inzichten en theorieën van Vygotsky en Sternberg. Het nodigt uit tot actief en betrokken leren door een interactieve leeromgeving te creëren, waarbij leerling en leerkracht met elkaar in gesprek zijn (Van Gerven, 2009). De leerkracht stelt zichzelf daarbij als voorbeeld waarbij taal de belangrijkste factor vormt. Kinderen worden bekend met de denkstrategieën van de leerkracht, terwijl zij hun eigen strategieën kunnen ontdekken en er mee kunnen experimenteren. Door hardop vragen te stellen krijgt het kind inzage in het denkproces. Het kind wordt getraind in denken en problemen oplossen. Leren denken leidt tot leren leren.

Dit model organiseert in acht stappen het denk- en werkproces van leerlingen en maakt het mogelijk om binnen de groep gedifferentieerd te werken (zie ook bijlage 7).



Ook van Gerven (2008) wijst er op, dat kinderen moeten leren reflecteren op hun eigen denkprocessen. Dat vraagt om een basishouding van de leerkracht waaruit interesse, respect en inlevingsvermogen blijkt en het taal-denkproces van het kind wordt gestimuleerd. Door deze basishouding creëert de leerkracht een veilige en vertrouwde werksfeer waarbinnen kinderen zich verder kunnen ontwikkelen. Naast deze basishouding dienen leerkrachten ook te beschikken over een aantal zeer concrete vaardigheden om de kinderen te begeleiden bij de verschillende fasen en het taal-denkproces te stimuleren. Janssen-Vos (1997) noemt als vaardigheden:

- Actief luisteren;
- Ingaan op wat het kind zegt;
- Toevoegen aan wat kinderen zeggen;
- Kinderen op elkaar betrekken.

In het TASC-model zijn de, door Verhoeven en Aarnoutse (1998) genoemde uitgangspunten van interactief onderwijs, verwerkt:

- Authentiek leren op basis van intrinsieke motivatie;
- Sociaal leren door interactie met leraar en leerlingen
- Strategisch leren door te leren plannen, uitvoeren, beoordelen van eigen gedrag en leerproces;
- Wederkerend onderwijzen: van externe sturing naar interne sturing;
- Omgaan met verschillende behoeften van leerlingen;
- Wederzijdse affectieve en cognitieve betrokkenheid tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling.

De leerkracht gaat met de leerling in gesprek om zijn leerervaringen te laten benoemen. Door het ontwikkelen van denk- en leerstrategieën wordt de leerling zich bewust van zijn leerproces, van zijn sterke kanten en van zijn ontwikkelpunten (Sternberg, 2002). Het kind leert metacognitieve vaardigheden om zijn leren en denken te sturen. Wallace (2002) noemt als sleutelprocessen voor metacognitie: reflecteren, consolideren en transfereren naar nieuwe situaties. Dit zorgt voor zelfvertrouwen bij het kind en bevordert het ontwikkelen van een gezond zelfbeeld (Van Gerven, 2009).

2.2 Coaching

2.2.1 Oplossingsgericht begeleiden

Whitmore (2010) stelt dat het primaire doel van coachen moet zijn dat we begrijpen wat de ander nodig heeft om zijn taak goed te vervullen en dat we al het nodige vragen, zeggen en doen om de ander te helpen in die behoefte te voorzien. Dit geldt zowel voor leerkrachten die met hun leerlingen gaan werken, als voor mij, in mijn rol als begeleider van de leerkrachten.

Als begeleidingsvorm heb ik gekozen voor een oplossingsgerichte manier van werken. Deze manier van werken vindt haar oorsprong in de Verenigde Staten. Milton Erickson (1902-1980) wordt beschouwd als de grondlegger. Hij ontwikkelde een model waarbij de nadruk wordt gelegd op kortdurende, effectieve interventies, die een blijvende positieve verandering teweeg brengen. “Solution Focused Approach is a method of working with people based on the assumption that an individual has the capacity, motivation and opportunity to create change in his/her life by analysing what works and by clarifying what he/she would like to be different” (Kienhuis & Switek, 2008).

2.2.2 Het zevenstappenmodel

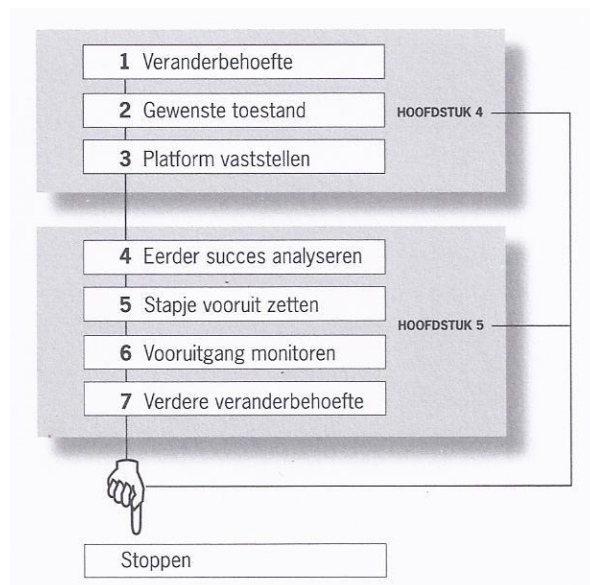
De oplossingsgerichte begeleiding richt zich op het veranderingsproces. De cliënt geeft de richting aan waarheen hij wil, de begeleider bepaalt welke stappen op welk moment het meest nuttig zijn (Cauffman & Van Dijk, 2007).

Het gaat hierbij om een circulair proces waarbij begeleider en cliënt tijdens gesprekken beurtelings aangeven en volgen, als partners in een dans. Deze stappen worden ook wel de “zevenstappendans” genoemd.



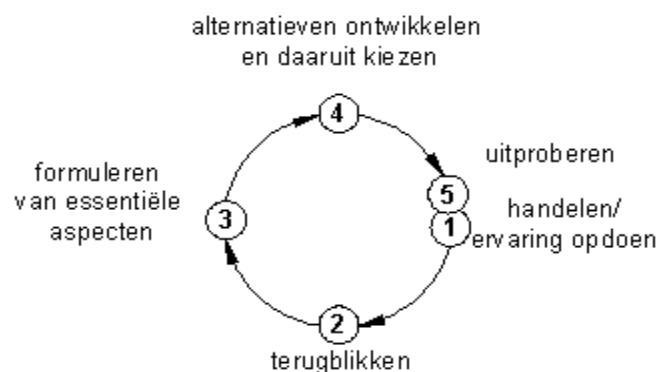
De zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2010)

De stappendans is een compacte samenvatting van oplossingsgericht werken. Deze methode richt zich op het onderkennen van problemen, het verhelderen van doelen, het uitvinden van wat werkt, om dichterbij die doelen te komen en tenslotte: doen wat werkt. Het slaat een brug tussen eerder succes en toekomstig succes. Visser (2010) heeft deze stappen verwerkt in het zevenstappenmodel:



Het zevenstappenmodel (Visser, 2010)

Om dit onderzoek effectief te kunnen inzetten in het proces dat leidt tot verbetering van de praktijksituatie, is het van belang dat dat proces op een professionele, planmatige wijze verloopt (Harinck, 2009). Professioneel planmatig handelen betekent: handelen dat doordacht is, doelgericht en waarbij regelmatig reflectie plaatsvindt. Modellen van planmatig handelen en reflectie spelen hierbij een grote rol.



Reflectiemodel (Korthagen et al., 2002)

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvorm

Voor dit onderzoek heb ik gekozen voor een actieonderzoek (Kallenberg, et al., 2007). Actieonderzoek is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie. Ik heb hiervoor gekozen omdat ik, vanuit mijn handelingsverlegenheid, in de praktijk wilde onderzoeken hoe ik leerkrachten kon begeleiden die in hun eigen groep een verandering tot stand wilden brengen. Mijn rol bestond uit het begeleiden van dit proces. Ik was zowel onderzoeker als onderzochte. Dat betekende dat ik handelend, onderzoekend en reflecterend te werk ging.

3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag was:

Op welke manier kan ik, in mijn functie als coördinator begaafdheid, leerkrachten uit groep 1-2 effectief begeleiden, om een structureel aanbod van verrijkingsonderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te realiseren?

Dit onderzoek heeft antwoord gegeven op de volgende (deel)vragen:

1. Welke visie hebben de leerkrachten van de kleutergroepen op het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
2. Past het werken volgens het TASC-model bij de visie van de leerkrachten en voldoet het aan de criteria voor verrijkingsonderwijs?
3. Welke vorm van begeleiding hebben de leerlingen nodig en wat betekent dat voor de leerkrachten?
4. Welke vorm van begeleiding hebben de leerkrachten nodig? Wat betekent dat voor mij als coach?

3.3 Beschrijving van het onderzoek

Mijn onderzoek besloeg een periode van 8 weken, in de maanden januari en februari 2011. Bij dit onderzoek waren vijf leerkrachten betrokken, allen werkzaam in de groepen 1-2.

Als belangrijkste taak van een coach zie ik, de ander te helpen zelf keuzes te maken, doelen te stellen en oplossingen te bedenken. Ik heb gekozen voor het zevenstappenmodel van Visser (2010). Dit model sprak mij aan, omdat het in heel concrete stappen weergeeft hoe een verandering tot stand kan komen. Deze stappen richten zich op het veranderingsproces door het onderkennen van problemen, het verhelderen van doelen, het uitvinden van wat werkt en tenslotte: doen wat werkt.

Het zevenstappenmodel bestaat uit:

1. Verhelderen van de veranderbehoefte. Het is mijn taak als coach om de leerkrachten te laten onderkennen wat zij veranderd wilden zien en waarom.
2. Definiëren van de gewenste toestand. Als coach zorg ik ervoor dat de leerkrachten een beschrijving geven van de gewenste situatie. Deze beschrijving zet ik om in een positief geformuleerd doel.
3. Het platform vaststellen. Als coach stel ik vragen waardoor de leerkrachten vaststellen wat er al is bereikt en hoe dat is gebeurd. Daardoor wordt de beginsituatie vastgesteld, van waaruit gewerkt kan worden in de richting van het gewenste doel.
4. Analyseren van eerder succes. In deze stap laat ik de leerkrachten situaties benoemen en analyseren waarin de gewenste toestand, in enige mate, al heeft plaatsgevonden. Deze situaties vormen positieve uitzonderingen op het probleem. De leerkrachten stellen hun krachtbronnen vast. Als coach zorg ik er op die manier voor dat de leerkrachten voldoende zelfvertrouwen vinden.
5. Eén stapje vooruit zetten. Het is belangrijk dat ik de leerkrachten gelegenheid geef tot experimenteren, waarbij ik respecteer dat een eerste stap niet direct tot het gewenste resultaat zal leiden.
6. Vooruitgang monitoren. Tijdens deze fase krijgen de leerkrachten inzicht in hun eigen vaardigheden. Als coach leg ik het accent bij wat al is bereikt en hoe nog meer vooruitgang kan worden geboekt.

7. Vaststellen van de verdere veranderbehoefte. Door te evalueren wat er is bereikt wordt duidelijk of een vervolgtraject gewenst is en in welke vorm. Als het gestelde doel is bereikt, stellen we vast of er nog andere veranderbehoeften bestaan.

De eerste vier stappen werden gezet tijdens de eerste, gezamenlijke, bijeenkomst. Tijdens de tweede bijeenkomst heb ik de leerkrachten geïnformeerd over het TASC-model en hebben ze gezocht naar momenten waarop zij dit konden gaan toepassen. Daarna volgden de stappen 5 en 6 in de weken 2 t/m 7. In week 8 heb ik stap 7 aan de orde gesteld.

Oplossingsgerichte gespreksvoering is bij deze stappen essentieel. In dergelijke gesprekken is sprake van wederzijdse beïnvloeding. De zevenstappendans (Cauffman en Van Dijk, 2010) was mijn leidraad bij het voeren van de gesprekken.

3.4 Triangulatie

Triangulatie is een belangrijk criterium ten aanzien van de kwaliteit in het praktijkonderzoek (Harinck, 2009). Daarom heb ik verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet en voorgelegd aan mijn 'critical friends'. Omdat er vijf leerkrachten deelnamen aan dit onderzoek is er ook sprake van meerdere informatiebronnen.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

Checklist

Om de beginsituatie te kunnen meten heb ik een checklist gebruikt (bijlage 1). Deze lijst bestond uit twee gedeelten. Het eerste gedeelte bracht in beeld hoe de situatie was t.a.v. het aanbod van verrijkingsonderwijs in de groep. Het tweede gedeelte bracht in beeld met welke problemen of belemmeringen de leerkrachten werden geconfronteerd en in welke mate.

Interview

Interviews bieden meer helderheid over de wijze waarop de respondenten de begeleiding ervaren en bieden aanknopingspunten voor bijstellingen. Het doel van het interview is het verkrijgen van kwalitatieve informatie. Om dat te bereiken zal het interview moeten bestaan uit een aantal vooraf opgestelde vragen, doorvragen op gegeven antwoorden en gesprekstechnieken.

Tijdens het onderzoek heb ik alle leerkrachten twee maal geïnterviewd. Het eerste interview vond plaats in de vierde week en had betrekking op mijn aanpak tijdens de gezamenlijke bijeenkomsten en bij de individuele begeleiding. Aan het einde van het onderzoek heb ik door middel van een groepsinterview het resultaat van het begeleidingstraject vastgesteld en de mate van tevredenheid over mijn begeleiding.

Vragenlijsten

Bij het individuele interview heb ik een vragenlijst (bijlage 3) gebruikt, waardoor er sprake was van een semi-gestructureerd interview. Visser ontwikkelde de vragenlijst “Effectiviteit Coaching en Advisering” (Visser & Butter, 2005). Hierbij worden de respondenten aan de hand van stellingen gevraagd hoe de afstemming tussen cliënt en adviseur verliep. Door middel van een vierpuntschaal gaven de leerkrachten hun mening. Tijdens het interview konden zij hun mening toelichten.

In de zesde week heb ik ook een open vragenlijst gebruikt. Omdat de vijf leerkrachten ieder in hun eigen tempo het traject doorliepen, kon ik hierdoor toch overzicht houden op de persoonlijke ontwikkelingen.

Observaties

Om het handelen van de leerkrachten in de groep te kunnen observeren, heb ik een kijkwijzer ontwikkeld bij de acht stappen van het TASC-model (bijlage 4).

Een kijkwijzer is een objectief hulpmiddel bij observaties. Het biedt de mogelijkheid om de vorderingen van de leerkrachten in beeld te brengen en geeft aanknopingspunten voor verdere begeleiding. Tijdens het onderzoek bleek het niet mogelijk om observaties uit te voeren. De kijkwijzer is daarom ingezet bij het evalueren van de activiteiten.

Logboek

Tijdens het onderzoek heb ik een logboek bijgehouden. Hierin beschreef ik elke week wat ik had gedaan, welke resultaten dat tot gevolg had, welke interventies ik had ingezet. Door middel van het reflectiemodel van Korthagen (2002) keek ik telkens terug op mijn eigen handelen en stelde ik het bij.

3.6 Ethische uitgangspunten

De vijf leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek, namen een belangrijke plaats in. Zij verleenden hun medewerking aan mijn onderzoek en het is een ethische en morele plicht om verantwoord om te gaan met de resultaten. Dat houdt in dat de gegevens zijn geanonimiseerd. De onderzoeksinstrumenten zijn zodanig ingezet dat leerkrachten zich veilig en competent voelden. De gegevens heb ik schriftelijk vastgelegd en aan hen verstrekt ter autorisatie.

3.7 Betrouwbaarheid en validiteit

Omdat mijn onderzoek een kwalitatief onderzoek is, heb ik extra aandacht moeten besteden aan de betrouwbaarheid bij het verzamelen van data, maar ook bij het interpreteren ervan. De gespreksverslagen van mijn interviews heb ik laten lezen door de leerkrachten, zodat zij in de gelegenheid werden gesteld om aan te geven of ze zich in mijn weergave herkenden.

Na het verwerken van de data uit de vragenlijsten, heb ik deze besproken met de leerkrachten en gevraagd of zij ermee akkoord gingen. De vragenlijsten heb ik vooraf voorgelegd aan mijn 'critical friends' en bijgesteld aan de hand van hun opmerkingen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Omdat ik tijdens mijn onderzoek de rol van onderzoeker én onderzochte innam, heb ik gegevens verzameld met betrekking tot het proces dat de vijf leerkrachten hebben doorlopen en met betrekking tot mijn begeleiding.

Deze gegevens heb ik verwerkt in chronologische volgorde van de verschillende fasen van het zevenstappenmodel.

4.1 Stap 1. Het verduidelijken van de veranderbehoefte.

De veranderbehoefte is in beeld gebracht door het onderkennen van problemen en door te verhelderen hoe zij een probleem vormen. Uit het tweede gedeelte van de checklist (bijlage 1), bleken de volgende belemmeringen en problemen:

Belemmeringen/problemen:	Oorzaken:
Kinderen tonen zich in onvoldoende mate gemotiveerd voor verrijkingsopdrachten en –materialen.	De kinderen kiezen niet zelf voor deze activiteiten.
Tijd vrijmaken om met verrijkingsmaterialen te werken.	De materialen worden ingezet als extra werkjes, in plaats van vervangende werkjes.
Er zijn niet genoeg passende opdrachten beschikbaar.	Te weinig tijd voor het voorbereiden van verrijkingsopdrachten bij de thema's en ontwikkelingsmaterialen.
Opdrachten of activiteiten aanbieden die aansluiten bij de belangstelling of interesses van de leerlingen.	Het achterhalen welke kinderen meer belangstelling of interesse hebben voor het onderwerp dat aan de orde wordt gesteld.
Kinderen willen geen uitzonderingspositie innemen.	De opdrachten sluiten niet aan bij groepsactiviteiten.

4.2 Stap 2. Het definiëren van de gewenste toestand.

Tijdens de eerste gezamenlijke bijeenkomst hebben de leerkrachten vastgesteld welk doel ze wilden bereiken met verrijkingsonderwijs, door te brainstormen over: wie, wat, waarom en hoe. De resultaten heb ik geïnterviewd in een mindmap (bijlage 2). Zo kreeg ik een helder beeld van de visie van de leerkrachten op kleuteronderwijs in het algemeen en op het onderwijsaanbod aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in het bijzonder.

De leerkrachten wilden de doelgroep niet beperken tot kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Zij wilden ook die kinderen erbij betrekken, die in de laatste maanden van groep 2, aan meer uitdaging toe zijn.

Uit de resultaten van de mindmap bleek dat het werken volgens het TASC-model aansloot op de visie op kleuteronderwijs en het doel van het verrijkingsonderwijs, namelijk:

- voorkomen dat kinderen zich gaan vervelen, storend gedrag vertonen of onderpresteren;
- uitdaging bieden, passend bij het kind;
- mogelijkheden blijven bieden om te spelen, ontdekken en experimenteren (handelend bezig zijn), maar ook tot lezen, rekenen, schrijven (schoolse vaardigheden);
- werken in de zone van de naaste ontwikkeling;
- aansluiten bij de belevingswereld van het kind;
- samenwerken met andere kinderen;
- aansluiten bij groepsactiviteiten en thema's.

4.3 Stap 3. Platform vaststellen.

In deze fase hebben we geïnterviewd wat er al bereikt was en gezocht naar uitzonderingen. Uitzonderingen zijn succeservaringen uit het verleden. Dat wil zeggen, die situaties, waarin de kinderen zich wel betrokken voelden, zich niet

verveelden, en de activiteiten als zinvol en uitdagend ervoeren. Deze uitzonderingen werden benoemd als voorwaarden voor succes:

- opdrachten sluiten aan bij de eigen interesse;
- het kind kan zelfstandig werken;
- opdrachten zijn zelfcontrolerend;
- opdrachten en werkvormen zijn gevarieerd;
- het kind kan met anderen samen werken;
- het aanbod sluit aan op het thema van de groep;
- het is gemakkelijk en direct inzetbaar voor de leerkracht;
- het kind kan binnen de groep werken aan de opdrachten.

4.4 Stap 4. Eerder succes analyseren

De succeservaringen werden geanalyseerd aan de hand van vragen als: wat heb je toen gedaan, wat maakte het mogelijk, wat kun je daarvan gebruiken? Dat leverde de volgende conclusies op:

1. Als kinderen zelf mee mogen beslissen, zijn ze gemotiveerder;
2. Begeleiding is succesvol als de leerkracht de rol van coach vervult;
3. Als kinderen samenwerken, leren ze van elkaar;
4. Kleuters kunnen zo ook op een speelse manier lerend bezig zijn;
5. Als de kinderen zelf ontdekken hoe ze problemen op kunnen lossen, zijn ze gemotiveerder om door te zetten.

Door te zoeken naar succeservaringen, hoe klein ook, werden de leerkrachten zich bewust(er) van die positieve ervaringen en wat daarvoor had gezorgd. Zo kwamen oplossingen in beeld. Deze oplossingen hadden te maken met sterke kanten van leerkrachten, de krachtbronnen: interactief kunnen werken, op de hoogte zijn van het ontwikkelingsniveau van de kinderen, gedifferentieerd werken, inzicht hebben in de leerlijnen, aansluiten op de belevingswereld van het kind.

Persoonlijke krachtbronnen waren: flexibiliteit, kinderen inspraak geven, improviseren, creatief denken.

4.5 Stap 5. Stapje vooruit zetten

In de tweede bijeenkomst heb ik de leerkrachten informatie gegeven over het werken met het TASC-model en het toepassen ervan bij de belangstellingskring. Vervolgens ging iedereen er mee experimenteren in de eigen groep. Na twee weken volgde de derde bijeenkomst waarin ervaringen werden uitgewisseld.

Het werken met het principe van de belangstellingskring, werd door de leerkrachten op verschillende manieren ingevuld. Twee leerkrachten hadden ervaring opgedaan met het werken vanuit een prentenboek en een leerkracht had een extra werkmoment aangeboden dat aansloot op het thema, dat aan de orde was. Door deze voorbeelden van 'good practice' stimuleerden de leerkrachten elkaar tot het zoeken naar verschillende toepassingsmogelijkheden.

Het eerste stapje vooruit zetten bleek voor drie leerkrachten toch lastig te zijn. Dat betekende dat ik te snel ging. Ik heb een extra bijeenkomst ingelast waarin ik, samen met hen, het hele proces nog eens doorlopen heb, vanaf stap 2. Het bleek dat de leerkrachten terugvielen in hun oude routines. Ze vonden het lastig om de juiste balans te vinden tussen sturen en volgen en de regie gedeeltelijk aan de kinderen te laten. Het TASC-wiel werd nog niet voldoende ingezet als hulpmiddel om de interactie te bevorderen. De kinderen op een hoger denkniveau krijgen en daardoor in de zone van de naaste ontwikkeling te werken, bleek niet eenvoudig. Ik heb met de leerkrachten hoofdstuk 3 "De rol van de leerkracht" (Janssen-Vos, 1997) doorgenomen en met hen samen concrete vragen bedacht, die bij elke stap gesteld kunnen worden. Die vragen heb ik naderhand in het TASC-wiel gezet (bijlage 7).

Ik veronderstelde dat informatie over de verschillende denkniveaus van de taxonomie van Bloom (bijlage 8) hen kon ondersteunen. Ik heb kopieën uitgedeeld en uitleg gegeven. Bij elk niveau stond een korte toelichting en heb ik concrete voorbeeldvragen gegeven. Deze heb ik naderhand op papier gezet en uitgereikt.

Na deze bijeenkomst gaven de leerkrachten feedback op mijn begeleiding, door middel van een vragenlijst (bijlage 3) en een interview. De leerkrachten typeerden mijn aanpak aan de hand van zeven dimensies.

		1	2	3	4	
1.	Succesgericht					Defectgericht
2.	Aanpakgericht					Resultaatgericht
3.	Uitleggevend					Vragend
4.	Volgend					Sturend
5.	Gebruik complexe begrippen					Gebruik eenvoudige taal
6.	Grote stappen aanpak					Kleine stappen aanpak
7.	Erkennend					Confronterend

Door middel van het interview kreeg ik aanvullende informatie:

1. Ik besteedde aandacht aan wat al goed ging. Ik pakte tijdens de individuele gesprekken de punten op die de leerkracht zelf inbracht. Informatie die ik gaf, werd door iedereen als interessant ervaren.
2. Ik heb de nadruk gelegd op de aanpak. Dat werd als prettig ervaren omdat men zich niet onder druk voelde staan.
3. Dat het accent lag op het geven van uitleg werd als positief ervaren omdat er behoefte was aan informatie.
4. Dat ik de inhoud van de besprekingen bepaalde, werd als een logisch gevolg gezien van de ingeslagen weg. Een leerkracht waardeerde dit met een 4, omdat het voor haar zeer effectief was.
5. Mijn taalgebruik werd beoordeeld als eenvoudig, maar wel professioneel.
6. Drie leerkrachten waren positief over het feit dat ik uitnodigde tot het zetten van kleine stapjes. Twee leerkrachten hadden andere verwachtingen bij het proces.
7. Iedereen ervoer een goede balans tussen verkennen en accepteren van mijn zienswijze en die van de anderen, het voorhouden van een spiegel en aanmoedigen.

4.6 Stap 6. Vooruitgang monitoren

In week 4 heb ik individuele gesprekken gevoerd met alle leerkrachten naar aanleiding van hun ervaring met het werken volgens het TASC-model. Omdat het niet lukte om in de groep te observeren, heb ik de leerkrachten hun handelen zelf

laten evalueren aan de hand van de kijkwijzer (bijlage 4). Hieruit bleek dat ze vooral moeite hadden met het stimuleren van het denkproces tijdens de stappen 2 en 3. Bij stap 4 ervoeren de leerkrachten dat ze het moeilijk vonden om het nemen van een beslissing aan de kinderen over te laten. Ook bij stap 5 werd er door de leerkrachten gestuurd. De stappen 6, 7 en 8 waren nog niet toegepast. Deze gesprekken gaven mij informatie over de interventies, die ik kon toepassen.

In week 6 hebben alle leerkrachten een open vragenlijst (bijlage 5) ingevuld. Deze vragenlijst heb ik toegevoegd aan mijn onderzoek omdat ik een beeld wilde krijgen van wat er op dat moment bereikt was. De antwoorden van deze vragenlijst heb ik verwerkt in een matrix. Daardoor kon ik ze goed met elkaar vergelijken en kreeg ik zicht op de mate van vooruitgang.

De antwoorden die relevant waren voor mijn begeleiding:

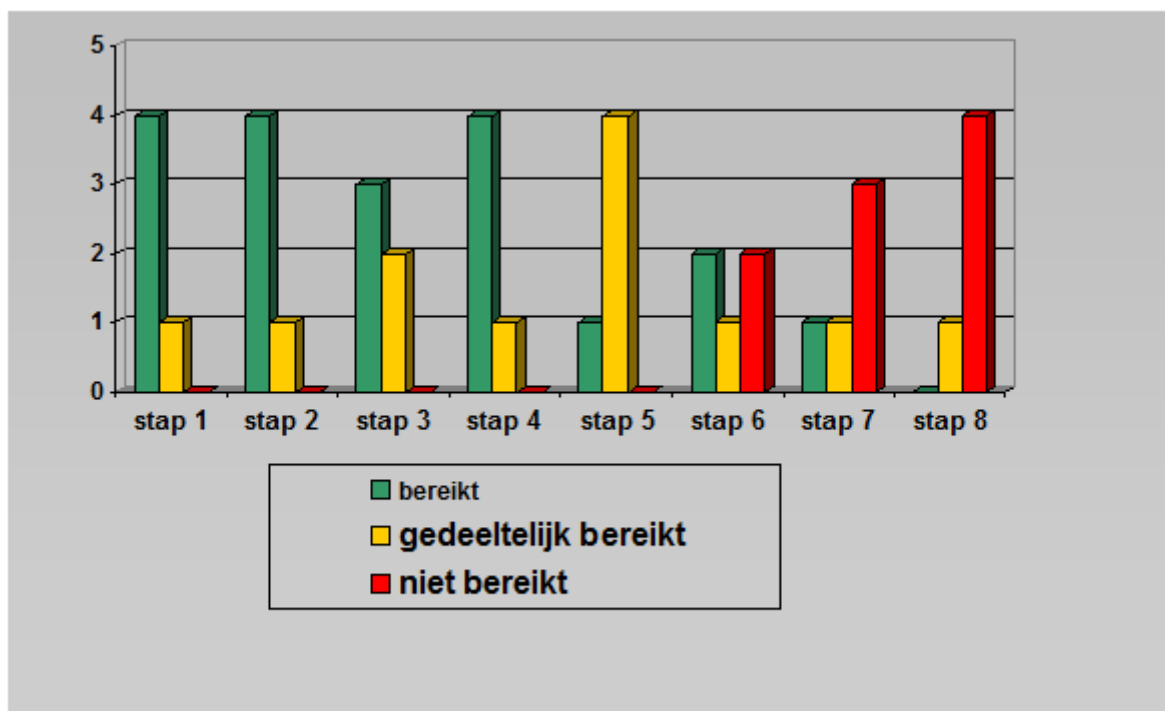
1. Alle leerkrachten waren tot het inzicht gekomen dat ze zich de routine, om deze werkwijze toe te passen, nog eigen moesten maken. We hebben daarom afgesproken om een vast moment aan het begin van de week te plannen.
2. Alle leerkrachten realiseerden zich dat ze moesten durven 'loslaten'. Men had aanvankelijk het gevoel, dat ze de regie helemaal in handen van de leerlingen zouden leggen. Door de stappen van het TASC-model te analyseren, realiseerde men zich dat de regie toch in handen van de leerkracht blijft. De leerkracht stuurt het kind met haar vragen naar een activiteit die past bij zijn ontwikkeling.
3. Kinderen kozen niet uit zichzelf voor het werken in de kleine kring. Omdat de kinderen dit niet gewend waren, heb ik geadviseerd om vooraf het doel aan te geven en de werkwijze uit te leggen aan de kinderen.
4. Het bleek erg lastig te zijn om kinderen te stimuleren tot het bedenken van ideeën en oplossingen. Ik heb het advies gegeven om zelf voorbeelden of suggesties te geven en op die manier te stimuleren tot het zoeken naar meer ideeën.
5. Drie leerkrachten waren nog onvoldoende alert op reacties van kinderen tijdens de kringgesprekken. Achteraf realiseerden zij zich dat er uitspraken of vragen van kinderen waren geweest, waar ze op door hadden kunnen vragen.
6. Twee leerkrachten hadden goede ervaringen door een prentenboek als uitgangspunt te nemen. Het onderwerp gaf richting aan ideeën die de kinderen vervolgens gingen uitwerken.

7. Twee keer was het thema dat aan de orde was, als uitgangspunt genomen.
8. Alle leerkrachten hadden moeite met het inplannen en/of uitvoeren van de stappen evalueren, presenteren aan elkaar en reflecteren.

In week 8 hebben alle leerkrachten nog een keer geëvalueerd hoe het werken volgens het TASC-model verliep, aan de hand van de kijkwijzer. In bijlage 4b zijn de ervaringen weergegeven, na 4 weken en na 8 weken.

Leerkracht 1 en leerkracht 5 werken in dezelfde groep. In deze groep zaten veel leerlingen die extra zorg nodig hadden. Door deze groepssamenstelling, zagen zij weinig mogelijkheden voor het werken met een klein groepje. Leerkracht 5 heeft toch meer momenten kunnen creëren en heeft meer ervaring opgedaan.

Onderstaand diagram geeft een totaalbeeld van de vijf leerkrachten met betrekking tot de bereikte resultaten in de 8 stappen van het TASC-model, na 8 weken.



Alle leerkrachten zijn van mening, dat het werken met het TASC-model, geschikt is voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, maar ook voor gemiddeld presterende kinderen.

Als voordelen worden genoemd:

- deze werkwijze vergt weinig voorbereiding;
- kinderen kunnen samenwerken;
- ze voelen zich niet in een uitzonderingspositie geplaatst;
- de kinderen die hebben meegedaan, waren enthousiast;
- de kinderen kwamen soms met heel verrassende ideeën;
- kinderen laten zien wat ze weten en kunnen en gebruiken dat.

Kinderen dienen wel te beschikken over een bepaalde mate van zelfstandigheid. Ook de samenstelling van de reguliere groep blijkt van invloed te zijn. Gesprekken voeren en het begeleiden van de kinderen, vraagt van de rest van de groep een bepaalde mate van zelfstandigheid en het kunnen omgaan met uitgestelde aandacht.

Mijn eigen ontwikkeling heb ik bijgehouden in een logboek. Daarbij heb ik voortdurend mijn eigen handelen geëvalueerd aan de hand van de reflectiecyclus van Korthagen. In hoofdstuk 6 kom ik daar op terug.

4.7 Stap 7. Vaststellen van de verdere veranderbehoefte

In de laatste bijeenkomst hebben de leerkrachten nogmaals hun ervaringen uitgewisseld. Alle leerkrachten hebben uitgesproken, dat ze heel graag verder willen en dat ze continuering van de begeleiding wensen, op een regelmatige basis. Ook is er behoefte aan andere vormen van verrijkingsonderwijs, zoals uitdagende opdrachten in de weektaak, die gericht zijn op lezen, rekenen en schrijven en aangepast kunnen worden aan het niveau van het kind. De leerkrachten willen zich ook nog gaan oriënteren op verrijkingsmaterialen en spellen waar kinderen zelfstandig mee kunnen werken.

Hoofdstuk 5 Conclusies

De antwoorden op de deelvragen heb ik gerelateerd aan de verzamelde data en literatuur. Vervolgens geef ik antwoord op de centrale onderzoeksvraag en tot slot geef ik aanbevelingen voor de toekomst.

5.1 Antwoorden op de deelvragen

5.1.1 De visie op kleuteronderwijs en werken met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong

De leerkrachten willen alle kleuters een uitdagende en interactieve leeromgeving bieden. Ieder kind moet zich betrokken voelen bij het onderwijsaanbod. Om die betrokkenheid te realiseren moeten kinderen kunnen werken vanuit hun belevingswereld en de mogelijkheid krijgen tot spelend leren door middel van ontdekken en experimenteren. Kleuters hebben ruimte nodig om eigen ideeën uit te kunnen voeren tijdens spel en werken.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben extra uitdaging nodig, passend bij hun kennis en vaardigheden. Sociale isolatie dient voorkomen te worden door kinderen de mogelijkheid te bieden tot samenwerken binnen de groep. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong moeten kunnen leren in de zone van hun naaste ontwikkeling en activiteiten moeten aansluiten bij eigen interesses en belangstelling. Het bieden van veiligheid door begeleiding, zorgt voor een goede relatie tussen kind en leerkracht.

Bovenstaande aspecten sluiten aan op criteria die worden genoemd in de literatuur (Janssen-Vos,1997, Wallace, 2002, Kuipers, 2006, Van Gerven, 2009).

5.1.2 Het TASC-model in relatie tot de visie en criteria voor verrijkingsonderwijs

We zijn tot de conclusie gekomen dat het werken volgens het TASC-model past bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en aansluit bij de criteria voor verrijkingsonderwijs die worden genoemd in de literatuur.

Omdat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vaak al veel meer weten dan overige kinderen, biedt stap 1 (Wat weet ik er al van?) de mogelijkheid om de beginsituatie vast te stellen bij deze kinderen. Daardoor zijn de leerkrachten in staat om daadwerkelijk aan te kunnen sluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind.

Stap twee, het vaststellen van het leerdoel, sluit aan op de aanwezige voorkennis en voorkomt dat het kind een taak gaat uitvoeren die het al kan, maar gaat werken in de zone van naaste ontwikkeling. In de literatuur wordt door Vygotsky (Cole, et al., 1979) de zone van naaste ontwikkeling gedefinieerd als het verschil tussen het actuele ontwikkelingsniveau en het potentiële ontwikkelingsniveau.

Stap 3 doet een beroep op het creatief en kritisch denken en biedt ruimte voor eigen ideeën. Onder andere Coates (2008), Wallace (2002) en Sternberg (2002) noemen dit als belangrijk aandachtspunt.

In stap 4 neemt de leerling een beslissing, gaat een uitdaging aan en wordt daarmee eigenaar van zijn eigen leerproces. Dit creëert betrokkenheid en werd door de leerkrachten en ook door van Gerven, (2009), Termeer (2009) en Claxton & Meadows (2009) als belangrijke voorwaarde voor de motivatie genoemd.

Stap 5 geeft het kind de mogelijkheid om de ideeën uit te voeren. Daarbij kan het volgens zijn eigen leerstijl te werk te gaan, maar het ziet ook dat er verschillende leerstijlen zijn en ontdekt de voor- en nadelen (Van Gerven, 2008). Eigen inbreng bevordert competentie en autonomie (Janson, 2005).

Stap 6 leert de kinderen om hun eigen werk te evalueren. Er wordt gekeken of het doel is bereikt en het resultaat aan alle criteria voldoet. Dit werd niet genoemd door de leerkrachten. Van Gerven (2009) noemt dit als een van de belangrijkste vaardigheden voor hoogbegaafde leerlingen.

Stap 7 nodigt de kinderen uit om met elkaar te bespreken hoe het is gegaan. De kinderen lieten hun resultaten aan de rest van de groep zien en vertelden daarbij wat

ze hadden bereikt. Belangrijk is dat de kinderen ook leren verwoorden hoe ze het hebben gedaan en vertellen wat er goed ging (Wallace, 2002 en Van Gerven, 2009).

In stap 8 stellen de kinderen vast wat ze hebben geleerd. Dit vraagt om reflectie op het eigen leerproces. In de literatuur wordt het reflecteren op het eigen leerproces als belangrijke voorwaarde genoemd voor het verstevigen van het zelfvertrouwen en het ontwikkelen van een positief zelfbeeld (Wallace, 2002, Janson, 2009, Van Gerven, 2009). In de praktijk blijkt dat dit van de leerkrachten extra vaardigheden vraagt, waarbij het gevolgde proces door de leerkrachten met de leerlingen wordt geanalyseerd.

5.1.3 Begeleiding van de leerlingen

Een interactieve leeromgeving vraagt om een basishouding van de leerkracht waaruit interesse, respect en inlevingsvermogen blijkt en het taaldenkproces van het kind wordt gestimuleerd (Termeer, 2009). Taal als communicatiemiddel bleek de belangrijkste voorwaarde te zijn om de kinderen te stimuleren tot denken. Dit kwam ook uit mijn literatuuronderzoek naar voren (Cole et al., 1979, Kuipers, 2006, Van Gerven, 2008, Janssen, 1997, Castelijns & Jager, 1998, Termeer, 2009). Door middel van de dialoog stimuleren leerkrachten de kinderen om onzekerheden op te zoeken. Daarvoor is een oplossingsgerichte benadering gewenst, waarbij vragen worden gesteld in plaats van antwoorden worden gegeven.

Vaardigheden in oplossingsgerichte gespreksvoering werden nog niet door alle leerkrachten in voldoende mate beheerst. Het loslaten van de routine om zelf antwoorden te geven en de inhoud van activiteiten te bepalen, bleek niet zo gemakkelijk. Leerkrachten moesten een goede balans zien te vinden tussen leiden en volgen, tussen sturen en afwachten, tussen vragen en antwoorden, tussen aan de hand nemen en los laten. De gezamenlijke bijeenkomsten waren waardevol. Bij het bespreken van knelpunten die men tegenkwam, kon iedereen oplossingen aandragen. Voorbeelden van 'good practice' werkten stimulerend. Het bedenken van concrete vragen bij de verschillende stappen van het TASC-model en bij de denkniveaus van Bloom (Dumont, 2009) bleek een goede interventie te zijn.

De leerkrachten erkenden dat het werken volgens het TASC-model een heel goede manier is om verrijkingsonderwijs vorm te geven. Het vraagt weinig of geen voorbereiding en haalt het maximale uit de leerlingen. Maar doen wat werkt, bleek niet zo simpel als het lijkt. Wat werkt voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, hoeft niet te betekenen dat het ook werkt voor de leerkracht. Er zal sprake moeten zijn van een match. Daarvan was niet bij alle leerkrachten echt sprake. We gaan verder met het implementeren van deze werkwijze, maar we gaan ons ook verdiepen in andere vormen van verrijkingsonderwijs, zoals het aanbieden van verrijkingsopdrachten bij ontwikkelingsmaterialen en in de hoeken.

5.1.4 Coaching van de leerkrachten

Het begeleiden van een groep leerkrachten was voor mij een nieuwe ervaring. Ik ben te werk gegaan volgens het zevenstappen-model (Visser, 2010). Ik heb ervaren dat de kracht van dit model, de oplossingsgerichte aanpak is. Problemen worden erkend, maar niet uitgebreid geanalyseerd. In plaats daarvan worden problemen omgezet in positief geformuleerde doelen in de richting van de gewenste oplossing. Als het nodig is, kan er worden teruggegaan naar een eerdere stap.

Een stap die niet in dit model is opgenomen, is informatieoverdracht. Die heb ik toegevoegd omdat de leerkrachten niet bekend waren met het TASC-model. Ik vond het ook belangrijk dat de leerkrachten kennis maakten met de denkniveaus van Bloom (Dumont, 2009) en wat de betekenis daarvan is voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Hoofdstuk 3 (De rol van de leerkracht) uit het boek van Janssen (1997) bleek een opfrisser te zijn. Voor de leerkrachten was dit geen nieuwe informatie, maar ze werden zich er opnieuw van bewust. Het durven 'los laten' was voor hen een eye-opener. Zij kregen daardoor ook meer begrip van de leerbehoeften van deze kinderen en handvatten voor het voeren van gesprekken.

Niet alle leerkrachten doorlopen een veranderingsproces op dezelfde manier en in hetzelfde tempo. Dit is een belangrijke factor om rekening mee te houden in de begeleiding. De begeleidingsgesprekken heb ik gevoerd volgens de 'zevenstappendans' (Cauffman & Van Dijk, 2007). Deze manier van oplossingsgerichte gespreksvoering zorgde voor een positieve sfeer. Vooral het

benoemen van wat wel al was gelukt en het uitspreken van waardering daarvoor, bleken waardevolle stappen te zijn. Het versterkte het zelfvertrouwen van de leerkrachten en maakte hen bewust van wat er al bereikt was. Het stellen van copingvragen en schaalvragen, bracht de leerkrachten telkens een stapje verder in het vinden van oplossingen voor knelpunten.

Samenvattend kan ik concluderen, dat er veel parallellen waren in de begeleiding van de leerlingen door de leerkrachten en de begeleiding van de leerkrachten door mij. Zowel de leerkrachten als ik zelf hebben ervaren dat begeleiden een voortdurende zoektocht is naar de balans tussen sturen en volgen, tussen zelf initiatief nemen en ruimte geven aan de ander, tussen antwoorden geven en vragen stellen. Die balans moet inderdaad leiden tot het bieden van veiligheid en ondersteuning met terughoudendheid enerzijds, en het stimuleren van het zelfvertrouwen door aanmoediging, anderzijds.

5.2. Antwoord op de onderzoeksvraag.

Op welke manier kan ik, in mijn functie als coördinator begaafdheid, leerkrachten uit groep 1-2 effectief begeleiden, om een structureel aanbod van verrijkingsonderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te realiseren?

Dit onderzoek heeft geleid tot de conclusie, dat het TASC-model geschikt is om, binnen de groep, eenvoudig te kunnen differentiëren. Het is niet alleen geschikt voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafde kinderen, maar kan voor alle kinderen en in allerlei situaties, dus structureel, worden ingezet. Het model draagt bij aan een interactieve leeromgeving in een sociale context. Werken volgens het TASC-model past bij het motto van de school, bij de visie van de leerkrachten en maakt het mogelijk om te voldoen aan de criteria voor verrijkingsonderwijs die genoemd worden in de literatuur.

Het zevenstappenmodel, dat ik gebruikt heb als leidraad voor mijn begeleiding, kan eveneens ook in andere situaties worden ingezet. Ik heb gemerkt dat de drie belangrijke factoren die Visser (2010) noemt, ook daadwerkelijk positief werken:

1. de nadruk op het positieve biedt mensen perspectief;
2. de aandacht voor wat goed gaat geeft mensen zelfvertrouwen;
3. het zetten van kleine stappen geeft ze een gevoel van invloed en controle.

De 'zevenstappendans' is een manier om oplossingsgerichte gesprekken te voeren en helpt om een goede relatie op te bouwen en te onderhouden.

5.3. Aanbevelingen

- Om het evalueren van product en proces met de kinderen te verbeteren, zullen de leerkrachten het doel en de criteria waar de opdracht aan moet voldoen, helder moeten formuleren. In stap 2 ("Wat willen we bereiken?") kan daar nog extra aandacht aan worden besteedt. Vervolgens kunnen leerkrachten in stap 6 ("Hoe is het gegaan?") met de kinderen bekijken in hoeverre het resultaat overeenkomt met de vooraf gestelde criteria.
- Met kleuters is het niet zo eenvoudig om te reflecteren op hun leerproces. Daarvoor kan een lijst worden opgesteld met concrete vragen die de leerkracht als leidraad kan gebruiken.
- Door een TASC-wiel te maken waarin de stappen worden verbeeld door symbolen, kan het hele proces visueel worden ondersteund. Deze symbolen vormen voor het kind ook herkenningspunten bij het reflecteren.
- Van Gerven noemt 'loslaten' het kernbegrip bij deze begeleidingsvorm (2009). De leerkrachten hebben ervaren dat kinderen zelfstandig gaan denken en handelen als de oplossing voor een probleem niet kant-en-klaar wordt voorgelegd, maar hebben ook gemerkt dat zij zich daarbij nog heel bewust moeten zijn van hun rol als procesbegeleider. Deze werkwijze bevindt zich nog in de fase van implementatie. Zij vinden het wenselijk dat de begeleiding wordt voortgezet, zij het minder intensief, voor verdere implementatie.
- Tijdens het onderzoek hebben de leerkrachten het initiatief om deel te nemen aan de kinderen gelaten. Kinderen die een ontwikkelingsvoorsprong laten

zien, kunnen ook worden verplicht om deel te nemen. De strategie van het TASC-model sluit heel goed aan bij specifieke leer- en persoonlijkheidskenmerken van hoogbegaafde kinderen. Hoogbegaafde kinderen zijn associatieve denkers en dit model helpt hen om structuur aan te brengen. Ze worden gestimuleerd om eigen plannen te bedenken en het helpt hen ook om oog te hebben voor suggesties die andere kinderen aandragen (Van Gerven, 2008).

- Belangrijk is dat de leerkrachten deze kinderen vroegtijdig signaleren. Tijdens de laatste bijeenkomst constateerden de leerkrachten dat deze signalering nog verbeterd kan worden door de intakeprocedure aan te passen. Daartoe zal ik met de interne begeleider een voorstel uitwerken.
- In het beleidsplan (Achterberg, 2006) dient het hoofdstuk “De begeleiding van leerlingen in groep 1-2”, te worden aangepast.
- Iedereen doorloopt een veranderingsproces op een andere manier en in zijn eigen tempo. Dat heeft met allerlei factoren te maken, zowel interne (persoonlijke) factoren, als externe factoren. Een periode van 8 weken is te kort om het gestelde doel te bereiken. Het werken met tussendoelen, gekoppeld aan periodes van 4 tot 6 weken, biedt meer ruimte voor het doorlopen van dit proces.
- Voor het observeren in de groep had ik wat meer de leiding kunnen nemen, door duidelijkere afspraken te maken aan het begin van het traject.
- Door collegiale consultatie hadden de leerkrachten elkaar kunnen observeren en ondersteunen. Dit is een werkwijze, die het voor leerkrachten mogelijk maakt om met en van elkaar te leren en die ik een volgende keer zeker zal overwegen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Aan dit onderzoek is een hele fase voorafgegaan. Die fase is begonnen bij de start van de Master SEN opleiding tot specialist Hoogbegaafdheid. Ik realiseerde me dat ik deze opleiding zou gaan afsluiten met het uitvoeren van een praktijkonderzoek. En meteen kwam de vraag “Wat ga ik dan doen?” in me op. Voor mij een heel logische vraag. Ik was gewend om meteen in actie te komen, als er een vraag op me af kwam, om vervolgens te gaan experimenteren en al doende te ontdekken wat het beste antwoord zou blijken te zijn. Deze stijl, van accomodeerder, was mijn manier om uitdagingen op te pakken en het hoofd te bieden. Het liefst zou ik meteen zelf aan de slag zijn gegaan met een groepje kleuters, maar daarmee zouden de leerkrachten zelf niet zo veel opschieten.

Dit onderzoek stelde mij wel in de gelegenheid om materialen en ideeën te onderzoeken, een nieuw idee naar voren te brengen en daarvoor een plan op te stellen. Dat is iets wat ik graag doe. Ik herken wat dat betreft de assimileerder in mij. Het toepassen van het TASC-model in de praktijk, moest ik aan mijn collega's overlaten, maar ik was er wel bij betrokken. Ik had nog geen ervaring in het coachen van leerkrachten en liep op verschillende momenten tegen mijn eigen beperkingen aan. Door even afstand te nemen, de situatie te analyseren en te overdenken, heb ik ervaren dat het soms goed kan zijn om tijd te nemen voor bezinning (divergeren). Gaandeweg werd ik me er van bewust dat ik beslissingen nam op grond van de theoretische kaders van het begeleidingsmodel (convergeren). Ik hield de route vast, die ik van te voren had uitgezet.

Bij zaken die ik belangrijk vind, leg ik voor mezelf de lat meestal hoog, probeer ik zo snel mogelijk mijn doel te bereiken en focus ik vooral op dingen waar ik niet tevreden over ben. Ik realiseerde me dat dit dé manier is om binnen de kortste keren de grootst mogelijke weerstand op te roepen. Door dit onderzoek te doen heb ik ervaren dat het goed is om eerst even stil te staan, te bezinnen, na te denken, beslissingen te nemen en vervolgens pas tot actie over te gaan.

Oplossingsgericht werken volgens het zevenstappenmodel sprak mij aan omdat het aanvulde wat ik bij mezelf miste. In tegenstelling tot mijn eigen ‘aanpakstijl’, legt het juist nadruk op het positieve, de aandacht voor wat al eerder heeft gewerkt en het

zetten van kleine stappen. In zeven overzichtelijke stappen worden de problemen onderkend, de doelen verhelderd, er wordt uitgezocht wat werkt om dichterbij die doelen te komen om ten slotte te doen wat werkt.

Ondanks een goede voorbereiding, waren er toch factoren, waar ik vooraf geen of te weinig rekening mee had gehouden. Op die momenten werd ik geconfronteerd met mijn eigen gedrevenheid en doorzettingsvermogen. Als ik ergens aan begin dan zet ik mij voor 100% in om, ondanks tegenslag, toch het doel te bereiken.

Deze gedrevenheid heeft mij tijdens het begin van dit onderzoek zowel belemmerd als geholpen. In de derde week bleek dat niet iedereen het enthousiasme toonde, dat ik graag wilde. Ik voelde mij teleurgesteld en ik betrapte me er op dat ik twijfelde aan de bereidheid en inzet bij enkele collega's. Ik realiseerde me dat ik mij niet door deze gevoelens moest laten leiden, maar vond het lastig om daar mee om te gaan. Aan de ene kant wilde ik iedereen de ruimte bieden die men nodig had, maar tegelijkertijd was ik ook erg gedreven om mijn doel te bereiken. Dat doel was dat alle leerkrachten het werken volgens het TASC-model zouden toepassen en zoveel mogelijk zouden beheersen. Ik realiseerde me dat dat niet zou gaan lukken in een periode van acht weken en dat leverde frustratie op. Die frustratie wilde ik echter niet overbrengen op de leerkrachten, dat zou alleen maar weerstand oproepen. Ik heb overwogen om een alternatief aan te bieden. Na overleg met de intern begeleider van de kleuterbouw en mijn directeur heb ik besloten om toch door te zetten.

Door in gesprek te gaan kreeg ik helder dat de bereidheid er wel degelijk was, maar dat de leerkrachten belemmeringen of problemen ondervonden. Het werd duidelijk wat de redenen waren en daardoor bekeek ik de situatie vanuit een ander perspectief. Dat leidde er toe dat ik mijn doelstelling ging afstemmen op wat maximaal haalbaar was voor elke leerkracht. Daardoor kon ik iedereen de ruimte bieden die men nodig had.

Door mijn assimilerende leerstijl in te zetten en het probleem te bekijken vanuit het perspectief van de ander, lukte het mij om mijn gevoel van teleurstelling en frustratie uit te schakelen. Cauffman en van Dijk (2010) beschrijven in hun handboek de oplossingsgerichte flowchart. Voor mij was dit een eye-opener. Het gaf mij inzicht in het type werkrelatie en welke interventies ik het beste kon toepassen. Ik heb ervaren

dat er soms sprake was van een vrijblijvende relatie, waarin de ander zelf geen hulpvraag had. Op een ander moment, in een andere situatie, was er juist sprake van een co-expertrelatie, waarin diezelfde persoon zich heel betrokken opstelde. Ik herkende de diverse leerstijlen bij mijn collega's en heb geprobeerd om daar mijn handelen op af te stemmen. Mijn collega's hebben uitgesproken dat zij het zeer waardeerden dat ik hen de ruimte en tijd gaf die ze nodig hadden.

Met de twee leerkrachten die deze werkwijze met de huidige groep, niet zagen zitten, ben ik gaan bekijken wat er wel mogelijk was. Zij waren zich sterk bewust van het feit dat zij veel moeite hadden met het 'loslaten' van hun eigen ideeën en het vertrouwen op de inbreng van de leerlingen zelf. Door hoofdstuk 3 van "Basisontwikkeling in de onderbouw" van Janssen-Vos (1997) nog eens onder de aandacht te brengen, werd men zich weer bewuster van hun eigen rol als leerkracht. Ik heb ze aangemoedigd om op zoek te gaan naar momenten en activiteiten waarop ze konden experimenteren met het loslaten van hun planning. Ze zijn daar tijdens kringactiviteiten en verwerkingsopdrachten mee aan de slag gegaan en hebben daardoor toch een belangrijke stap gezet.

Dat zie ik nu als winst. Voorheen beschouwde ik het als verlies omdat het einddoel niet werd gehaald. De andere leerkrachten heb ik ruimte gegeven om in hun eigen tempo telkens een stapje verder te komen. Tijdens de gesprekken heb ik dat bewust als positieve ontwikkelingen benoemd. Tijdens de begeleidingsgesprekken en interviews hebben zij uitgesproken dat zij zich daardoor niet onder druk gezet voelden. Doordat ik vooral de nadruk legde op datgene wat er wel al was bereikt, voelden zij zich bevestigd in hun professionaliteit.

Ik herken de convergerende leerstijl bij mezelf in het feit dat ik wel heb vastgehouden aan de oorspronkelijke beslissing; het werken volgens het TASC-model. Ik heb iedereen bewust ruimte geboden om hun eigen aanpak te volgen, maar tegelijkertijd hield ik wel in de gaten of zij in de richting van het doel werkten. Daar, waar ik het nodig vond, heb ik geprobeerd bij te sturen. Op die momenten had ik het gevoel over een evenwichtsbalk te lopen. Ik merkte dat de leerkrachten eenzelfde proces doorliepen als ik zelf, namelijk een balans zien te vinden tussen leiden en volgen, tussen sturen en ruimte geven voor eigen inbreng.

Belangrijke winstpunten van dit onderzoek zijn, dat de leerkrachten zich bewuster zijn geworden van hun eigen handelen, kennis hebben opgedaan over de behoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en hebben ervaren dat 'loslaten' door ruimte te bieden voor eigen inbreng, blijde leerlingen en goede resultaten oplevert.

Dit onderzoek stelde mij, als coördinator begaafdheid, in de gelegenheid om meer werk te maken van passend onderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en tegelijkertijd mijn vaardigheden als coach te onderzoeken en te ontwikkelen.

Voor mij zelf heeft dit onderzoek opgeleverd, dat ik in het zevenstappenmodel een manier heb gevonden waarop ik collega's kan coachen en in het TASC-model een werkwijze die ik zelf ook kan toepassen als groepsleerkracht in mijn eigen groep. Ik heb ervaren hoe ik de verschillende leerstijlen van Kolb (In Groen, 2006) kan inzetten. Hoewel de accommodator in mij meestal de overhand heeft, ben ik me er bewuster van geworden dat iedere situatie een andere leerstijl kan vragen. Ik heb ervaren dat verandering tot stand komt door het zetten van kleine stapjes, doen wat werkt en de tijd te nemen om te leren.

*"Elke dag kun je vooruitgang boeken.
Iedere stap kan vruchtbaar zijn.
Maar er zal zich voor je voeten
een steeds langer wordend,
steeds meer opklimmend en
steeds beter wordend pad uitstrekken.
Je weet dat je nooit het einde
van de reis zult bereiken.
Maar dit, zo verre van ontmoedigend,
voegt alleen maar toe aan de vreugde
en de glorie van de klim".*

(Winston Churchill)

Nawoord

Dit verslag is een weergave van theoretische kennis betreffende verrijkingsonderwijs, maar vooral van de toepassingen in de praktijk en wat dat betekende voor mijn persoonlijke ontwikkeling. Het is een verslag van een jaar lang bezinnen, denken, beslissen en doen. Het welbevinden van kleuters met een ontwikkelingsvoorspong en (hoog)begaafde kinderen vind ik van onschatbare waarde. Ik ben dan ook blij dat ik door middel van dit onderzoek een steentje heb kunnen bijdragen aan passend onderwijs voor deze leerlingen.

Ik dank mijn collega's voor hun medewerking. Mijn persoonlijke ontwikkeling in coachen is mogelijk geweest omdat zij mij daartoe in de gelegenheid stelden. Met vragen kon ik terecht bij mijn directeur, wat ik als zeer plezierig heb ervaren.

Ik wil mijn critical friends bedanken voor de gekregen feedback en de plezierige samenwerking in de "LOL-groep". Ik bedank mijn begeleidsters Ilja Hoogenberg en Ine Vermeer voor hun kritische blik en de inspirerende begeleiding.

Mijn grootste dank gaat uit naar mijn gezin. Ik bedank Sjaak voor zijn begrip en steun. Ik bedank Tom, Luc en Michiel dat ik de gelegenheid kreeg om vele uren met mijn neus in de boeken te zitten en achter de computer door te brengen.

Literatuurlijst

- Achterberg (2006). Beleidsplan voor meer dan gemiddeld begaafde leerlingen.
- Bijlhout, M., Menne, J. & Zouw, K. van der (2008). Kleuterplein. Den Bosch: Malmberg.
- Castelijns, J. en Jager, A. (1998). Model interactieve leeromgeving. In *Uitdagend onderwijs. Leraar en leerling in een interactieve leeromgeving*. (pp. 33-38). Amersfoort: CPS.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Claxton, G. & Meadows, S. (2009) "Brightening up: How children learn to be gifted." In: T. Balchin, B. Hymer & D.J Matthews (eds). *The Routledge international companion to gifted education*. (pp 3-9) London & New York: Routledge.
- Coates, D., Thompson, W. & Shimmin, A. (2008). Using learningjournneys to develop a challenging curriculum for gifted children in a nursery (kindergarten) setting. In *Gifted and Talented International 23 (1)* (pp. 97-104).
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (1979). L.S. Vygotsky. In *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. 2^e druk. Londen: Harvard University Press.
- Dumont, M. (2009). Taxonomie van Bloom als verrijking voor de plusgroep. In Mulder, A. *Plusgroep. Passend onderwijs voor hoogbegaafde kinderen op de basisschool*, (pp. 42-44). Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Eyre, D. (2007). Structured thinking: Improving provision for the gifted in ordinary schools. *Gifted and Talented International*, 4(1), 31-38.
- Gerven, E. van & Drent, S. (2007). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Gerven, E. van (2008). Slimme kleuters: omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep. *Slim! Digitaal*, 3. Binnengehaald december 2008, van www.slim-digitaal.nl
- Gerven, E. van (2009). Slimme kleuters. In E. van Gerven, (red.). *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 128-144). Assen: Koninklijke van Gorcum.

- Groen, M. (2006). Reflecteren de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Harinck, F. (2009). Het verwerken van de onderzoeksgegevens. In *Basisprincipes voor praktijkonderzoek* (pp. 115-128). Apeldoorn: Garant.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Janson, D. (2005). Tussenbalans. *Talent (mei 2005)*, 38.
- Janson, D. (2009). Verrijkingsgroepen. In: E. van Gerven (red.). *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 114-127). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Kallenberg, T., Koster, B, Onstenk, J, Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Kienhuis, J. en Switek, T. (red.) (2008). *Solution Focused Approach & Practice in Poland, The client as an expert*. Krakow: Jagiellonian University en Fontys OSO.
- Koenders, Y. (2007). Pijn in je buik van verveling. In *Hoogbegaafde kinderen zijn anders ... en dat mag!* (pp. 103-111). Leiden: Koepel Hoogbegaafdheid.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tighelaar, H. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Kuipers, J. (2006). Een aangepast aanbod voor slimme kleuters. *Slim! Digitaal* 1, 2, 2-5. Binnengehaald september 2006, van www.slim-digitaal.nl
- Mooij, T. Hoogeveen, L, Driessen, G., Hell, J. van, Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Binnengehaald: 8 maart 2011 van <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1703.pdf>
- Peters, W. (2007). Hoogbegaafde kleuters. In *Hoogbegaafde kinderen zijn anders... en dat mag!* (pp. 16-19). Leiden: Koepel Hoogbegaafdheid.
- Sternberg, R.J. (2002). *Succesvolle intelligentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In Gerven, E. van (red.). *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 86-101). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Verhoeven, L. en Aarnoutse, C. (1998). Naar interactief taalonderwijs. *School & Begeleiding*(15,1), 4-7.

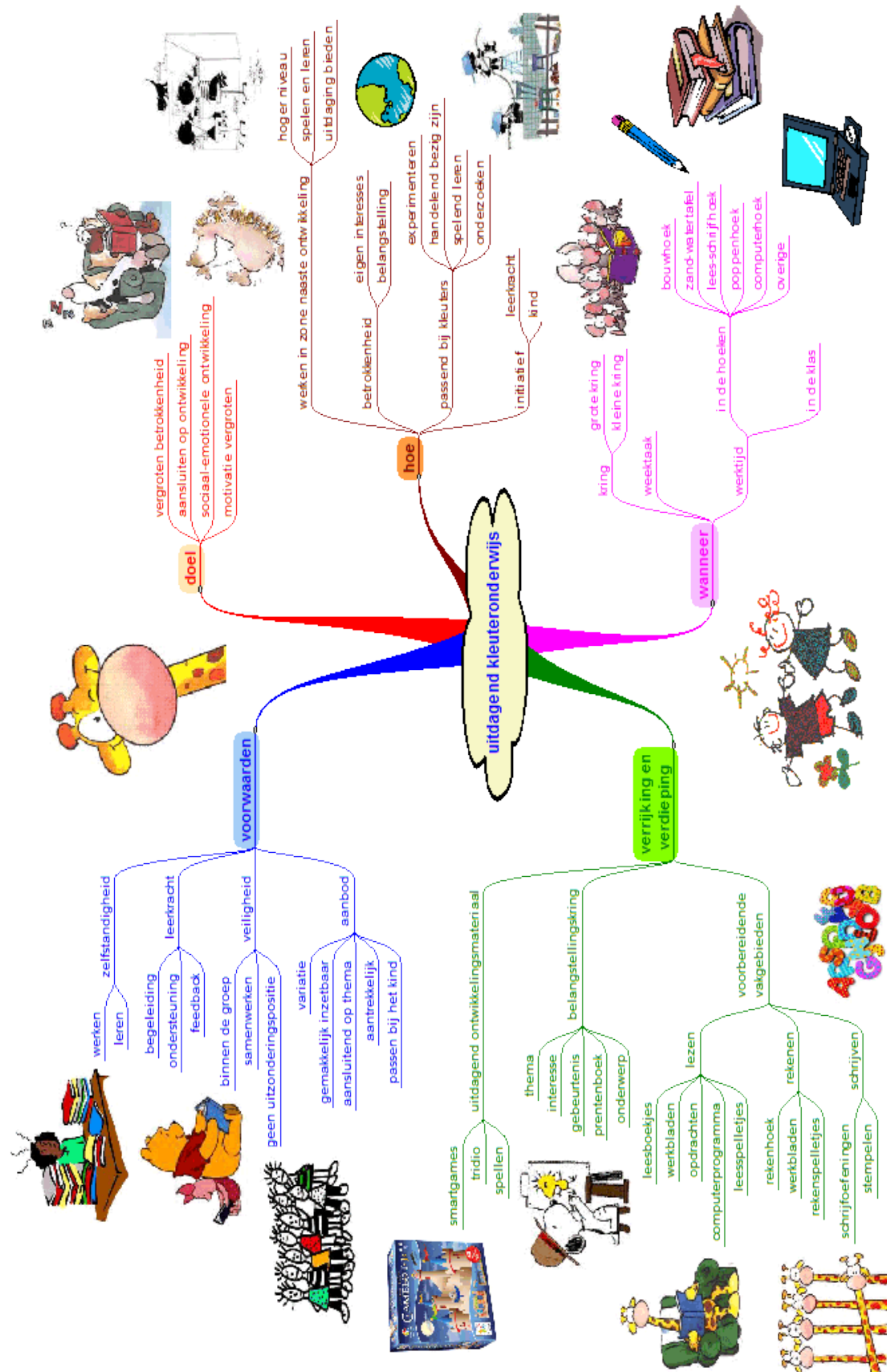
- Visser, C. en Butter, R. (2005). *Effectiviteit van coaching en advisering*. Binnengehaald 22 november 2010, van <http://www.m-cc.nl/index.htm>
- Visser, C. (2010). *Doen wat werkt. Oplossingsgericht werken, coachen en managen* (3^e druk). Culemborg: van Duuren Management.
- Wallace, B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years. A Practical Approach for Children Aged 4 – 7*. Londen: Fulton Publishers.
- Whitmore, J. (2010). *Succesvol coachen*. Amsterdam: Boom/Nelissen.

Bijlage 1. Bepalen van de beginsituatie verrijkingsonderwijs in de kleutergroep

aandachtspunten	mate van realisatie				mate van belang			ontwikkel-punt
	niet	enigszins	grotendeels	volledig	niet belangrijk	enigszins belangrijk	belangrijk	waar zou je mee aan de slag willen gaan?
Aanbod van verrijkingsstof (opdrachten, activiteiten, werkjes):								
1. Wat ik aanbied is materiaal dat specifiek ontwikkeld is voor hoogbegaafde kinderen	XX X	XX			XXX	XX		
2. Het materiaal dat ik aanbied is afkomstig uit groep 3		XX XX	X		XX	X	XX X	
3. Verrijkingsopdrachten zijn gekoppeld aan bestaande ontwikkelingsmaterialen			XX X	XX		XX	XX	XXX
4. Bij het geven van verrijkingsopdrachten ga ik uit van het cognitieve niveau van het kind		X		XX XX		X	XX X	
5. Bij het geven van verrijkingsopdrachten ga ik uit van andere vaardigheden waar het kind goed in is	X	XX		XX	X	XX	XX	XX
6. Bij het geven van verrijkingsopdrachten ga ik uit van de interesse of belangstelling van het kind		X	XX	XX		XX	XX X	XX
7. Verrijkingsopdrachten sluiten aan bij het thema dat aan de orde is			XX XX	X		X	XX XX	
8. De kinderen laten aan de groep zien of vertellen wat ze hebben gedaan		XXX	X	X		XXX	XX	X
9. Verrijkingsopdrachten zijn een vast onderdeel van de weektaak	XX X	X	X		XXX		XX	X
10. Verrijkingsopdrachten komen in plaats van gewone opdrachten/werkjes	X	XX	XX			XXX	XX	
11. De verrijkingsopdrachten worden vooraf met de leerling besproken/aan de leerling uitgelegd				XX XXX			XX XX X	
12. De leerling krijgt begeleiding tijdens het werken met de opdrachten			X	XX XX		X	XX XX	
13. De leerkracht observeert tijdens het werken en geeft de leerling na afloop feedback			XX	XXX		XX	XX X	

14. Er worden eisen gesteld aan het werken met verrijksopdrachten			XX	XX X		XX	XX X	
15. De leerlingen die hiervoor in aanmerking komen werken samen in een groepje		XX XXX			XXX	X	X	
16. Alle leerlingen die in aanmerking komen krijgen individuele opdrachten		XX XX	X		XXX	X	X	
17. De leerlingen die in aanmerking komen werken als groepje aan verrijksopdrachten		XX XXX			XXX	X	X	
18. De leerling beslist zelf welke taak of activiteit hij gaat uitvoeren	XX	XX	X			XXX XX		
19. De leerkracht bepaalt welke taak of activiteit de leerling uitvoert			XX	XXX		XX	XX X	
20. De leerkracht betreft de leerling bij de beslissing over de activiteit		XX	XXX			XX	XX X	
Welke problemen en belemmeringen kom je tegen	niet	af en toe	Vaak	altijd				
1. Het kind lijkt niet gemotiveerd (bijv. omdat het geen uitzonderingspositie wil innemen)		XXXX	X					
2. Onvoldoende verrijksopdrachten of – activiteiten beschikbaar	XX		XXX					
3. Het organiseren/inplannen van het geven van instructie over de opdracht		XX XX	X					
4. Het organiseren/inplannen van het geven van begeleiding tijdens het werken aan de opdracht		XX XXX						
5. Het organiseren/inplannen van het geven van feedback na afloop		XX XX	X					
6. Ik heb onvoldoende zicht op het ontwikkelingsniveau van het kind	XX XX		X					
7. Ik heb te weinig kennis over mogelijkheden voor verrijksonderwijs	XX X	XX						
8. Ouders hebben verkeerde of te hoge verwachtingen van verrijksonderwijs, dat maakt me onzeker	XX XX	X						
9. Ik vind het moeilijk om er achter te komen waar de belangstelling van het kind naar uitgaat, wat hij graag wil doen	XX X	XX						
10. Ik heb nog geen idee hoe ik een zinvol verrijksaanbod kan verzorgen	XXX	XX						

Bijlage 2 Mindmap



Bijlage 3 Vragenlijst coaching

		1 2 3 4	
1	De begeleider besteedde vooral aandacht aan wat al goed gaat	☐ ☐ ☐ ☐	De begeleider besteedde vooral aandacht aan wat nog niet goed gaat
2	De begeleider legde veel nadruk op de te volgen aanpak	☐ ☐ ☐ ☐	De begeleider besteedde veel aandacht aan de te bereiken resultaten
3	De begeleider legde veel uit	☐ ☐ ☐ ☐	De begeleider stelde veel vragen
4	De begeleider liet mij/ons in belangrijke mate bepalen wat er aan de orde kwam in besprekingen	☐ ☐ ☐ ☐	De begeleider bepaalde in belangrijke mate wat er aan de orde kwam in besprekingen
5	De begeleider gebruikte abstracte begrippen en modellen	☐ ☐ ☐ ☐	De begeleider gebruikte eenvoudige taal
6	De begeleider pleitte voor een ingrijpende aanpak	☐ ☐ ☐ ☐	De begeleider nodigde uit tot het zetten van kleine stapjes vooruit
7	De begeleider verkende en accepteerde de zienswijze van mij/ons en moedigde mij/ons aan	☐ ☐ ☐ ☐	De begeleider bracht zijn eigen kijk op de situatie in en hield mij/ons regelmatig een spiegel voor

Bijlage 4a Observatiewijzer

Evaluatie werken volgens het TASC-model

TASC-stappen	Interventies leerkracht	bereikt	gedeeltelijk bereikt	nog niet bereikt
1. Verzamelen	A. De leerlingen stimuleren tot het ophalen van voorkennis. B. Actief luisteren en stimuleren d.m.v. gerichte vragen.			
2. Identificeren	A. Vragen stellen waardoor de leerling erachter komt wat hij nog niet weet. B. Ingaan op wat de leerlingen zeggen C. Gerichte vragen stellen om te achterhalen wat de leerlingen willen weten D. Vaststellen van het doel voor de leerling			
3. Produceren	A. Vragen stellen om de leerlingen zelf te laten bedenken hoe ze hun doel kunnen gaan bereiken B. De kinderen op elkaar laten reageren C. Positief reageren op de ideeën van de leerlingen D. De leerlingen stimuleren om meer ideeën/oplossingen te bedenken			
4. Beslissen	A. De ideeën herhalen en samenvatten wat de leerlingen hebben bedacht B. De leerlingen zelf een keuze laten maken			
5. Uitvoeren	A. Gerichte vragen stellen voor het bedenken van een plan van aanpak B. De leerlingen zelf laten benoemen wat ze daar voor nodig hebben C. De leerlingen laten kiezen met wie ze			

	willen samenwerken D. De leerlingen de mogelijkheid geven om alleen te werken E. Ruimte geven om volgens eigen plan aan het werk te gaan F. Observeren en begeleiden tijdens het uitvoeren d.m.v. feedback			
6. Evalueren	A. Met de leerlingen bespreken wat ze hebben gedaan B. De leerlingen vragen welke problemen ze zijn tegengekomen en hoe ze die hebben opgelost C. Positieve feedback geven op het proces en het product			
7. Communiceren	A. Overleggen met de leerlingen over de presentatie aan de groep B. De leerlingen ondersteunen met het maken van een rolverdeling			
8. Ervaringen	A. Met de leerlingen bespreken wat ze hebben geleerd B. Met de leerlingen reflecteren op de toegepaste strategieën (wat ging goed, wat ga je de volgende keer anders doen) C. Vragen naar de bruikbaarheid in andere situaties (wat kun je een andere keer gebruiken, hetzelfde doen)			

Bijlage 4b Resultaten werken met het TASC-model

Leerkracht 1

	Bereikt
	Gedeeltelijk bereikt
	Niet bereikt

TASC-stappen	Na 4 weken	Na 8 weken
1. Verzamelen		
2. Identificeren		
3. Produceren		
4. Beslissen		
5. Uitvoeren		
6. Evalueren		
7. Communiceren		
8. Ervaringen		

Leerkracht 2

TASC-stappen	Na 4 weken	Na 8 weken
1. Verzamelen		
2. Identificeren		
3. Produceren		
4. Beslissen		
5. Uitvoeren		
6. Evalueren		
7. Communiceren		
8. Ervaringen		

Leerkracht 3

TASC-stappen	Na 4 weken	Na 8 weken
1. Verzamelen		
2. Identificeren		
3. Produceren		
4. Beslissen		
5. Uitvoeren		
6. Evalueren		
7. Communiceren		
8. Ervaringen		

Leerkracht 4

TASC-stappen	Na 4 weken	Na 8 weken
1. Verzamelen		
2. Identificeren		
3. Produceren		
4. Beslissen		
5. Uitvoeren		
6. Evalueren		
7. Communiceren		
8. Ervaringen		

Leerkracht 5

TASC-stappen	Na 4 weken	Na 8 weken
1. Verzamelen		
2. Identificeren		
3. Produceren		
4. Beslissen		
5. Uitvoeren		
6. Evalueren		
7. Communiceren		
8. Ervaringen		

Bijlage 5 Matrix open vragenlijst.

1. Is er iets veranderd in je eigen zienswijze t.a.v. kleuteronderwijs in het algemeen?				
Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	Leerkracht 4	Leerkracht 5
Nee, ik ben wel veel meer gaan doorvragen tijdens gesprekken en kringgesprekken.	Nee, ik ben me nu wel bewust van deze mogelijkheid voor verrijking.	Ik merk dat ik nu echt doorvraag op antwoorden van kleuters. Daardoor denken de kinderen zelf na en geef ik niet meer meteen de antwoorden of de oplossingen.	Niet in de manier hoe ik naar kleuteronderwijs kijk, maar ik ben wel meer gaan doorvragen tijdens kringgesprekken. Ik ben me ook bewust geworden dat ik zelf vaak invul wat de kinderen gaan doen, terwijl ik eigenlijk wil dat ze eigen ideeën uitvoeren.	Ik heb gemerkt dat ik de kinderen niet altijd ruimte geef voor eigen invulling van hun spel, terwijl ik dat wel heel belangrijk vind. Ik probeer wel al veel ruimte te geven door elk kind op zijn eigen niveau te laten werken.
2. Heb je nieuwe dingen gehoord of geleerd over kleuters die meer uitdaging nodig hebben?				
Dat ik kinderen veel meer kan uitdagen door veel vragen te stellen en de hogere denkniveaus.	Nee, er zitten veel herkenbare dingen in basisontwikkeling	Deze kinderen moeten nadenken op een hoger niveau dan gemiddelde kinderen.	Als kinderen graag aan een opdracht willen werken en samen werken, voelen ze zich niet in een uitzonderingspositie.	Dat we meer in de breedte kunnen werken was nieuw en hoe je kinderen op een hoger denkniveau kunt brengen.
3. Heb je nieuwe ideeën gekregen voor het werken met kleuters met een voorsprong en kun je die gebruiken?				
Ik probeer het kind nu meer uit te dagen door een stapje verder te gaan of dieper in te gaan op wat kinderen al weten.	Dit was niet echt een nieuw idee, maar ik reageer nu anders op vragen van kleuters en ga meer in op hun eigen behoeften.	Ja, voor mij is dit een nieuwe manier van werken. Ik weet nog niet hoe ik kinderen in een groepje kan laten samenwerken.	Ik was me er niet bewust van dat ik kinderen een onderwerp kan laten uitdiepen door vragen te stellen en zo zelf te laten bedenken wat ze gaan doen. Dit wil ik ook gaan toepassen tijdens het werken in de hoeken.	Ja, maar ik vind het nog lastig om de kinderen hun eigen ideeën verder te laten ontwikkelen
4. Wat ben je anders gaan doen?				
Ik ben met een klein groepje kinderen gaan werken die zelf	Ik nodig zelf kinderen uit om op een onderwerp door te gaan in de kleine	Ik heb gewerkt met prentenboeken. Dit is een handig	Ik ben tijdens kringactiviteiten alerter op reacties van kleuters,	Ik ben alert op kinderen die meer interesse tonen.

iets hadden bedacht dat aansloot op het thema carnaval. Met dit groepje heb ik de eerste 6 stappen van het TASC-model gedaan.	kring. Ik geef kinderen meer ruimte voor eigen inbreng. Het gesprek verliep wel goed, maar bij het tweede groepje kwamen de kinderen niet tot het uitvoeren van hun plannen wegens gebrek aan tijd. De tweede keer lukte het niet om verder te komen dan stap 3.	hulpmiddel om mee te starten. Ik heb gewerkt met kleine groepjes. Dat is heel goed gelukt. In plaats van zelf een antwoord te geven, laat ik de kinderen eerst zelf nadenken. Ik stimuleer dat door vragen te stellen. Dat lukt nog niet altijd even goed. Ik heb alleen de laatste stap van TASC niet gedaan.	waar uit blijkt dat ze al meer weten of meer interesse hebben voor een onderwerp. Ik ben door blijven vragen en heb daardoor de kinderen gevolgd waardoor zij zelf met een idee kwamen en dat gingen uitvoeren. Twee groepjes hebben daar twee werktijden aan besteedt, een groepje heeft het in een werktijd afgerond.	Ik vraag door op de dingen die ze vertellen in plaats van zelf de antwoorden te geven. Ik spreek de kinderen op een hoger denkniveau aan. Ik heb, in de grote kring, mijn eigen plan losgelaten tijdens een reken-activiteit en ben de kinderen gaan 'volgen'. De kinderen kwamen zelf met andere tel- en reken-activiteiten, waardoor ze iedere keer een stapje verder gingen.
5. Hoe vaak heb je in de afgelopen periode gewerkt met het TASC-model?				
2 keer	2 keer	3 keer	3 keer	1 keer
6. Geef op een tien-puntenschaal aan in hoeverre je het al is gelukt om resultaten te boeken met het werken volgens het TASC-model.				
7	5	8	8	3
7. Wat was lastig (belemmeringen), wat maakte het onmogelijk (problemen) en welke oplossingen heb je gevonden?				
	Belemmeringen	Problemen	Oplossingen	
Lkr.1	De huidige groepssamenstelling. Veel kinderen hebben nog te veel begeleiding nodig tijdens zelfstandig werken.	Gedrags- en concentratieproblemen bij een groot aantal kinderen in deze groep maken het heel lastig om tijdens kringgesprekken dieper op onderwerpen in te gaan om zo te ontdekken welke kinderen meer belangstelling hebben en zich willen verdiepen in dat onderwerp.	Gesprekjes voeren in kleine groep. De mogelijkheden zijn echter beperkt.	
Lkr. 2	Drukke periode door toetsen en andere activiteiten	Inplannen om met een klein groepje te werken.	Tijdens de werklessen, als de kinderen werken met ontwikkelingsmaterialen, stimuleren om een stapje verder te komen.	
Lkr. 3	Ik ben erg druk bezig met alle kinderen tijdens de werklessen.	Het is geen routine, daardoor schiet het er bij in.	Bewust inplannen.	

	Kinderen kiezen zelf niet voor deze activiteit. Ze kennen deze manier van werken nog niet. Tijdens de kringgesprekken kwamen er geen onderwerpen naar voren waar kinderen meer interesse in toonden, om daarna met een klein groepje verder te gaan.		Ik kan de groepjes zelf samenstellen of tweetallen. Ze hoeven ook niet altijd samen te werken. Een prentenboek nemen als uitgangspunt.
Lkr. 4	Spontane situaties creëren. Loslaten van eigen planning en niet zelf invullen wat de kinderen gaan doen.		Observeren tijdens spel en werklessen en inspelen op wat de kinderen dan doen. In het gesprek meer volgen in plaats van sturen door vragen te blijven stellen
Lkr. 5	Loslaten van mijn eigen planning	Materiaal voor het uitvoeren van het idee was niet voorhanden	Uitstellen of een suggestie doen wat de kinderen op dat moment wel al kunnen gaan doen. Meer ervaring opdoen

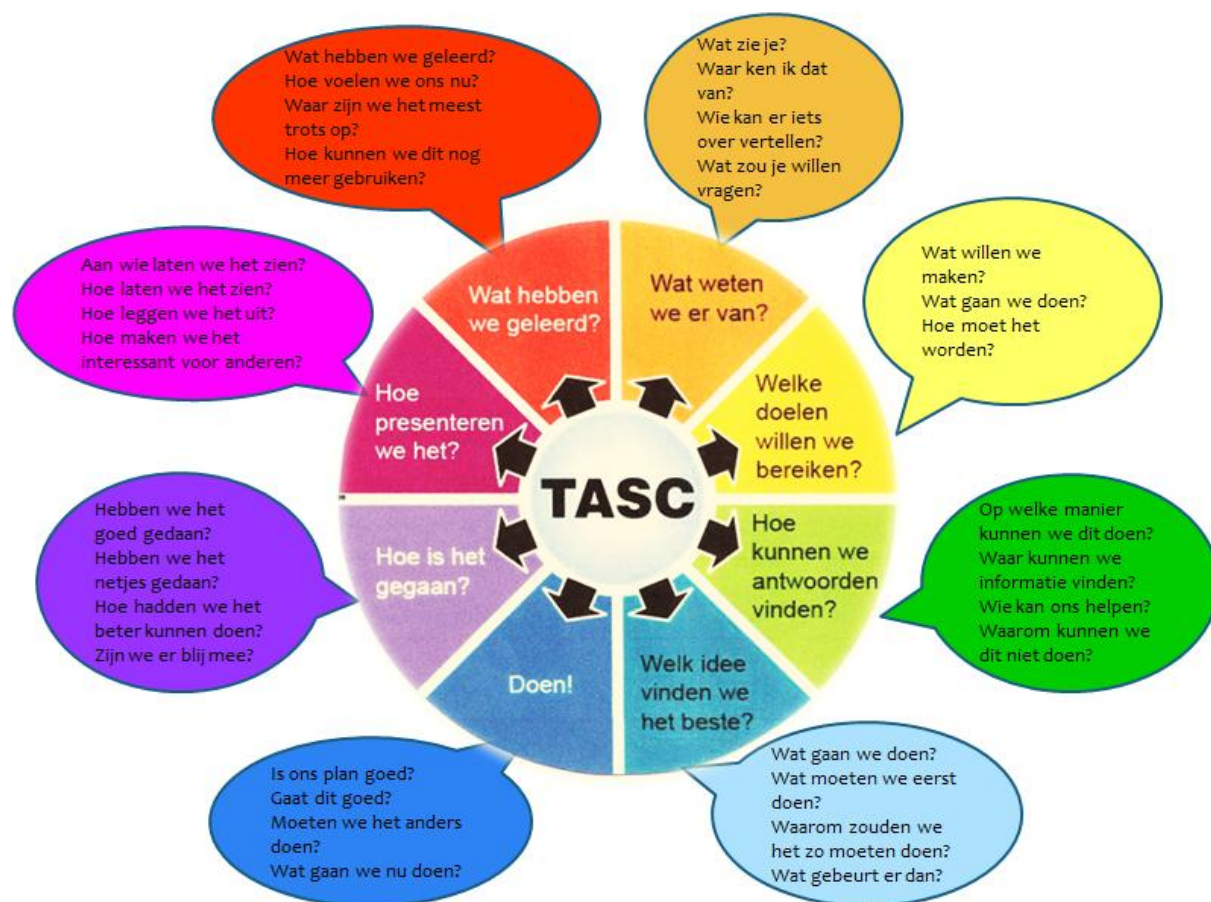
Bijlage 6 Implementatie en opbrengst

	Aantal activiteiten	Toepassingen van het TASC-model	Opbrengsten	Wensen voor het vervolgtraject implementatie
Lkr. 1	1x (3 werkmomenten)	N.a.v. het thema carnaval met een groepje van 4 leerlingen. Zij hebben een ontwerp gemaakt voor een carnavalswagen en daarna het eigen ontwerp uitgevoerd met kosteloos materiaal. Door het resultaat te vergelijken met het ontwerp werd het werk met de leerkracht geëvalueerd.	Bewustwording eigen handelen: - ik moet meer uit de kinderen zelf laten komen. - tijdens zelfstandig werken kan ik de kinderen op een hoger plan brengen door vragen te stellen.	Regelmatig terug laten keren op vergaderingen. Suggesties voor meer toepassingsmogelijkheden
Lkr 2	2x	Gewerkt n.a.v. thema winter en een prentenboek. Bij beide activiteiten haakten de kinderen af bij stap 5, toen ze aan het werk mochten gaan. Omdat er enkele dagen tussen zaten, was de interesse weg.	Niet zo veel. Ik heb het TASC-model nog te weinig gebruikt.	Ik kies liever een andere manier voor verrijkingsonderwijs
Lkr 3	1x	Werken n.a.v. prentenboek. Een groepje van 4 leerlingen heeft samen manieren bedacht hoe ze een beer zouden kunnen vangen. Ze	Bewustwording eigen handelen: ik bepaalde zelf altijd wat de kinderen gingen doen tijdens werklesjes. Ik heb ervaren dat	Hulp bij het stellen van de juiste vragen. Andere toepassingsmogelijkheden.

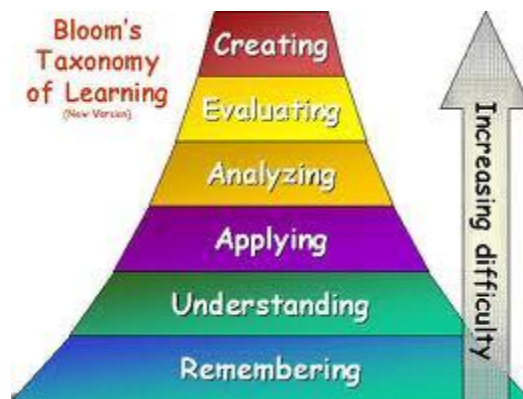
		brachten allemaal hun ideeën in. Twee kinderen gingen daarna hun eigen idee uitwerken. Twee anderen gingen samenwerken. Er werden tekeningen gemaakt. Ze werkten goed samen en er werd goed overlegd met elkaar. Ze waren trots op het resultaat.	kinderen dat heel goed zelf kunnen. Door vragen stellen kan ik ze wel in een bepaalde richting sturen.	
Lkr 4	2x	1. N.a.v. kringgesprek kwamen kinderen op het idee om een schimmenspel op te voeren. Met vier kinderen zijn ze aan het werk gegaan. Zij hebben zelf de poppen gemaakt, het verhaal bedacht en opgevoerd voor de groep. De kinderen hebben er veel plezier aan beleefd. 2. Tijdens het werken in de bouwhoek ben ik met een kind in gesprek gegaan en heb hem gestimuleerd om	Bewustwording eigen handelen. Minder sturen door geen opdrachten te geven, maar meer aan de kinderen zelf over te laten. Door vragen stellen kan ik de kinderen op een hoger denkniveau krijgen. Ik kan dan ook goed zien wat een kind al kan. De kinderen van het schimmenspel waren trots op hun prestatie.	Hulp bij het stellen van de juiste vragen bij elke stap van het TASC-wiel. Informatie over evalueren en reflecteren.
Lkr 5	2	De eerste keer met een groepje van 4 leerlingen dat een pindaketting wilde maken voor de vogels. Omdat ik niet beschikte over de	Opbrengst: als ik de materialen niet heb, kan ik de leerlingen een lijstje laten maken van materialen die nodig zijn of een plan van aanpak	Ideeën voor toepassingsmogelijkheden

		benodigde materialen stopte ik na stap 3. Een week later, was hun belangstelling weg. De tweede keer heb ik het toegepast op groepsniveau tijdens een rekenactiviteit. De leerlingen kwamen zelf met ideeën voor reken en tel-activiteiten. Ik heb mijn eigen plan losgelaten en heb de kinderen gevolgd.	voor het maken van hun idee (in dit geval een pindaketting) laten tekenen. Opbrengst tweede keer: Loslaten van eigen planning en de kinderen volgen. Zij kwamen met rekenactiviteiten die heel zinvol waren en waar ik zelf niet aan had gedacht. De oudste kleuters waren heel enthousiast en betrokken. De jongste kleuters haakten op een gegeven moment af.	
--	--	---	---	--

Bijlage 7 Het TASC-wiel



Bijlage 8 De taxonomie van Bloom



De meest gebruikte denkniveaus binnen het onderwijs zijn de eerste drie niveaus: kennis, begrip en toepassing. De moeilijkere soorten vragen prikkelen tot nadenken en bevorderen daarmee het leerproces. Vaak roept een vraag op een hoger niveau vanzelf vragen op, op een lager niveau. Doordat er zo allerlei verbanden worden gelegd, kan de kennis beter begrepen en onthouden worden.

1. Onthouden/Kennis: kunnen ophalen van specifieke informatie. Kennisvragen zijn gericht op benoemen, definiëren, beschrijven, verzamelen, onderzoeken.
2. Begrijpen: de vaardigheid om betekenis te geven aan informatie. Vragen zijn gericht op het begrijpen van informatie, samenvatten, verbanden leggen, voorspellen, interpreteren, groeperen.
3. Toepassen: Het toepassen van kennis in nieuwe, concrete situaties. Vragen zijn gericht op demonstreren, berekenen, aanvullen, oplossen, aanpassen.
4. Analyseren: de vaardigheid om informatie op te delen en de onderdelen met elkaar in verband te brengen. Analyse vragen zijn gericht op ordenen, patronen en verborgen betekenissen herkennen, vergelijken, selecteren.
5. Evalueren: het beoordelen van de waarde van iets in relatie tot het gestelde doel. Vragen zijn gericht op selecteren, vergelijken, samenvatten, uitleggen, beoordelen, concluderen.
6. Creëren: de vaardigheid om met behulp van het geleerde nieuwe ideeën, oplossingen of producten te ontwikkelen. Vragen zijn gericht op combineren, plannen, ontwerpen, alternatieven bedenken, voorspellen, conclusies trekken.

(Dumont, 2009)