

“Omdat ze
er niet
vanzelf
komen”

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong



Naam: Jet Teunissen

Opleiding Spec Educ Needs (2-jarig)

Opleidingscentrum SpeicialeOnderwijszorg

Leer-en onderzoekslijn IB06

Studentennummer 2168065

Juni 2012

Docente: Dorien Corver

Inhoud

Samenvatting		3
Hoofdstuk 1	Inleiding	5
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader	7
2.1	Wat is mijn droom?	7
2.2	Situering	7
2.3	Ontwikkelingsvoorsprong versus hoogbegaafdheid	10
2.4	Onderpresteren	11
2.5	Betekenisvol leren	13
2.6	Inclusief onderwijs	13
Hoofdstuk 3	Beschrijving van het onderzoek	15
3.1	Hoofdvragen en deelvragen	15
3.2	Doelstelling	16
3.3	Context	16
3.4	Doelgroep	16
3.5	Onderzoeksperiode	16
3.6	Onderzoeksinstrumenten	17
3.7	Literatuurstudie	17
3.8	Enquête	18
3.9	Groepsinterview	18
3.10	Analyse en veldonderzoek	18
3.11	Observatie	19
3.12	Interview	19
3.13	Betrouwbaarheid	19
3.14	Tijdspad	20
3.15	Ethische uitgangspunten	21
Hoofdstuk 4	Datapresentatie en Data-analyse	22
4.1	Enquête en groepsinterview	22
4.2	Interview met specialist hoogbegaafden	26
4.3	Veldonderzoek	29
4.4	Werken met signaleringsinstrumenten	30
Hoofdstuk 5	Conclusies en aanbevelingen	32
5.1	Conclusies enquête	32
5.2	Conclusies groepsinterview	32
5.3	Conclusies ten aanzien van signaleringsinstrumenten	33
5.4	Conclusies interview specialist hoogbegaafden	35
5.5	Conclusies veldonderzoek	35
5.6	Conclusies met betrekking tot mijn hoofdvraag	36
5.7	Aanbevelingen	37

Hoofdstuk 6	Reflectie	39
Nawoord		42
Literatuurlijst		43
Bijlagen		45
1.	Renzulli en Mönks	46
2.	Gardner	47
3.	Heller	50
4.	Kenmerken ontwikkelingsvoorsprong	51
5.	Onderpresteren	54
6.	Betekenisvol leren	55
7.	Enquête	56
8a.	Denkstrategieën	58
8b.	Vragen bij denkstrategieën	67
9.	Menstekening	74
10.	Interview specialist hoogbegaafden	77
11.	Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid	79
12.	Sidi-R	80
13.	Schema en tekeningen	83
14.	Analyse rekentoets	90
15a.	INTAK	92
15b.	Voorbeeld scoreformulier	93

Samenvatting

Wanneer een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong voor het eerst naar school gaat, heeft hij meestal hele hoge verwachtingen van school. 'Eindelijk' zal hij leren rekenen en schrijven! Als hij dan ontdekt dat er in de kleuterklas alleen maar gespeeld wordt, valt dat vies tegen. Dat is natuurlijk al een hele tegenvaller maar als het kind dan ook nog merkt dat de andere kinderen zijn spelletjes niet snappen, daalt de motivatie van het kind snel. De kleuter met de ontwikkelingsvoorsprong voelt zich hierdoor gekwetst want hij begrijpt niet dat zijn vriendje nog niet rijp genoeg is om volgens de regels te kunnen spelen. Vaak vinden kinderen het dan niet leuk meer om naar school te gaan. Een ander gevolg kan zijn dat het kind gaat onderpresteren. Dit kan ook op de lange termijn nadelig uitpakken (Dweck, 2006). Daarom is het belangrijk de ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk te herkennen en het kind op passende wijze te benaderen. Hoe kunnen we kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong signaleren en hoe kunnen de leerkrachten van mijn school hen tegemoet komen in hun onderwijsbehoefte? Hierover gaat dit Meesterstuk.

Hoofdvraag van mijn onderzoek luidt:

- Hoe komen wij tegemoet aan de behoefte aan extra begeleiding van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1 en 2 van onze school?

Welk beleid vraagt het om dit doel te bereiken?

Aan deze vraag heb ik een aantal deelvragen gekoppeld die ik alle heb onderzocht. Om mijn eigen kennis en daardoor ook persoonlijk meesterschap te vergroten, heb ik veel literatuur over hoogbegaafdheid bestudeerd en een conferentie over hoogbegaafdheid bezocht.

Om duidelijk in beeld te krijgen welke kleuters we extra begeleiding geven, heb ik me in eerste instantie, bezig gehouden met signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Hoe kan die in de praktijk uitgevoerd worden:

- Van Gerven (2001) beschrijft tien kenmerken waaraan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te herkennen zijn. Door middel van observatie kan de leerkracht de kenmerken opsporen.
- Het inzetten van een signaleringsinstrument. Ik heb er drie onderzocht. Te weten: het SiDi-R (De Bruin en Kuipers, 2005), Het Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafden (Drent en Van Gerven, 2004) en een instrument dat ontwikkeld is door de specialist hoogbegaafden van de stichting waartoe onze school behoort.
- Afnemen van genormeerde reken- taaltoetsen uit België (Dudal, 1999, 2004)
- Intake-vragenlijst voor ouders
- Menstekening laten maken

Leerkrachten hebben in een enquête aangegeven behoefte te hebben aan meer kennis om de kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren. Samen met de specialist hoogbegaafden van onze stichting hebben we daarom gewerkt aan verdiepende kennis (teamleren) en daardoor aan het vergroten van persoonlijk meesterschap van het onderbouwteam.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong willen heel graag leren. Ze zuigen informatie op, stellen vragen en verwachten van school ook dat ze nieuwe dingen leren. Leren en cognitieve uitdaging krijgen, zijn voor deze kinderen een vorm van spelen. Een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong hoeft niet de hele dag te leren maar moet elke dag wel iets leren op zijn eigen niveau. Een juiste manier van verrijken is essentieel voor een goede begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Het is belangrijk om deze kinderen verrijking aan te bieden niet alleen binnen de ontwikkelingsmaterialen die kant en klaar in de kast staan maar ook door het gebruik van de activiteiten uit “Compact en Rijk” (Bazalt, 2010). Het is goed om een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong op alle ontwikkelingsgebieden (cognitief, motorisch, gericht op fantasie, emotioneel etc.) verrijkend materiaal aan te bieden. De verrijkende taken kunnen ingepast worden in de weektaken die wij op onze school hanteren. De kleutercollega’s zien veel mogelijkheden om binnen het bestaande schoolconcept kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong meer uitdaging te bieden.

Hoofdstuk 1

Inleiding

De school waar ik werk, bestaat uit 19 groepen, verdeeld over drie locaties. Volgend schooljaar zal dat één nieuwe school zijn waarin alle groepen samenkomen. Dertien jaar ben ik verbonden aan de school als groepsleerkracht waarvan zes jaar ook als coördinator van de middenbouw. Drie jaar geleden ben ik gevraagd om 2 ½ dag als intern begeleider te gaan werken. Dit doe ik samen met een collega die evenveel uren heeft als ik. Ik begeleid de vijf kleutergroepen en daarnaast de groepen 3 t/m 7. Ook sta ik als leerkracht op woensdag voor een kleutergroep. Voor mijn werk als intern begeleider heb ik tijdens mijn eerste jaar een training gevolgd bij de schoolbegeleidingsdienst MHR (Midden Holland Rijnstreek). Het tweede jaar heb ik losse cursussen gevolgd. Dit schooljaar vond ik dat ik mijn kennis verder moest verbreden en ben ik begonnen aan de opleiding Master SEN Intern Begeleider Fontys in Amsterdam

De school is al enige tijd bezig met het opzetten van beleid rondom hoogbegaafdheid/meerpresteerders. Op onze school zitten veel kinderen van hoogopgeleide ouders. De eind Cito scores liggen boven het landelijk gemiddelde. Kinderen van groep 5 t/m 8 hebben de mogelijkheid deel te nemen aan een plusklas. Zij gaan een dagdeel per week naar een aparte klas op een school die hoort bij onze stichting.

In schooljaar 2009-2010 heb ik, samen met een aantal andere collega's, een cursus 'hoogbegaafdheid' gevolgd binnen ons samenwerkingsverband. Er is een commissie gevormd bestaande uit boven-, midden- en onderbouwcollega's die met elkaar nadenken hoe we tot een gezamenlijke aanpak kunnen komen om kinderen die meer uitdaging nodig hebben, beter tot hun recht te laten komen. Zelf maak ik ook deel uit van deze commissie. De bevindingen van deze groep worden besproken in team- en bouwvergaderingen waarbij ook aanwezig is de specialist hoogbegaafdheid van onze stichting.

Ik wil me richten op kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong omdat ik zelf werkzaam ben in een kleutergroep en omdat ik intern begeleider ben van de vijf kleutergroepen die onze school telt. Ik wil graag meer kennis vergaren over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en ook hoe je deze kinderen goed kunt signaleren en begeleiden. Deze kennis wil ik delen met mijn onderbouwcollega's zodat zij beter in staat zijn om met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, om te gaan. Mijn doel is dat er in alle kleuterklassen structureel en volgens een éénduidige aanpak, aandacht wordt besteed aan de onderwijsbehoefte van kinderen die een ontwikkelingsvoorsprong hebben en dit vertalen naar beleid voor de school.

Hiermee bedoel ik beleid op draagvlak tot verandering en beleid op het omgaan met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Ik hoop dat ik er als intern begeleider voor kan zorgen dat de collega's hun persoonlijk meesterschap zullen kunnen vergroten door meer kennis. Zij zullen hierdoor beter in staat zijn de kinderen waar het hier om gaat, te begeleiden in hun onderwijsbehoeften.

Hoofdvraag van mijn onderzoek zal zijn:

- Hoe komen wij tegemoet aan de behoefte aan extra begeleiding van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1 en 2 van onze school.
- Welk beleid vraagt dit om dit doel te bereiken?

Deelvragen:

- Wat willen de leerkrachten van de onderbouw bereiken met extra begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe worden kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school nu gesignaleerd?
- Op welke andere manieren kan signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, door de leerkrachten van de onderbouw, plaatsvinden?
- Hoe kijken leerkrachten van de onderbouw op mijn school tegen andere manieren van signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong aan?
- Wat wordt er nu reeds gedaan voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe kan extra begeleiding binnen onze kleuterbouw passend en uitvoerbaar plaatsvinden?
- Wat hebben de leerkrachten nodig om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong de begeleiding te geven die aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoefte?

Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader

Nu is het tijd om een aantal van de in het vorige hoofdstuk genoemde vragen, nader aan de orde te stellen. Dat doe ik vanuit de droom die ik heb over het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Om die droom te realiseren moet een aantal stappen worden gezet en moet er een theoretisch kader zijn. Ook moet duidelijk zijn wat op mijn school de beginsituatie is, met betrekking tot signalering van de ontwikkelingsvoorsprong.

2.1 Wat is mijn droom?

Mijn ideaal is dat er volgend jaar in alle vijf de kleutergroepen structureel en op dezelfde wijze aandacht wordt besteed aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik zou willen dat, vanuit een gezamenlijke visie, deze kinderen op eenduidige wijze gesignaleerd worden. De kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong krijgen een aanpak die aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoefte. Deze aanpak is voor alle leerkrachten uitvoerbaar. De collega's zullen hiermee hun persoonlijk meesterschap vergroten en hun onderwijspraktijk zal verbreden. Ik hoop dat de leerkrachten zich competent voelen in het omgaan met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

2.2 Situering

Die ideale situatie is er natuurlijk nog niet. Maar een begin is al gemaakt. Als school zijn we in cursusjaar 2006/2007 begonnen met het opzetten van beleid voor hoogbegaafden en meerpresteerders. Er is met het hele team gewerkt aan “beleid slimme leerlingen/hoogbegaafdheid”. We hebben besloten om onze mogelijkheden om slimme leerlingen (waaronder hoogbegaafde kinderen) te begeleiden, systematisch te versterken. Op grond daarvan hebben we met elkaar een (concept) beleidsplan geschreven: *“Omdat ze er niet vanzelf komen”*. We realiseerden ons toen dat we daarmee nog niet het meest ideale plan hadden. De bedoeling was om regelmatig met elkaar van gedachten te wisselen en te evalueren zodat we de kritische opmerkingen konden meenemen in de definitieve versie. In het concept kwamen de groepen 1 en 2 er nog bekaaid af. Ten aanzien van begeleiding van hoogbegaafdheid wordt in het plan onderscheid gemaakt tussen:

- Kinderen in groep 1 en 2
- Kinderen in groep 3 t/m 8
- Onderpresteerders

In het beleidsplan stond over kinderen uit groep 1 en 2 met een ontwikkelingsvoorsprong dat zij een uitdagender leeromgeving aangeboden zouden moeten krijgen. De leerlijnen van ons observatie-registratie systeem “KIJK!” (Bazalt, 2005) fungeerden hierbij als leidraad.

Voor vroege leerlingen (zij die geboren zijn voor december) behoorde vervroegde doorstroming naar groep 3 tot de mogelijkheden. Als relevante aspecten werden hiervoor genoemd: de cognitieve ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en ander belangrijke kindkenmerken. De leerkracht en de IB-er namen uiteindelijk het besluit, maar er was ook een belangrijke plaats weggelegd voor de ouders. Tot zover ons conceptbeleidsplan. Meer stond er over kleuters niet in.

Ik werkte in die tijd als leerkracht en middenbouwcoördinator en had weinig zicht op de ontwikkelingen in de kleuterbouw. Nu ik zelf intern begeleider ben en ook als leerkracht bij de kleuters werk, ben ik meer betrokken bij dit onderwerp dan toen. Onze school telt veel kinderen die bovengemiddeld presteren en ik wil heel graag samen met mijn collega's de droom waarmaken die ik beschreven heb. Het beleidsplan van toen heeft niet gezorgd voor veranderingen in de onderbouw.

In 2010 is onze toenmalige directeur vertrokken. Hij was voorstander van een 'informele' organisatiestructuur, gaf de leerkrachten veel vrijheid en hechtte aan eigen autonomie. De sfeer op school was goed, maar door gebrek aan sturing verzandden plannen voor verandering nogal eens. Er werd te weinig geëvalueerd en bijgesteld waardoor de plannen bleven hangen en uiteindelijk verwaterden. De cirkel van planmatig handelen was onvoldoende aanwezig bij ons op school. Zelf was ik nog niet in staat om te doorgronden waarom dat gebeurde.

Inmiddels is een nieuwe directeur aangetreden die zich bewust is van de vijf disciplines van een lerende school (Senge, 2002). De plannen die vanaf nu gemaakt worden, komen vanuit een gezamenlijke visie tot stand en we doorlopen de verschillende fasen die beschreven staan bij de cirkel van planmatig handelen. Deze werkwijze is professioneel te noemen (Mintzberg, 1998). Voor wat betreft "beleid slimme leerlingen, meerpresteerders" heeft het team zich tijdens een studiedag dit schooljaar vanuit gezamenlijke visie ten doel gesteld dat dit beleid een doorgaande lijn laat zien van groep 1 t/m 8.

Er zijn op onze school vijf (heterogene) kleutergroepen. Deze starten aan het begin van het schooljaar met ongeveer twintig kinderen en in de loop van het jaar komen er gemiddeld per groep tien kinderen bij. Er werken drie leerkrachten fulltime en vier parttime. Een leerkracht is tevens onderbouwcoördinator en op woensdag vrij geroosterd voor coördinerende taken. Ik werk één dagdeel per week naast een collega die vroeger de KLOS heeft gedaan. De andere collega's hebben de PABO afgerond. De leerkrachten in de onderbouw werken nauw samen en helpen elkaar. Zij nemen verantwoordelijkheid en accepteren hiervoor de consequenties, staan open voor nieuwe ideeën, zijn creatief en tonen initiatief. Ik vind dat wij daarom in de groepen 1 en 2 te maken hebben met "effectieve medewerkers" (Lingsma, 2009). Er is veel verschil in leeftijden, van 25 tot 62 jaar. De leerkrachten hechten sterk aan eigen initiatief maar zijn ook bereid hierin concessies te doen als het gaat om het algemene belang.

Er wordt gewerkt met de methode Schatkist (Zwijsen).

Per jaar worden daaruit vier thema's gezamenlijk gekozen. Daarnaast organiseren de leerkrachten met elkaar projecten, bijvoorbeeld over verkeer of kunst. De invulling hiervan is per groep verschillend.

De kleutercollega's vormen samen een hechte groep. Drie van de zeven hebben ook in andere bouwen gewerkt. De onderbouwcoördinator ondersteunt, geeft leiding, houdt overzicht, bewaakt gemaakte afspraken en delegeert taken. Zaken die met beleidsvorming te maken hebben, worden zorgvuldig opgebouwd. Er wordt tijd genomen om met elkaar tot een visie te komen en pas daarna worden plannen gemaakt hoe daaraan vorm gegeven wordt. De kleuterlocatie zit dit schooljaar nog in een apart gebouw en dat maakt dat de doorgaande lijn (nog) niet altijd zichtbaar is. Vergaderingen met andere bouwen zijn in het nieuwe gebouw straks makkelijker te realiseren en dat komt het borgen van de doorgaande lijn ten goede. Er heerst een plezierige werksfeer in de kleuterbouw.

Als intern begeleider en als leerkracht ben ik vaak aanwezig op de kleuterlocatie. Ik ondersteun de collega's bij de zorg, denk mee over ontwikkelingen.

In het hierboven genoemde beleidsplan zijn, zoals duidelijk werd, met betrekking tot kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong nog weinig kaders gezet. De leerkrachten van de onderbouw denken dat hier nog veel werk te verrichten is. Extra begeleiding van deze kleuters geeft de mogelijkheid tegemoet te komen aan hun specifieke onderwijsbehoefte. Zij hebben namelijk meer uitdaging nodig. Als eerste is hiervoor nodig te weten om welke kinderen het gaat.

Voor het signaleren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong wordt, zoals gezegd, nu het observatie registratie systeem "KIJK!" (Bazalt, 2005) gebruikt. Bij observatie en registratie wordt gekeken naar ontwikkelingsgebieden: sociale en emotionele ontwikkeling (zelfbeeld, relatie met volwassenen, relatie met andere kinderen), spel- en werkgedrag (spelontwikkeling, taakgerichtheid en zelfstandigheid), motoriek (grote motoriek, kleine motoriek, tekenontwikkeling), zintuiglijke waarneming (visuele waarneming, auditieve waarneming), mondeling taalgebruik, lichaamsoriëntatie, symboolverkenning (ontwikkeling van beginnende geletterdheid, ontwikkeling van het inzicht in cijfers en getallen) en de ontwikkeling van logisch denken. Als leerlingen aangemeld worden, vullen ouders een vragenlijst in over de ontwikkeling van het kind tot nu toe. De collega's lezen deze informatie maar vaak vinden zij dat het beeld dat ouders van hun kind schetsen niet overeenkomt met hun beleving. Sommige ouders beschrijven een erg rooskleurig beeld terwijl anderen belangrijke informatie niet vermelden (agressief gedrag bijvoorbeeld).

In mijn onderzoek ga ik verschillende (digitale) signaleringsinstrumenten bekijken op andere scholen.

De specialist hoogbegaafden heeft zelf ook een instrument ontwikkeld waarmee ik ga experimenteren in onze onderbouw. Alle bevindingen koppel ik terug en in gezamenlijkheid beslissen we of een van de instrumenten past bij de werkwijze van ons onderbouwteam en binnen ons toekomstig beleidsplan om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong beter te kunnen signaleren.

2.3 Ontwikkelingsvoorsprong versus hoogbegaafdheid

Bij het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong is het zaak helder te maken waarover we het hebben. Verwarring met hoogbegaafdheid ligt op de loer. Het is dan ook nodig hier méér over te zeggen.

Hoogbegaafdheid is geen absoluut begrip, maar een eigenschap (Drent, 1998). Een eigenschap kan in aanleg aanwezig zijn bij een persoon, maar of de bewuste eigenschap ook werkelijk tot uiting komt is zowel afhankelijk van factoren in de persoon zelf, als factoren van buitenaf. Wanneer bijvoorbeeld de werkhouding van een hoogbegaafde leerling onvoldoende is, zal de hoogbegaafdheid niet leiden tot uitzonderlijke prestaties. Ook is geen exacte grens aan te geven waarboven kind als hoogbegaafd wordt beschouwd en waaronder dat niet het geval is. Veel factoren spelen immers een rol bij het begrip hoogbegaafdheid en deze zijn niet allemaal eenduidig vast te stellen. Over het algemeen wordt er bij een IQ (intelligentiequotiënt) van boven de 130 gesproken van hoogbegaafdheid. Omdat het moeilijk is om hoogbegaafdheid eenduidig vast te stellen, is het zeker bij kinderen, waarbij alle eigenschappen nog volop in ontwikkeling zijn, raadzaam om een ruime definitie te geven van hoogbegaafdheid.

Van (hoog-) begaafdheid bestaan verschillende theoretische modellen. Het bekendste is dat van Renzulli (1975) en Mönks (1985). Dit triadisch model laat zien dat naast een hoge intelligentie nog andere factoren van belang zijn om te kunnen spreken van hoogbegaafdheid (*bijlage 1*). De persoonskenmerken van een kind (motivatie en creativiteit) en factoren in de omgeving van het kind (gezin, school en vrienden) bepalen mee of de hoge intelligentie uiteindelijk tot uiting komt als hoogbegaafdheid. Pas bij een goed samenspel van deze factoren kan hoogbegaafdheid zich ontwikkelen (Drent en Van Gerven, 2007).

Daarnaast wordt er steeds meer gebruik gemaakt van het multifactorenmodel van Heller (2000). In dit model wordt het triadisch model van Renzulli en Mönks gecombineerd met de theorieën over de 'meervoudige intelligentie' van de Amerikaanse psycholoog Gardner (1993). Volgens Gardner heeft iedereen talenten/intelligenties. De talenten staan los van elkaar en kunnen van verschillend niveau zijn. Ieder ontwikkelt meestal een aantal van deze intelligenties sterker dan de andere. Gardner onderscheidt acht intelligenties (Gardner, 1993) (*bijlage 2*). Het model van Heller gaat uit van de dynamiek tussen begaafdheidsfactoren, omgevingsfactoren, niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren en prestatiegebieden (Drent en Van Gerven, 2007) (*bijlage 3*).

Belangrijk is dat we ook vanuit de theorie kijken wat er over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong wordt gezegd dat relevant is voor opzetten van het signaleringsbeleid op onze school.

We spreken bij kleuters niet van hoogbegaafdheid omdat er nog te weinig is gesignaleerd, doordat ze nog te kort deelnemen aan het onderwijsproces. Een intelligentie is pas met enige betrouwbaarheid te meten vanaf de leeftijd van zes jaar.

Naast het verschil in groeimomenten tussen kinderen, is op jonge leeftijd de invloed van de omgeving groot en kan er daardoor ruis optreden in het beeld van het kind. De verbale intelligentie wordt bijvoorbeeld beïnvloed door het milieu waarin het kind opgroeit. Heeft het kind het geluk op te groeien in een verbaal sterk milieu, waarin het antwoorden krijgt op zijn vragen, waarin het kind wordt voorgelezen en meegenomen naar activiteiten buitenshuis, dan kan de verbale intelligentie in positieve zin beïnvloed worden. De kinderen die onze school bezoeken komen vaak vanuit een verbaal sterk milieu doordat ouders veelal hoogopgeleid zijn. Dit is daarom een belangrijk gegeven. Naarmate het kind ouder wordt, zal het zijn kennis zelf moeten onderhouden door zich actief op te stellen. Jonge kinderen zijn afhankelijk van de volwassenen die hen omringen. Als ze ouder worden, hebben ze leren lezen, wordt hun actieradius groter, waardoor ze zelf op zoek kunnen gaan naar nieuwe informatie. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong geven signalen af die zicht geven op vier ontwikkelingsgebieden:

1. *Cognitief*
2. *Motorisch*
3. *Sociaal en emotioneel*
4. *Niet- cognitieve schoolse vaardigheden*

(Drent en Van Gerven, 2007)

Het kan bij kleuters voorkomen dat zij slechts op één of twee gebieden voorlopen op hun leeftijdsgenootjes. In veel gevallen blijkt dan later dat deze voorsprong van tijdelijke aard is en dat het niet gaat om een potentieel hoogbegaafde leerling. In hogere leerjaren blijkt op onze school dat sommige kinderen op cognitief gebied niet zo presteren als aanvankelijk verwacht werd.

In *bijlage 4* staan de verschillende ontwikkelingsgebieden met de daarbij behorende signalen nader omschreven.

2.4 Onderpresteren

Bij het signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is het van belang ook een ander aspect te onderkennen: dat van het onderpresteren. De leerkrachten in de onderbouw hebben in een enquête (*hoofdstuk 3*) aangegeven dat zij meer handvatten willen om deze groep kinderen nog duidelijker in kaart te brengen. Wanneer signalering van een ontwikkelingsvoorsprong niet tijdig plaatsvindt, is de kans aanwezig dat een kind zijn eigen ontwikkelingsvoorsprong gaat onderdrukken. De meeste kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zullen zich gemakkelijk aanpassen aan de rest van de klas en daardoor 'onzichtbaar' worden. Een kind kan gaan onderpresteren (Drent en Van Gerven, 2007). In *bijlage 5* staan oorzaken genoemd die kunnen duiden op onderpresteren.

“Onderpresteren is langdurig minder presteren dan op grond van iemands capaciteiten verwacht zou mogen worden “(Kaufmann, 1991).

Onderpresteren door leerlingen kan ook gevolgen hebben voor de lange termijn. Dat wordt duidelijk gemaakt door de Amerikaanse psychologe Dweck. Zij verrichtte onderzoek naar motivatieproblemen en faalangst en haar conclusies zijn van toepassing op de problematiek van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Dweck toonde aan dat de manier waarop mensen reageren op moeilijkheden bepaald wordt door hun mindset en dat deze mindset op haar beurt veroorzaakt wordt door de manier waarop opvoeders (ouders en leerkrachten) omgaan met de kinderen, ook al op zeer jonge leeftijd.

De ene helft van de mensen (met een vaste mindset) reageert bij moeilijkheden relatief hulpeloos: ze denken zeer snel dat ze niet opgewassen zijn tegen een taak (zelfs voor ze deze echt probeerden), ze leggen de oorzaken van problemen buiten zichzelf, ze trachten het leveren van een inspanning zoveel mogelijk te ontlopen. Hun prestaties gaan vaak achteruit in moeilijke schoolovergangen of moeilijke vakken. Ze kiezen ook vaker voor lichtere studies en voor minder uitdagende carrières. Ze beleven minder plezier aan hun studies en beroep(Dweck, 2006).

De andere helft hanteert een groeimindset. Bij moeilijkheden vertonen zij doorzettende reacties: ze verhogen hun inzet, ze beginnen niet onmiddellijk te twijfelen aan hun capaciteiten. Zij blijven lange tijd op hoog niveau presteren, kiezen vaker voor zwaardere studies en uitdagende carrières, waaraan ze meer plezier beleven. Hun welbevinden en betrokkenheid zijn in alle omstandigheden duidelijk veel groter dan bij mensen met een vaste mindset (Dweck, 2006).

Ik wil graag dat mijn collega's bewust worden van de manier waarop ze omgaan met kritische of lovende woorden ten aanzien van prestaties van kleuters. Niet de persoon maar de prestatie moet bekeken en beoordeeld worden. Dus niet zeggen: *wat ben jij slim*, maar: *dat heb je heel goed gedaan*. De specialist hoogbegaafden zal tijdens een studiebijeenkomst de leerkrachten van de onderbouw hier aandacht aan besteden.

Het persoonlijk meesterschap wordt door kennis van het onderwerp vergroot. Wanneer men nog meer het belang kent om vroegtijdig te signaleren, zal dit tevens het draagvlak nog sterker vergroten om gezamenlijk hiervoor een aanpak te realiseren.

2.5 Betekenisvol leren

Na het signaleren van de ontwikkelingsvoorsprong moeten de betreffende kleuters ook een zinvolle begeleiding krijgen, die is in te passen in het werken binnen de kleuterbouw.

Essentieel is daarbij dat de leerkrachten de handvatten hebben om deze begeleiding te geven, terwijl deze groep kleuters op betekenisvolle wijze extra leerstof krijgt.

Immers: hoe betekenisvoller leren is, hoe groter de betrokkenheid. *“Van informatie kennis maken”* (definitie van Jutten, 2008). Iedereen heeft daarbij zijn persoonlijke voorkeuren en met de juiste begeleiding en oefening kunnen alle intelligenties gedurende het hele leven verder ontwikkeld worden. Intelligenties, zoals Gardner die beschrijft (Gardner, 1993), zijn in het algemeen nauw verbonden met passies waarbij niet duidelijk is wat de oorzaak en het gevolg is: *“Vind ik iets leuk omdat ik het goed kan of kan ik het goed omdat ik het zo leuk vind en me er daardoor meer voor inzet?”* (Jutten, 2008)

Kinderen kunnen niet zonder basisvaardigheden. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat leerlingen goed leren rekenen en schrijven. Zonder dit hebben ze nauwelijks kansen in de samenleving. Onze school moet een plek zijn waar leerlingen:

- De basisvaardigheden leren die ze nodig hebben in hun leven
- Niet alleen data opnemen maar zelf van informatie kennis maken die ze begrijpen en kunnen toepassen, ook in nieuwe situaties
- Al hun intelligentie kunnen ontwikkelen
- Leren samenwerken door middel van coöperatieve werkvormen
- Complexiteit leren begrijpen door middel van systeemdenken
- De kans krijgen om in een rijke schoolomgeving hun hersenen verder te ontwikkelen (Jutten, 2008)

Mogelijke vormen van passende extra begeleiding die betekenisvol zijn voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heb ik beschreven in *bijlage 6*. In mijn onderzoek bekijk ik welke extra begeleiding passend en uitvoerbaar in onze onderbouw plaats kan vinden.

2.6 Inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs veronderstelt dat er voor ieder kind een passende leeromgeving moet worden gevonden. Wij zijn daar op school volop mee bezig.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (en hoogbegaafden) vragen daarom ook specifieke aandacht. De Onderwijsraad noemt in zijn advies *“Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren”* (mei 2004): het belang van de vroegtijdige onderkenning van hoogbegaafdheid in het basisonderwijs. De raad geeft aan dat *“basisonderwijs een belangrijke factor is op dit terrein omdat hoogbegaafdheid vaak al op jonge leeftijd herkenbaar is”*.

De doelen die inclusief onderwijs nastreeft zijn ook voor *onze* hoogbegaafde leerlingen belangrijk zoals:

- Leerlingen meer participeren in de cultuur, het onderwijsprogramma en de omgeving van de school en hun aansluiting hiervan verminderen
- Barrières bij leren en participeren terugdringen voor alle leerlingen niet alleen voor degenen met een beperking of zij die zogenaamde specifieke onderwijsbehoeften hebben
- Verschillen tussen leerlingen beschouwen als een hulpmiddel om het leren te bevorderen in plaats van barrières die overwonnen moeten worden
- Gelijkwaardige waardering van leerlingen en teamleden
- Inzien dat inclusie in het onderwijs een aspect is van inclusie in de maatschappij (Booth & Anisow, 2007)

Voor hoogbegaafde leerlingen betekent vorm geven aan inclusief onderwijs dus dat zij actiever kunnen participeren aan ons onderwijsprogramma en aan onze schoolcultuur. Het betekent dat de verschillen die er zijn tussen leerlingen, dus ook de verschillen in cognitieve capaciteiten benut worden en dat hiervoor goede werkwijzen worden ontwikkeld (Van Gerven, 2007). Door middel van dit onderzoek hoop ik dat we onze droom kunnen waarmaken namelijk het vinden van een éénduidige aanpak die passend uitvoerbaar is voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Een onderdeel van het leerplan van de Master Sen-opleiding tot Intern Begeleider is het doen van een onderzoek. Praktijkonderzoek kent verschillende functies zoals het uitbreiden van kennis, het ontwikkelen van visie en de theorie toetsen aan de praktijk waardoor de theorie weer kan worden beïnvloed. Het is belangrijk om altijd kritisch te staan tegenover de opvattingen en opinies die je in je werk tegenkomt, ongeacht van wie ze komen (Kallenberg, 2007).

3.1 Hoofdvraag en deelvragen

Als school zijn we in schooljaar 2006/2007 begonnen met het opzetten van beleid voor hoogbegaafden en meerpresteerders. Er is met het hele team gewerkt aan “beleid slimme leerlingen/hoogbegaafdheid”. We hebben als school besloten om onze mogelijkheden om slimme leerlingen (waaronder hoogbegaafde kinderen) te begeleiden, systematisch te versterken. Op grond daarvan hebben we met elkaar een (concept) beleidsplan geschreven: *“Omdat ze er niet vanzelf komen”*. We realiseerden ons toen dat we met dit beleidsplan nog niet het meest ideale plan hadden. Voor de onderbouw is geen concreet beleid op papier gezet. Vandaar mijn onderzoeksvraag:

Hoofdvraag:

- Hoe komen wij tegemoet aan de behoefte aan extra begeleiding van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1 en 2 van onze school.
Welk beleid vraagt het om dit doel te bereiken?

De deelvragen die hieruit ontstonden:

Deelvragen:

- Wat willen de leerkrachten van de onderbouw bereiken (doel) met extra begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe worden kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school nu gesignaleerd?
- Op welke andere manieren kan signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, door de leerkrachten van de onderbouw, plaatsvinden?
- Hoe kijken leerkrachten van de onderbouw op mijn school tegen andere manieren van signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong aan?
- Wat wordt er nu reeds gedaan voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe kan extra begeleiding binnen onze kleuterbouw passend en uitvoerbaar plaatsvinden?
- Wat hebben de leerkrachten nodig om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong de begeleiding te geven die aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoefte?

3.2 Mijn doelstelling is:

Aan het eind van dit studiejaar heb ik onderzocht welke bevindingen leerkrachten van groep 1 en 2 bij ons op school momenteel hebben ten aanzien van het omgaan met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik weet op welke wijze kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gesignaleerd worden en op welke andere manieren dit ook kan worden gedaan. Ik heb daartoe onderzoek verricht door middel van veldwerk en ik heb geëxperimenteerd met een signaleringsinstrument op mijn school. Op basis van mijn ervaringen, hebben we op mijn school met elkaar afspraken gemaakt hoe signalering in de toekomst plaats zal kunnen vinden. Ik weet op welke wijze wij in onze onderbouw kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong extra begeleiding kunnen bieden die passend is bij en uitvoerbaar is voor de leerkrachten van groep 1 en 2.

3.3 Context

De kleuterbouw bestaat uit 145 leerlingen, verdeeld over vijf groepen. Er werken zeven leerkrachten. De collega's weten dat ik onderzoek verricht. In overleggen houd ik hen op de hoogte van de voortgang van het proces. De specialist hoogbegaafdheid zal mij ondersteunen in het doen van onderzoek. Met de onderbouwcoördinator stem ik mijn plannen steeds af. De werkgroep hoogbegaafden wordt door mij op de hoogte gehouden van alle ontwikkelingen en ik koppel mijn bevindingen naar hen terug.

3.4 Doelgroep

Mijn doelgroep is kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in het reguliere basisonderwijs en hun leerkrachten.

3.5 Onderzoekperiode

Het onderzoek vindt plaats in schooljaar 2010-2011, van oktober 2010 t/m mei 2011.

De volgende interventies worden hierbij ondernomen:

- Signaleringsinstrument dat ontwikkeld wordt door de specialist hoogbegaafden van onze Stichting, bekijken en bespreken met specialist.
- Experimenteren met dit instrument op mijn school. Afhankelijk van onze bevindingen, gaan we dit instrument volgend schooljaar daadwerkelijk inzetten.
- Twee signaleringstoetsen (taal en rekenen) uit België uitproberen op mijn school. Mogelijk gaan we deze ook daadwerkelijk structureel gebruiken.
- Deelnemen aan de werkgroep hoogbegaafdheid die door de directie is aangesteld om het conceptbeleidsplan om te zetten in concrete plannen in schooljaar 2010-2011 / 2011 en 2012.

- Deelnemen aan een conferentie 'Hoogbegaafden' van het CPS op 21 april 2011.
- Een school bezoeken in Den Haag waarin met werkt met plusklassen en een digitaal signaleringsinstrument vanaf de kleutergroepen.
- Aanbevelingen doen die verwerkt kunnen worden in het beleidsplan, hoe signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong uitgevoerd kan worden en op welke wijze, passend en realistisch uitvoerbaar, extra begeleiding plaats kan vinden.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

Door de volgende onderzoeksinstrumenten te gebruiken wil ik gegevens en informatie verzamelen :

- Literatuuronderzoek
- Enquête
- Groepsinterview
- Interview
- Veldonderzoek
- Analyse
- Observatie

3.7 Literatuurstudie

Door veel boeken en artikelen te lezen over (hoog) begaafdheid wil ik meer te weten komen over deze ontwikkeling. In het verlengde daarvan ligt kennis over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Deze kennis wil ik gebruiken voor het ondersteunen van leerkrachten in de groepen 1 en 2. In het kader van Master Sen heb ik ook buitenlandse literatuur gelezen. Het boek 'Frames of mind: the theory of multiple intelligence' van Howard Gardner (1993) wil ik speciaal noemen. Het gaat over meervoudige intelligentie en heeft me een breder beeld gegeven van de mogelijke toepassingen hiervan op onze school. Daarnaast heb ik veel informatie verkregen door het boek 'Mindset: the new psychology of success' van Carol Dweck (2006). Zij heeft me doen inzien hoe belangrijk het is om uit te vissen op welk niveau een kind zich bevindt, ook in een kleuterklas. Bepaalde denkpatronen ontstaan op zeer jeugdige leeftijd en zijn nauwelijks te veranderen, tenzij men er bewust aan werkt. De manier waarop men kleuters priist of bekritiseert, heeft duidelijk een grote invloed op de manier waarop die kinderen later in het leven staan. In schooljaar 2009-2010 heb ik een cursus hoogbegaafdheid gevolgd binnen onze stichting. Hierdoor heb ik ook veel kennis opgedaan die me nu van pas komt.

Daarnaast heb ik me verdiept welke toetsinstrumenten uit België kunnen bijdragen aan vroegtijdige signalering. Ik heb twee instrumenten (Dudal, 1999,2004) besteld en ik ga deze uitproberen.

3.8 Enquête

Ik houd een enquête onder de leerkrachten van de groepen 1 en 2 om meer te weten te komen over hun ervaringen ten aanzien van het werken met en signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (*bijlage 6*).

Naar aanleiding van de antwoorden, wil ik een nabespreking houden in groepsverband om antwoorden verder uit te diepen en triangulatie toe te passen (Harinck, 2010).

Ik kies voor een enquête omdat ik de antwoorden goed kan vergelijken. Ik verwerk er gesloten vragen in die met ja, nee of anders, ingevuld kunnen worden. Ik wil graag weten hoe men individueel de vragen beantwoordt zodat ik een goed beeld kan krijgen van de leerkrachten in de onderbouw.

3.9 Groepsinterviews

Ik wil met de collega's samen ons doel vaststellen voor wat betreft het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Wat vinden zij belangrijk? Wat willen zij bereiken met extra aandacht voor deze kinderen? Ik stel open vragen en laat de collega's hun mening hierover op papier zetten. Vervolgens bespreken we tot welke gezamenlijke inzichten we zijn gekomen.

3.10 Analyse en veldonderzoek

Ik ga twee signaleringsinstrumenten onderzoeken op een school in Den Haag die het certificaat 'hoogbegaafdenschool' heeft verkregen. De analyse heeft als doel meer informatie te verkrijgen en een goed advies uit te brengen aan de onderbouwleerkrachten van mijn school. Ik bezoek de conferentie 'Hoogbegaafden' van het CPS en hoop daar meer kennis te vergaren met betrekking tot signaleren en werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Twee collega's van mijn onderbouwteam gaan experimenteren met een (groeps)signaleringsinstrument dat nog in ontwikkeling is door de specialist hoogbegaafden van onze stichting. Ik ga met een groepje kleuters twee genormeerde Belgische toetsen uitvoeren die op een ontwikkelingsvoorsprong op taal- en rekengebied kunnen duiden. Mijn ervaringen kan ik delen met de leerkrachten en we kunnen overwegen of we in de toekomst hiervan gebruik gaan maken.

3.11 Observatie

Ik observeer tijdens mijn onderzoek aan de hand van een vragenlijst hoe er in twee kleutergroepen geëxperimenteerd wordt met het signaleringsinstrument dat de specialist hoogbegaafden aan het ontwikkelen is. Ik probeer mijn vooroordelen zo goed mogelijk uit te schakelen zodat ik zo neutraal en objectief mogelijk blijf (Kallenberg, 2007).

3.12 Interview

Ik interview de specialist hoogbegaafden over de vraag wat leerkrachten nodig hebben om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong die begeleiding te geven die aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoefte.

3.13 Betrouwbaarheid

Het onderzoek moet betrouwbaar zijn. Dit wil ik bereiken door het lezen van literatuur over hoogbegaafdheid en kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik volg ook de ontwikkelingen in binnen- en buitenland op gebied van hoogbegaafde leerlingen. Vanuit het Ministerie van Onderwijs wordt hieraan ook steeds vaker aandacht besteed. De enquête die ik houd onder mijn collega's, heb ik eerst voorgelegd aan mijn onderbouwcoördinator en ook aan de specialist van de stichting. In de nabespreking van de enquête met de groepsleerkrachten, kunnen de respondenten dieper ingaan op de antwoorden die zij hebben gegeven. Met de specialist hoogbegaafdheid spreek ik mijn veldonderzoek door. De observatiepunten bespreek ik met haar en koppel ik terug naar de onderbouwcoördinator. Door de vragenlijst en de observatie op deze manier te bespreken, pas ik ook methodologische triangulatie toe.

Op mijn school neem ik met vertegenwoordigers uit de midden- en bovenbouw, deel aan de werkgroep hoogbegaafden. We komen regelmatig bijeen en bespreken de plannen voor de verschillende bouwen met elkaar. De specialist hoogbegaafdheid ondersteunt ons hierbij. Ook tijdens de bijeenkomsten van het samenwerkingsverband wordt regelmatig het thema hoogbegaafdheid onder de aandacht gebracht en vindt er uitwisseling plaats hoe er op de verschillende scholen gewerkt wordt. Dit zorgt ook voor triangulatie.

3.14 Tijdspad

Wanneer?	Wat?	Opmerkingen
September 2010	Studiedag nieuw schoolplan Ontwikkelen van beleid voor hoogbegaafden krijgt prioriteit Instellen werkgroep	Groepen 1 t/m 8
Oktober 2010	Overleg specialist hoogbegaafdheid	Werkgroep
November 2010	Onderbouwvergadering Doelstelling formuleren	Deelvraag 1/7
Oktober t/m januari 2011	Literatuuronderzoek	
Februari 2011	Enquête Terugkoppeling enquête	Deelvraag 2/5/7
Maart 2011	Observatielijst opstellen Vorbereiden 2 vergaderingen met specialist hoogbegaafden,	Terugkoppeling werkgroep/specialist/ onderbouwcoördinator
19 april 2011 21 april 2011 April 2011	Interview met de specialist Onderbouwvergadering met specialist over signalering CPS conferentie Veldonderzoek -observatie -onderzoek signaleringsinstrument Gegevens verwerken	Deelvraag 3/6/7 Deelvraag 3/6/7 Deelvraag 3/6
16 mei 2011 Mei 2011	Onderbouwvergadering met specialist over materialen, klassenorganisatie Toepassen signaleringsinstrument op school Gegevens verwerken/conclusies trekken Onderbouwvergadering Lijst met aanbevelingen opstellen	Deelvraag 5/6/7 Deelvraag 3/4 Terugkoppeling werkgroep/ specialist/ onderbouwcoördinator
Juni 2011	Presentatie aan het team	

3.15 Ethische uitgangspunten

De belangrijkste principes voor een ethische werkwijze die bij het doen van onderzoek bij een Master SEN opleiding horen zijn (Boerman, 2008):

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Ik zal zo nauwkeurig mogelijk de bronvermelding weergeven in mijn onderzoek. Ik zal mijn collega's van de onderbouw informeren over het doel van het onderzoek en dit team in hun waarde laten. Het onderzoek zal ook regelmatig zowel met de begeleider van de Master Sen opleiding als met de leidinggevende van mijn school besproken worden.

Zorgvuldigheid en nalatigheid

Vooraf en tussentijds vindt er regelmatig overleg plaats met de directie en de specialist hoogbegaafden. . De anonimiteit zal ik zorgvuldig bewaren. Een tijdpad zowel voor de school als de begeleider van de Master Sen zijn aangegeven.

Volledigheid en selectiviteit

Ik zal ernaar streven om alle uitkomsten en resultaten mee te nemen in de eindopdracht ook als deze mijn onderzoeksvraag tegen spreken.

Concurrentie en collegialiteit

Alle gegevens die ik verzamel, worden verwerkt in dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie en Data analyse

Om antwoord te kunnen geven op mijn hoofd- en deelvragen heb ik veel verschillende vormen van onderzoek toegepast. Ordening en structuur in het kwalitatieve materiaal dat ik verzameld heb, breng ik aan met het 'geordende schoenendoosmodel' (Harinck, 2010). Ik geef kort weer wat ik te weten ben gekomen om antwoord te krijgen op de verschillende deelvragen met betrekking tot mijn hoofdvraag. In hoofdstuk 5 zal ik hieraan mijn conclusies verbinden.

Geordende schoenendoosmodel

Harinck onderscheidt een *schoenendoosmodel*, waarin alle kwalitatieve gegevens uit een onderzoek bijeen worden gebracht en het aan de lezer is om er conclusies aan te verbinden, en het *geordende schoenendoosmodel*. In dit laatste model zijn de gegevens nog steeds aanwezig, maar uitgewerkt en gegroepeerd rond thema's.

4.1 Enquête en het groepsinterview

In een onderbouwvergadering heb ik een enquête gehouden. Door middel van deze vragenlijst (bijlage 7) krijg ik antwoord op de volgende deelvragen.

- Hoe worden kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school nu gesignaleerd?
- Wat wordt er nu reeds gedaan voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat hebben de leerkrachten nodig om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong de begeleiding te geven die aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoefte?

Er zijn zeven enquêtes uitgedeeld en ingevuld. Tijdens een groepsbespreking hebben de leerkrachten de resultaten toegelicht en zijn we dieper ingegaan op uitkomsten waarover de meningen uiteen liepen.

1.Kun je een kind met een ontwikkelingsvoorsprong op één of meer ontwikkelingsgebieden in groep 1-2 signaleren?

Ja	3 * soms mis je er wel eens één
Nee	0
Niet altijd	4

Drie collega's kunnen een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong signaleren. Een collega daarvan merkt op dat je er wel eens een mist. Vier collega's kunnen kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong niet signaleren.

2.Heb je behoefte aan meer kennis omtrent signaleren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Ja	6
Nee	1
Anders, namelijk	0

De collega die hierop nee antwoordde, heeft geen behoefte aan kennis maar meer aan normen om een ontwikkelingsvoorsprong vast te stellen. De betreffende collega suggereerde de specialist hoogbegaafden hierover te raadplegen.

3.Heb je wel eens een kind in de klas gehad met een ontwikkelingsvoorsprong op één of meer ontwikkelingsgebieden?

Ja	7
Nee	0
Dat weet ik niet	0

Een eenduidig antwoord.

4.Maak je gebruik van overdrachtsformulieren van een kinderdagverblijf/peuterspeelzaal voor leerlingen in groep 1?

Ja	0
Nee	7
Anders, namelijk	0

Een gelijkloidend antwoord.

5. Geven de inschrijfformulieren van ouders van leerlingen in groep 1 je informatie m.b.t. een mogelijk ontwikkelingsvoorsprong?

Ja	2
Nee	2
Anders, namelijk	3 * soms/ ouders vullen in 'met gekleurde bril'

Veel ouders schetsen een rooskleurig beeld van hun kind. In de praktijk klopt dat vaak niet met de bevindingen van de leerkracht. Soms laten ouders bewust of onbewust ook relevante informatie weg (bijvoorbeeld over gedrag of spraak). De formulieren vinden collega's bruikbaar voor praktische zaken zoals medische informatie en gezinssamenstelling. Collega's geven aan behoefte te hebben aan een vragenlijst waaruit meer relevante informatie betreffende de ontwikkeling van de kleuter te halen valt.

6. Is er genoeg expertise op school aanwezig om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te begeleiden?

Ja	0
Nee	2
Anders, namelijk	5 * Kan uitgediept worden

Vijf collega's geven aan behoefte te hebben aan meer kennis om kleuters die begeleiding te geven die ze nodig hebben. Twee collega's vinden dat er voldoende materiaal voorhanden is om kleuters met ontwikkelingsvoorsprong te voorzien in hun onderwijsbehoefte. Zij weten ook hoe ze dit kunnen inzetten.

7. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben extra zorg nodig

Ja	6
Nee	0
Anders, namelijk	1 * niet altijd

De collega die 'anders' had geantwoord, vertelde dat kinderen zich met sprongen ontwikkelen en dat een ontwikkelingsvoorsprong soms tijdelijk kan zijn waardoor extra zorg niet altijd geboden nodig is.

8. Leerlingen die meer uitdaging nodig hebben, kan ik voldoende bieden

Ja	1
Nee	2
Anders, namelijk	4 * in ontwikkeling/ weinig materialen, expertise moet vergroot worden/ wisselend

De collega met 'ja' ontwikkelt zelf veel materiaal. Zij komt van de KLOS en vindt dat zij, dankzij haar opleiding en jarenlange ervaring, kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong genoeg kan bieden. De andere collega's vinden dat er voor bepaalde ontwikkelingsgebieden te weinig uitdagende materialen op school zijn.

9. Vind je het nodig dat er een in alle kleutergroepen éénduidig protocol gehanteerd wordt om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren (naast het werken met "KUKK!")?

Ja	3
Nee	2
Anders, namelijk	3 * weet ik nog niet, heb ik nog onvoldoende zicht op, wie weet in de toekomst/ weet ik niet veel van/ wisselend

Zes collega's staan open voor een signaleringsinstrument. Zij zijn nieuwsgierig wat hen dit kan bieden. Zij willen hierover pas een oordeel vellen als ze meer kennis hierover hebben verkregen door het onderzoek dat ik ga uitvoeren. Twee collega's denken dat zij op grond van hun eigen observaties kunnen waarnemen of een kind een ontwikkelingsvoorsprong heeft. Zij zijn niet tegen een instrument maar vinden het niet noodzakelijk.

10. Binnen de Stichting wordt gewerkt met een externe plusklas. Zou je een plusklas voor kleuters wenselijk vinden?

Ja	0
Nee	6
Anders, namelijk	1 * ik denk voor "echt hoogbegaafde kleuters die zich ongelukkig voelen in de klas dat dit wel goed zou kunnen zijn. Maar hoeveel zijn dit er?

De collega's zijn het eens dat een kind in de onderbouw die begeleiding op school zou moeten krijgen die bij hem of haar past en niet elders. Een collega maakt hierop een uitzondering door te suggereren dat een *hoogbegaafd* kind diep ongelukkig zou kunnen zijn op onze school omdat het daar een uitzondering is, of: omdat het niet tussen gelijkgestemde kinderen zit

Analyse van de enquête

Ten aanzien van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong blijkt nog veel winst te behalen. Dat geldt in de eerste plaats al voor het vaststellen van de ontwikkelingsvoorsprong. De feitelijke kennis bij de leerkrachten is hiervoor nog ontoereikend, terwijl ook objectieve normen voor de (mate van) voorsprong worden gemist.

Hoewel elke leerkracht zegt eigen ervaring met deze kleuters te hebben, kunnen door het ontbreken van deze objectieve normen moeilijk vergelijkingen worden getrokken. Duidelijkheid ten aanzien van diagnose staat hoog op het verlanglijstje, al worden vraagtekens gezet bij de noodzaak van een vastomlijnd protocol.

Een begin daarvan kan zijn, zo blijkt uit de enquête, om met goede intake-formulieren te werken. Daarna scoren ook de wens tot bijscholing (meer expertise) en de mogelijkheden om meer zorg aan deze leerlingen te kunnen bieden hoog. Die gaat echter niet zo ver dat de leerkrachten voor deze groep kinderen een externe plusklas willen.

Er zijn nog geen overdrachtsformulieren vanuit peuterspeelzaal/ kinderdagverblijf die duidelijke informatie over de ontwikkeling van het kind bevatten. Deze worden wel ontwikkeld, maar de collega's betwijfelen of zij nuttig zijn. Zij denken dat het invullen moet gebeuren door iemand met (meer) kennis van zaken. De medewerkers van de kinderdagverblijven/peuterspeelzalen moeten daartoe goed geschoold zijn.

4.2 Interview specialist hoogbegaafden

Vanuit onze stichting worden we begeleid bij het opzetten van beleid voor hoogbegaafden/meerpresteerders door een specialist hoogbegaafden. In april heb ik met deze specialist een vraaggesprek gehouden. In een samenvatting beschrijf ik de relevante punten voor zover ze betrekking hebben op drie deelvragen van mijn onderzoek. Te weten:

1. Op welke andere manieren kan signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, door de leerkrachten van de onderbouw, plaatsvinden?
2. Wat hebben de leerkrachten nodig om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong de begeleiding te geven die aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoefte?
3. Hoe kan extra begeleiding binnen onze kleuterbouw passend en uitvoerbaar plaatsvinden?

Ad 1.

Twee instrumenten die ingezet kunnen worden om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren zijn: het zogenoemde SiDi-R (De Bruin en Kuipers, 2005)) en het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Drent en Van Gerven, 2004). De specialist hoogbegaafden pleit niet voor het afnemen van deze protocollen om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren.

Het is heel veel werk en zij vindt dat leerkrachten op een andere manier een ontwikkelingsvoorsprong beter zouden kunnen signaleren. De specialist is zelf een (observatie-) instrument aan het ontwerpen waarmee kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in kaart kunnen worden gebracht. Zij baseert haar methode op het multifactorenmodel van Heller (2000). Persoonskenmerken van een kind (motivatie en creativiteit) en factoren in de omgeving van het kind (gezin, school en vrienden) bepalen mee of de hoge intelligentie uiteindelijk tot uiting komt als hoogbegaafdheid. Door middel van observatie door de leerkracht (of de intern begeleider) tijdens het voorlezen en bespreken van een verhaal of prentenboek, kunnen kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gesignaleerd worden.

De leerkracht stelt vragen die het creatief/inventief denken, het visueel/ruimtelijk denken, deductief/analytisch denken of het evaluatief/kritisch denken bevorderen(*bijlage 8a en 8b*). De specialist heeft hiertoe voor elk denkniveau diagnostische aanwijzingen op papier gezet. De leerkracht(of intern begeleider) vult een scoringslijst in . De specialist wil bereiken dat veel leerkrachten op eigen kracht zouden kunnen signaleren waardoor DHH en Sidi-R niet nodig zijn. Om dit voor elkaar te krijgen, zullen leerkrachten zich kunnen bekwamen door regelmatig verhalen, boeken te behandelen volgens haar methode van vragen stellen. Leerkrachten moeten daartoe een sfeer scheppen waarin kinderen worden uitgedaagd mee te denken.

Daarnaast vindt de specialist het zinnig om kinderen bij aanvang van de kleuterperiode een Menstekening te laten maken. Aan de hand van een scoringslijst kunnen bepaalde voorzichtige conclusies worden getrokken over het verstandelijk denken van het kind (*bijlage 9*).

Ad 2.

Om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong de begeleiding te geven die past bij hun specifieke onderwijsbehoefte, hebben leerkrachten in de onderbouw ten eerste meer kennis nodig. Zij dienen te weten wat hoogbegaafdheid is en wat kenmerken hiervan zijn. Daarnaast is het gewenst dat leerkrachten weten hoe belangrijk het is vroegtijdig te signaleren (Dweck, 2006). Leerkrachten moeten hoge eisen durven stellen. Kinderen moeten ervaren dat leren leuk is! Kleuters vinden het fijn wanneer leerkrachten eisen waartoe ze in staat zijn. Het vraagt een verandering van denken over leren van leerkrachten. Dit kan bereikt worden door kennisoverdracht, er met elkaar over te praten en door ervaringen uit te wisselen.

Ad 3.

Extra begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kan passend en uitvoerbaar plaatsvinden met behulp van het bronnenboek “Compact en Rijk” (Bazalt, 2010). Hierin staan uitdagende activiteiten beschreven die aansluiten op de verschillende ontwikkelingsgebieden van “KIJK” (Bazalt, 2005). In de weektaak, die alle leerlingen van groep 2 krijgen, kunnen extra activiteiten aangeboden worden. Leerlingen van groep 1 met een ontwikkelingsvoorsprong, kunnen ook een weektaak krijgen waarin hun activiteiten beschreven staan. Dit onderdeel wordt nog verder uitgewerkt met de onderbouwcollega’s.

De specialist vindt het prettig dat op onze school gewerkt volgens de principes van zelfstandig werken met een weektaak. De leerkracht kan haar tijd verdelen over de verschillende groepen doordat de kinderen gewend zijn te werken met ‘het stoplicht’ (uitgestelde aandacht).

In *bijlage 10* staat het uitgebreide interview te lezen.

Analyse ten aanzien van het interview

- De bestaande signaleringsinstrumenten (DHH en SiDi-R) vergen (te) veel tijd.
- Signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kan door leerkrachten zelf worden gedaan als zij over meer kennis hiertoe beschikken. Leerkrachten dienen te weten waarom vroegtijdige signalering noodzakelijk is (Dweck, 2006).
- Het instrument dat de specialist zelf heeft samengesteld is gebaseerd op het multifactorenmodel van Heller (2000) waarbij niet alleen gekeken wordt naar de cognitieve ontwikkeling.
- Het laten maken van een Menstekening bij aanvang van groep 1, kan waardevolle informatie verschaffen ten aanzien van de verstandelijke ontwikkeling van het kind.
- Tegemoet komen aan de behoefte aan extra begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong impliceert volgens de specialist dat leerkrachten:
 - eisen aan kinderen durven stellen
 - zorgen voor uitdagend materiaal (“Compact en Rijk”, Bazalt, 2010)
- Zelfstandig werken biedt mogelijkheden verrijkende activiteiten aan te bieden door middel van de differentiatie binnen de weektaak.

4.3 Veldonderzoek

Ik ben op een “Hoogbegaafdenschool” (certificaat CPS) in Den Haag geweest om antwoord te krijgen op de volgende deelvragen:

1. Op welke andere manieren kan signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, door de leerkrachten van de onderbouw, plaatsvinden?
2. Hoe kan extra begeleiding binnen onze kleuterbouw passend en uitvoerbaar plaatsvinden?

Ik heb gesproken met de leerkracht hoogbegaafden over signalering en het werken met hoogbegaafde leerlingen. Ik heb twee signaleringsinstrumenten bekeken en geanalyseerd. Daarnaast heb ik geobserveerd hoe er gewerkt wordt met hoogbegaafde leerlingen met als doel te ontdekken of deze manier passend en uitvoerbaar zou kunnen zijn in onze onderbouw.

De kinderen die extra uitdaging krijgen, zijn geselecteerd met behulp van de resultaten van de twee signaleringsinstrumenten die gehanteerd worden:

1. Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafdheid (Drent en Van Gerven, 2004)

Het is een compleet systeem voor identificatie en begeleiding van (hoog) begaafde leerlingen uit groep 1 t/m 8 van het basisonderwijs. Ouders en kinderen vullen een vragenlijst in. De naam van het protocol geeft aan dat de makers aanraden het digitale handelingsplan te gebruiken. De Haagse school gebruikt dit protocol alleen voor de groepen 3 t/m 8. In *bijlage 10* analyseer ik dit het protocol.

2. Sidi-R protocol (De Bruin en Kuipers, 2005)

Er wordt in de groepen 1 en 2 met alle kinderen gewerkt met een deel van het protocol om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren . In *bijlage 11* is een analyse van dit protocol te lezen. Ook dit is een compleet systeem voor identificatie van (hoog) begaafde leerlingen. De uitslagen geven niet zulke uitgebreide handelingsadviezen als het DHH. Ouders en leerkrachten vullen een vragenlijst in. Alle uitslagen worden besproken met de intern begeleider en de ouders. De vragenlijsten van het SiDi-R vindt men beter van toepassing op de kleuters dan het DHH. Er wordt duidelijk onderscheid gemaakt tussen signalering in groep 1-2 en vanaf groep 3.

Er is een heldere uitleg over het hoe en waarom en een lijst met kenmerken van kleuters met een sterke ontwikkelingsvoorsprong. Het formulier geeft goed aan dat het gaat om een eerste inschatting en geen vaststelling.

Deze Haagse school werkt met **plusklassen** vanaf groep 1.

Voor alle klassen geldt dat in deze school (heterogene) groepjes van ongeveer 5 leerlingen samen één uur per week onder leiding van een speciale leerkracht werken. Leerlingen kiezen zelf hun werk. De kinderen zijn ‘eigenaar’ van hun taak. Op een ‘taakkaart’ wordt het werk genoteerd. Leren op basis van terugkoppeling/feedback en reflectie vindt men in Den Haag wezenlijk. Wekelijks wordt daarom het werk individueel met de leerlingen besproken.

4.4 Werken met signaleringsinstrumenten

1. Signaleringsinstrumenten uit België

Vanuit België heb ik twee signaleringsinstrumenten besteld die ik op mijn school heb onderzocht. Het gaat om twee genormeerde reken- en taaltoetsen voor kleuters. De rekentoets is ontwikkeld op basis van het SIBO onderzoek (schoolloopbanen in het basisonderwijs) dat werd uitgevoerd door Pieter Verachtert en Paul Dudal (Leuven, 2004)) in opdracht van de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming. In het kader van het programma ‘Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek’.

De rekentoetsen zijn bestemd voor de oudste kleuters (groep twee) en hebben een screenende en signalerende functie. Doel van de toets is het vroegtijdig starten met het volgen van kinderen en het signaleren van problemen.

De INTAK (individuele taalniveautest voor kleuters) werd eveneens ontwikkeld door Paul Dudal (Leuven, 1999). De test is bedoeld voor kinderen van de groepen 1 en 2 en wil in een beperkte tijd van zes tot tien minuten, een betrouwbare en valide aanduiding geven van het algemeen taalvaardigheidsniveau van jonge kinderen. Deze taaltest geeft een goede aanduiding van het cognitief niveau van een kleuter. De maker van de test geeft aan dat het globale taalpeil waarschijnlijk dicht zal aanleunen bij de verbale intelligentie.

Op mijn school hebben drie leerlingen van groep 1 en drie leerlingen van groep 2 de taal – en rekentoets gedaan. Leerlingen waarvan de leerkracht door observaties in de klas en door middel van “KIJK” (Bazalt, 2005) hoge verwachtingen had, heb ik gekozen voor mijn onderzoek. Uit analyse van de toetsresultaten bleken alle leerlingen hoog te scoren (*bijlage 14 en 15*).

2. Observatie instrument ontwikkeld door de specialist hoogbegaafden

Dit instrument is nog in ontwikkeling en onze ervaringen ermee in de onderbouw zullen bijdragen aan de uiteindelijke vorm. Het instrument is bedoeld om kleuterleerkrachten gericht te laten kijken naar kinderen. Zij hebben kennis nodig om signalen op te pakken die kunnen wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters. Op basis van de volgende vier denkgebieden, heeft de specialist van onze stichting vragen en opdrachten gemaakt die gebruikt kunnen worden tijdens het presenteren van een prentenboek.

- Creatief/inventief denken
- Deductief/analytisch denken
- Visueel/ruimtelijk denken
- Evaluatief/kritisch denken

Bij de vragen en opdrachten horen diagnostische aanwijzingen. (*bijlage 8a en 8b.*)

De leerkracht (of de intern begeleider) registreert met behulp van een scoringslijst hoe de kinderen op bepaalde vragen antwoorden. Hieruit kan zij opmaken dat bepaalde kinderen opvallend denken/antwoorden op gestelde vragen. Registraties over een langere periode kunnen laten zien dat sommige kinderen voortdurend opvallende antwoorden geven. Met deze kleuters kan vervolgens nog aan extra opdrachten worden gewerkt in de vorm van een tekening of een verdiepend gesprek. Aangezien het omgaan met een prentenboek (op deze manier) nieuw is voor kinderen en leerkrachten, heb ik geobserveerd en de scorelijst ingevuld terwijl de leerkracht voorlas en vragen stelde. Ik heb daarna ook de vervolgoopdrachten voor mijn rekening genomen. In twee verschillende groepen heb ik geobserveerd, een scorelijst ingevuld en gewerkt met twee groepjes van vier kinderen uit de groepen 1 en 2. Deze kinderen hebben aan de vervolgoopdracht, waarin het creatief/inventief denken centraal stond, gewerkt. De resultaten (tekeningen) lieten zien dat zij in staat waren tot creatieve/inventieve oplossingen te komen (*bijlage 13*).

Taken met inzet doen, nieuwe dingen uitproberen, grondig uitzoeken wat werkt en wat niet werkt en daadwerkelijk initiatieven ontplooien maakt mensen pas tot werkelijke bekwame leraren (Revans, 1990)

In dit hoofdstuk verbind ik conclusies aan de gegevens die ik tijdens mijn onderzoek heb verzameld. Deze hebben geleid tot aanbevelingen die in ons (concept) beleidsplan voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong verwerkt kunnen worden.

5.1 Conclusies ten aanzien van de enquête

- Er is behoefte aan meer expertise over signalering van een ontwikkelingsvoorsprong
- Collega's staan open voor onderzoek naar een signaleringsinstrument
- Collega's hebben behoefte aan meer uitdagende materialen en activiteiten voor verschillende ontwikkelingsgebieden
- Er is op dit moment geen behoefte aan een externe plusklas. Men wil de kinderen zelf een aanbod bieden dat bij hen past.
- De leerkrachten willen graag een andere intake-lijst voor ouders van nieuwe leerlingen waar men meer informatie uit kan halen omtrent een ontwikkelingsvoorsprong.

5.2 Conclusies na het groepsinterview naar aanleiding van de enquête

De collega's hebben zich allemaal uitgesproken over de vraag naar het doel van het bieden van extra begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Wat willen wij bereiken? Wat is onze **droom**?

De uitkomsten van het interview:

- Uitdagend onderwijs
- Onderwijs op maat, tegemoet komen aan verschillen, op niveau werken
- Belonen door tegemoet te komen aan een ontwikkelingsvoorsprong, niet afremmen
- De doorgaande lijn stimuleren, meer uitgaan van het kind
- Het kind een goede begeleiding geven door voldoende kennis en passende materialen
- Betrokkenheid vergroten door meer uitdaging, meer ontdekkend leren stimuleren
- Talenten benutten en verder uitbouwen
- Onderpresteren voorkomen

5.3 Conclusies ten aanzien van de onderzochte signaleringsinstrumenten

- **Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafden** (Drent en Van Gerven, 2004)

Het DHH bevat een duidelijke handleiding. De lijsten moeten helemaal worden ingevuld. Dit heeft voor- en nadelen. Er wordt zowel gedegen naar het kind gekeken als naar de verkregen resultaten. Het invullen van de vragenlijsten en verwerken ervan is erg tijdrovend. Dit weegt echter niet op tegen de adviezen die gegeven worden. Deze zijn zeer waardevol doordat het een duidelijk traject is en het een goed gevoel geeft omdat er intensief naar een kind gekeken wordt. Cito toetsresultaten worden meegewogen in het DHH.

De Haagse school is ook tevreden maar ervaart de tijdsinvestering als negatieve factor. Ze zijn blij dat het kind en de ouder nauw betrokken worden bij het proces en ervaren de adviezen ook als waardevol. Voor hogere groepen lijkt me dit instrument goed inzetbaar. Voor kleuters zijn nog (te) weinig Cito toetsresultaten voorhanden. Ik vind dit instrument daarom voor kleuters niet het meest geschikt.

- **Sidi-R** (De Bruin en Kuipers, 2005)

Van het SiDi-R protocol wordt in Den Haag enkel gewerkt met de observatielijst. Men vindt dat men hieraan voldoende heeft voor het signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Ook hiervoor geldt dat zowel ouders als leerkracht de vragenlijst invullen. De intern begeleider werkt alle vragenlijsten uit en bespreekt de uitslagen met ouders/ leerkracht . Dit kost allemaal erg veel tijd. De leerkracht van de plusklas neemt het daarna over en gaat met de kinderen aan de slag. Er is op dit moment nog geen alternatief voor signalering en men noemt het daarom een bruikbaar instrument. Mijn team heeft nog geen gezamenlijke keuze gemaakt ten aanzien van een signaleringsinstrument.

Binnen ons Samenwerkingsverband (veertien scholen) heb ik een oproep gedaan ervaringen met signaleringsinstrumenten mij toe te spelen. Ik heb noch positieve, noch negatieve reacties gekregen. Dit zou kunnen betekenen dat de aangeschreven scholen (nog) geen instrument gebruiken om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren. Er kunnen ook andere redenen aan ten grondslag liggen waar ik enkel naar kan gissen. Op de conferentie Hoogbegaafden van het CPS (Amersfoort, april 2011) heb ik van twee scholen ervaringen gehoord over het werken met het DHH bij kleuters. De ene school vond de adviezen erg bruikbaar. Het was het vele werk waard. Op de andere school vonden de kleutercollega's de tijdsinvestering die de signalering met zich mee bracht, een te grote belasting. Zij zagen er tegen op wanneer ze met het instrument aan het werk moesten en stelden dit liefst uit. De intern begeleider die dit vertelde, zocht naar een alternatief.

Scholen die met het SiDi-R werken, heb ik niet gesproken. Mij werd die dag duidelijk dat er nog volop gezocht wordt door veel scholen naar bruikbare instrumenten om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren. Er bestaat veel behoefte aan informatie/kennis over signalering.

- **Observatie instrument van de specialist van de Stichting**

Tijdens een onderbouwbijsamenkomst heeft de specialist hoogbegaafden de onderbouwcollega's kennis verstrekt met betrekking tot het signaleren met haar instrument.

De collega's die ermee gewerkt hebben, waren enthousiast. Er was een veilige sfeer in de klas waarin kinderen uitgedaagd werden mee te denken met de vragen die de juf stelde naar aanleiding van het boek dat verteld werd. Vertellen, vragen stellen, observeren en registreren tegelijk is voor één persoon teveel en dit lijkt me ook in de toekomst ongewenst. Er zal dus altijd iemand anders in de klas aanwezig moeten zijn om te observeren, registreren. Als intern begeleider kan ik hierin een rol spelen. Het zal tijd vergen voordat de collega's zich de manier van werken echt eigen hebben gemaakt. Leerkrachten moeten vertrouwd raken om op een andere manier vragen te stellen/ kinderen uit te dagen. De vervolgoopdrachten met een aantal kinderen uit beide groepen verliepen verrassend. De kinderen konden zich in de tekenopdracht creatief uitleven en deden dit ook (*bijlage 13*). De uitleg die ze gaven over hun producten, gaf nog meer informatie over hun verbale taalontwikkeling. Tijdens een terugkoppeling naar de collega's hebben we besproken dat deze manier van werken ons kan helpen kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren. Ook andere groepen zullen volgens deze methode gaan werken en na evaluatie zullen we tot een beslissing kunnen komen. Als we kiezen dit observatie instrument in te zetten, zullen we ook met elkaar afspraken moeten maken wanneer (in welke periode) en hoe we dit doen. Blijft de intern begeleider degene die observeert/registreert? Observaties worden soms gekleurd of verstoord door niet-relevante factoren. Het is niet ondenkbaar dat we ons laten misleiden door de 'babbelvlotheid' en het zelfverzekerd optreden van een mondige en actieve kleuter om hem cognitief te overschatten. Het is evengoed mogelijk dat kinderen die stil zijn of een 'uitspraakprobleem' hebben, te laag worden ingeschat. Daarom pleit ik , naast observatie, ook voor de afname van gestandaardiseerde en genormeerde meetinstrumenten zoals de volgende twee toetsen uit België:

- **INTAK** (individuele taalniveautest voor kleuters) en **Rekentoets** (Dudal,1999, 2004)

Beide toetsen lieten een hoge score zien bij de drie onderzochte kinderen van groep 1/2, zowel bij rekenen als taal (*bijlage 14 en 15*). Beide toetsen bevestigden het beeld dat wij van de kinderen hadden. Deze objectieve (genormeerde) toetsen zouden ons oordeel over een kleuter ook hebben kunnen wijzigen . Het is goed om te beschikken over een aantal meetinstrumenten die gecombineerd kunnen worden om een overzichtelijk beeld te krijgen van de kleuter. Ik heb de uitslagen met de leerkrachten en met de ouders besproken.

5.4 Conclusies interview met de specialist hoogbegaafden

- Meer kennis omtrent signalering, kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is gewenst.
- Door het vergroten van persoonlijk meesterschap zijn kleutercollega's in staat kinderen die aanpak te geven die zij nodig hebben. Leerkrachten worden meer handelingsbekwaam.
- Verrijking kan plaatsvinden door middel van differentiatie binnen de weektaak.
- Kinderen moeten meer uitgedaagd worden. Leren is leuk!
- Observatie instrument van de specialist om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren, bespreken, uitproberen en terugkoppelen in de onderbouw.
- Aanbeveling Menstekening te laten maken door kleuters die pas op school zijn.
- Vragenlijst voor ouders bij intake nieuwe kleuters aanpassen met elkaar zodat informatie ten aanzien van een ontwikkelingsvoorsprong eerder bekend is.

5.5 Conclusies ten aanzien van veldonderzoek

De school in Den Haag is tevreden over het DHH voor de groepen 3 t/m 8. Het signaleren van kleuters met het SiDi-R voldoet maar men staat open voor alternatieven. Het werken met plusklassen vindt men prima. Ik zag verschillende groepjes kinderen in de plusklas heel zelfstandig en gemotiveerd aan het werk. Het nadeel van de organisatie van de plusklas is dat er een leerkracht voor vrij geroosterd moet worden. In het kader van alle bezuinigingen, valt te bezien of dit in de toekomst mogelijk blijft. Voor onze school is het op dit moment niet mogelijk een plusklas op deze manier te organiseren. Ik denk dat wij in eerst instantie moeten kijken hoe we door middel van differentiatie binnen de weektaak, kleuters meer uitdaging kunnen bieden. Ons klassenmanagement is afgestemd op zelfstandig werken, ook bij de kleuters. Binnen ons schoolconcept is het volgens mij daarom mogelijk kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, passend onderwijs te bieden. Het individueel bespreken van de verrijkende taken met kinderen, vind ik een aanrader. Ik vind het belangrijk dat kinderen zich bewust zijn wat ze leren en hoe ze leren. Sleutelbegrippen zijn voor mij: reflecteren, verwoorden en bijsturen.

5.6 Eindconclusie met betrekking tot mijn hoofdvraag

- Hoe komen wij tegemoet aan extra begeleiding van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1 en 2 van onze school.

Welk beleid vraagt het om dit doel te bereiken?

- Aan extra begeleiding gaat signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vooraf.
- Vroegtijdige signalering is belangrijk om onderpresteren te voorkomen. In hoofdstuk twee heb ik de theorie van Dweck (2006) uiteengezet waaruit blijkt dat onvoldoende oog hebben voor hoogbegaafden/kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong negatieve gevolgen kan hebben voor de ontwikkeling op de lange termijn.
- Een goede intake-lijst voor nieuwe ouders kan relevante informatie opleveren om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vroegtijdig te signaleren.
- Signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kan plaatsvinden met behulp van verschillende instrumenten.
- Kleuterleerkrachten hebben meer kennis nodig over hoogbegaafdheid en dienen te weten wat kenmerken van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn.
- Het observatie instrument om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren van de specialist hoogbegaafden, spreekt de leerkrachten aan. Zij gaan ermee experimenteren. Het observatie instrument sluit aan bij het theoretisch model van Heller (2000) waarbij niet alleen gekeken wordt naar de cognitieve ontwikkeling. Door het gebruik van het observatie instrument wordt ingezoomd op creatief/inventief denken, het visueel/ruimtelijk denken, deductief/analytisch denken of het evaluatief/kritisch denken.
- Ondersteuning van dit observatie instrument kan plaatsvinden door gebruik te maken van aanvullende genormeerde reken-en taaltoetsen (Dudal, 1999, 2004) en het laten maken van een Menstekening bij aanvang van de kleuterperiode.
- Extra begeleiding door het bieden van verrijkende taken, kan plaats vinden in de eigen klas.
- Differentiatie binnen de weektaak (zelfstandig werken) biedt mogelijkheden tegemoet te komen aan de behoefte van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.
- “Compact en Rijk”(Bazalt,2010) biedt veel activiteiten die gebruikt kunnen worden voor verrijkende taken.

5.7 Aanbevelingen

- Signalering door middel van het observatie instrument van de specialist uitproberen in andere kleutergroepen en een uitspraak doen of we hiermee in de toekomst willen gaan werken in onze onderbouw. Deze wijze van signaleren past goed bij de theorie van het multifactorenmodel van Heller (2000). In hoofdstuk twee heb ik dit uitgebreid beschreven.
- Gebruik maken van de aanvullende taal- en rekentoetsen uit België teneinde een objectief toetsinstrument naast observatie te hanteren.
- Nieuwe kleuters maken in de eerste week op school een Menstekening. Aan ouders wordt gevraagd een tekening van thuis mee te nemen. Hierdoor kunnen we voorzichtige conclusies verbinden aan de verstandelijke ontwikkeling (Van Gerven, 2004).
- Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong verrijkende taken aanbieden in hun weektaak (differentiatie).
- Gebruik maken van de activiteiten uit “Compact en Rijk”(Bazalt, 2010) die aansluiten op de ontwikkelingslijnen van “Kijk”(Bazalt, 2005).
- Een aangepaste instructie, begeleiding en evaluatie, die recht doet aan de specifieke (leer) kenmerken van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (Drent en Van Gerven, 2004). Deze kleuters hebben bijvoorbeeld geen behoefte aan gedetailleerde uitleg, omdat zij met grotere stappen leren dan gemiddelde kleuters. Leerkrachten moeten hiermee rekening houden bij de instructie van opdrachten. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben veel meer behoefte aan het leren door zelf dingen te onderzoeken, oftewel ‘actief leren’.
- Een goede begeleiding. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben wel begeleiding nodig van de leerkracht maar deze begeleiding hoeft veel minder plaats te vinden in de vorm van reguleren en controleren dan bij ‘gemiddelde’ kleuters. De leerkracht moet vooral door middel van het stellen van uitdagende vragen, proberen de reflectieve vermogens van een kind te stimuleren.
- Een goede evaluatie: Hierbij moet bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gedacht worden aan evaluatie van de vorderingen als van het proces dat tot deze vorderingen geleid heeft. Dit laatste is met name belangrijk als de vorderingen niet zo groot zijn als van tevoren verwacht werd. Door te kijken naar het proces, kan mogelijk achterhaald worden op welk punt er problemen zijn ontstaan.
- Verrijkende taken die kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong krijgen, moeten daarom besproken worden met de kinderen om hun eigen leerproces beter te begrijpen en vorm te geven (reflectie, feedback, bijsturing) (Drent en Van Gerven, 2004).

- Regelmatig terugkoppeling binnen mijn onderbouw team en naar de specialist hoe het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong verloopt.
- Doorgaande lijn bewaken met de groepen 3 en hoger door terugkoppeling naar de werkgroep hoogbegaafden/meerspresteerders.
- De intake-lijst voor ouders van nieuwe kleuters aanpassen zodat daar ook vragen in staan die meer informatie opleveren over een (mogelijke) ontwikkelingsvoorsprong
- Blijf ouders als partners zien. Zij kennen hun kind als geen ander. Regelmatig gesprekken met ouders van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong plannen om de aanpak door te spreken.
- Concept-beleidsplan ontwikkelen voor schooljaar 2011-2012.

Literatuurlijst

- Blanchard, K. (2005). *Ken Blanchard over leiderschap*. Amsterdam: Pearson Education
- Bosch, A. van den & Jaeger, B. (2005) *KIJK! Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier-of zesjarigen*. Middelburg: RPCZ Educatieve uitgaven
- Cauffman, L. & Dijk, J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs
- Drent, S. & Gerven, E. van (2004). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma BV
- Drent, S.(1998). *Hoogbegaafde kinderen kunnen meer*. Voorschoten: Ajodakt
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of succes*. New York: Random House
- Furman, B. & Ahola, T. (2009). *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Barneveld: Nelissen
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of mutiple intelligence*. New York: Basic Books
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant
- Jansen, D. (2007). Doe –het- zelfpakket beleid voor hoogbegaafde leerlingen. *Talent*, 1, 25-26
- Kallenberg, A.J. , Koster, B., Onstenk, J., & Scheepma, W. (2007). *Ontwikkeling door een onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thieme Meulenhof

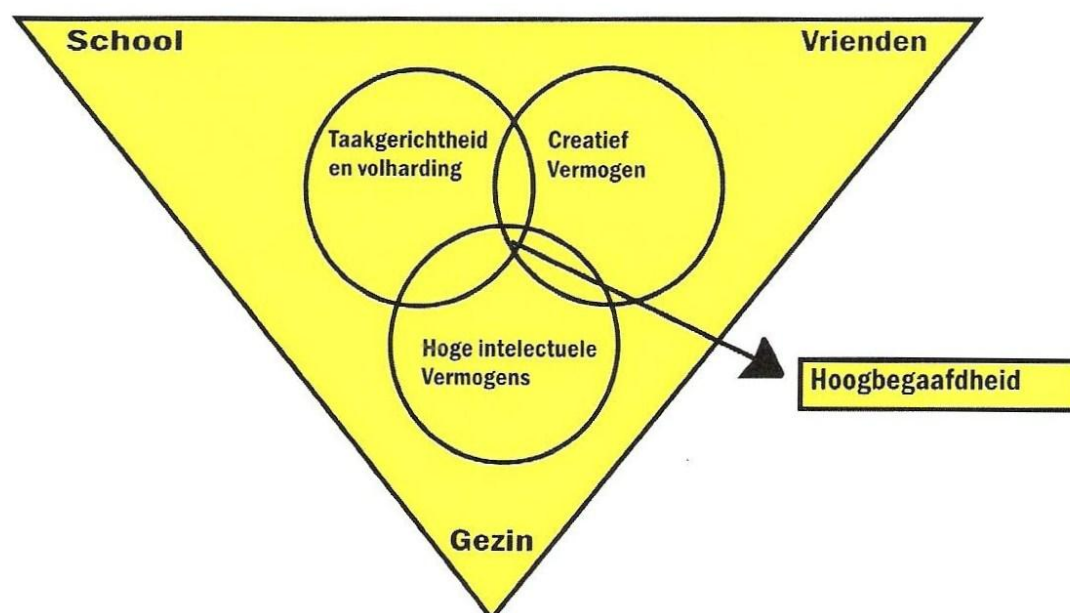
- Kolb, D.A. (1984). *Experimentallearning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: prentice Hall Inc.
- Kruijff, T. de (2007). *Hoogbloeiers, Laat ze bloeien!* Helmond: OMJS
- Lingsma, L. (2009). *Aan de slag met teamcoaching*. Barneveld: Nelissen
- Loman, E. & Boer, G. de (2006). Slimme kleuter moet juist leren presteren. *Didaktief*, 7, 10-11
- Mintzberg, H. (1998). *Mintzberg over management*. Amsterdam: Contact
- Monster, K., Groen, P. (2006). Hoogbegaafdheid in de klas. *JSW*, 2, 33-37
- Nelissen, J. (2011). Intelligentie als raadsel. *De wereld van het jonge kind*, 2, 4-7
- Riemens, C. & Waas, L. van (2010). *Compact & Rijk*. Middelburg: Bazalt
- Senge, P. e.a. (2001). *Lerende scholen; een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service
- Span, P. Bruin-Boer, A. de, Wijnekus, M. (2001). *Het testen van begaafde kinderen*. Alphen a/d Rijn: Samsom Onderwijsbegeleiding
- Visser, S. (2011). Onderwijsbehoefte van (hoog) begaafde kinderen. *SLO Context*, 4, 16-18
- Webb, J.T. e.a. (2000). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Wind, W. & Feenstra, A. (2003). *Omgaan met hoogbegaafde leerlingen*. Bussum: Coutinho



Bijlagen

Bijlage 1

Meerfactoren model van Renzulli en Mönks



Bijlage 2

Howard Gardner- Meervoudige intelligentie (MI)

Meten van intelligentie gebeurt vaak aan de hand van prestaties op het gebied van taal en rekenen. De vraag die dan gesteld wordt is:

Hoe intelligent is dit kind?

Volgens Howard Gardner is dit de verkeerde vraag. Er zijn namelijk veel verschillende manieren om intelligent te zijn. De juiste vraag is volgens hem:

Hoe is dit kind intelligent?

Intelligenties:

1. Verbaal linguïstisch
2. Logisch-mathematisch
3. Visueel-ruimtelijk
4. Muzikaal-ritmisch
5. Lichamelijk-kinesthetisch
6. Naturalistisch
7. Interpersoonlijk
8. Intra-persoonlijk

1. verbaal-linguïstisch

et vermogen om zowel gesproken als geschreven taal te begrijpen. Een gevoeligheid voor de betekenis van woorden en voor de verschillende functies die de taal vervult.

Voorkeur voor: lezen, praten, schrijven, kruiswoordpuzzels, verhalen, gedichten, grappen, discussiëren, debatteren.

Een kind dat sterk verbaal-linguïstisch intelligent is, richt zich primair op taal; op dat wat hij of zij hoort en op wat gezegd wordt. Dit kind geniet van lezen, schrijven, luisteren en spreken. Het is gevoelig en ontvankelijk voor talige informatie en heeft als het ware een 'radar' om nuances en niveaus in taaluitingen snel aan te voelen. Je doet deze kinderen een plezier met taallessen en het gebruiken van taal (mondeling en schriftelijk) als middel bij het uitvoeren van allerlei soorten leeractiviteiten. Deze intelligentie drukt zich onder meer uit in het vertellen van verhalen en grappen, discussiëren, gedichten schrijven en voordrachten houden.

2. logisch-mathematisch

Het vermogen om zowel inductief als deductief te denken; om getallen en symbolen mentaal te manipuleren en om abstracte begrippen te hanteren en te creëren. Voorkeur voor:

rekenen, calculeren, begroten, redeneren, experimenteren, logica, getallen en symbolen, jaartallen.

Een kind dat sterk logisch-mathematisch intelligent is, geniet van het oplossen van problemen en het vaststellen van verbanden. Typisch voor deze intelligentie is onder andere het creëren van, denken over en oplossen van problemen; het analyseren van objecten en situaties; het gebruik maken van abstracte symbolen; het ontdekken en gebruiken van algoritmes en het planmatig problemen aanpakken. Je doet deze kinderen een plezier door ze planmatig problemen op te laten lossen en ze objecten en situaties te laten analyseren. Zij voelen zich immers aangetrokken tot cijfers, verbanden en problemen.

3. visueel-ruimtelijk

Het vermogen om ruimtelijke vormen en beelden waar te nemen en te reproduceren, om deze beelden mentaal te manipuleren en om nieuwe mentale beelden te creëren.

Voorkeur voor:

Tekenen, knutselen, legpuzzels, ontwerpen, schetsen, inrichten, architectuur, foto's, navigeren, grafische voorstellingen, schema's.

Een kind dat sterk visueel-ruimtelijk intelligent is, geniet van ontwerpen, tekenen, kleuren, combineren, objecten ordenen, poppetjes en figuurtjes tekenen en heeft vaak een goed richtingsgevoel. Je doet deze kinderen een plezier als ze zich kunnen uitdrukken door collages te maken, decoreren, pagina's op te maken en landkaarten op te maken. Zij voelen zich aangetrokken tot ruimtelijke relaties, vormen, kleuren, grootte en richting.

4. muzikaal-ritmisch

Het vermogen om betekenis te ontleen aan muzikale patronen, klanken en ritmes. Deze kunnen creëren en reproduceren. Voorkeur voor:

Componeren, ritme en melodie, muziek lezen, maken of beluisteren, neuriën, zingen, fluiten, rappen.

Een kind dat sterk muzikaal-ritmisch is, geniet van luisteren naar en/of het maken van muziek in velerlei vormen en waardeert muziek in het algemeen. Je doet deze kinderen een plezier door ze een muziekinstrument te laten spelen, liedjes te zingen en melodieën en teksten te laten componeren.

5. lichamelijk-kinesthetisch

Het vermogen om het eigen lichaam te gebruiken en te controleren. Het beheersen van de kleine motoriek, nodig voor het manipuleren van kleine objecten, als van 'totale' bewegingen zoals bijvoorbeeld dans. Voorkeur voor:

Gymnastiek, sporten, bewegen, dans, choreografie, acteren, mime, lichaamstaal, jongleren, handvaardigheid, knutselen. Een kind dat sterk lichamenlijk-kinesthetisch is, geniet van fysieke activiteiten, praktische 'doe-activiteiten', toneelspelen, en het ontwikkelen van fysieke vaardigheden. Je doet deze kinderen een plezier door het leren te baseren op fysieke ervaringen. Lichamenlijk-kinestheten voelen zich immers aangetrokken tot beweging, lichaamstaal, praktische handelingen en 'doe-activiteiten'.

6. naturalistisch

het vermogen om onderscheid te maken tussen verschillende verschijnselen en deze tot op detail te kunnen classificeren. Voorkeur voor:

analyseren van overeenkomsten en verschillen, milieu, flora en fauna, natuurlijke fenomenen, verzamelen en classificeren, genieten van de natuur, natuurbescherming, ecologisch bewustzijn.

Een kind dat sterk naturalistisch is, voelt zich sterk aangetrokken tot planten, dieren, landschappen en natuurlijke fenomenen zoals weer, klimaat, stenen e.d. aan deze intelligentie is ook het vermogen verbonden snel overeenkomsten en verschillen waar te nemen en te classificeren. Je doet deze kinderen een plezier door ze activiteiten te laten doen met betrekking tot het verzamelen, analyseren, bestuderen en zorgen voor planten en dieren.

7. interpersoonlijk

het vermogen om onderscheid te maken tussen verschillende individuen en hun stemmingen, motieven en temperament. En om met andere individuen te communiceren. Voorkeur voor: vrienden, feestjes, leiden en organiseren, teamplayer, interactie, communiceren, samenwerken, zorgen, conflicten oplossen, in gezichtspunten van anderen verplaatsen. Een kind dat sterk interpersoonlijk is, geniet van werken met, zorgen voor en leren met anderen. Ze hebben een natuurlijke radar voor behoeften, intenties, gevoelens en wensen van anderen en stemmen daar

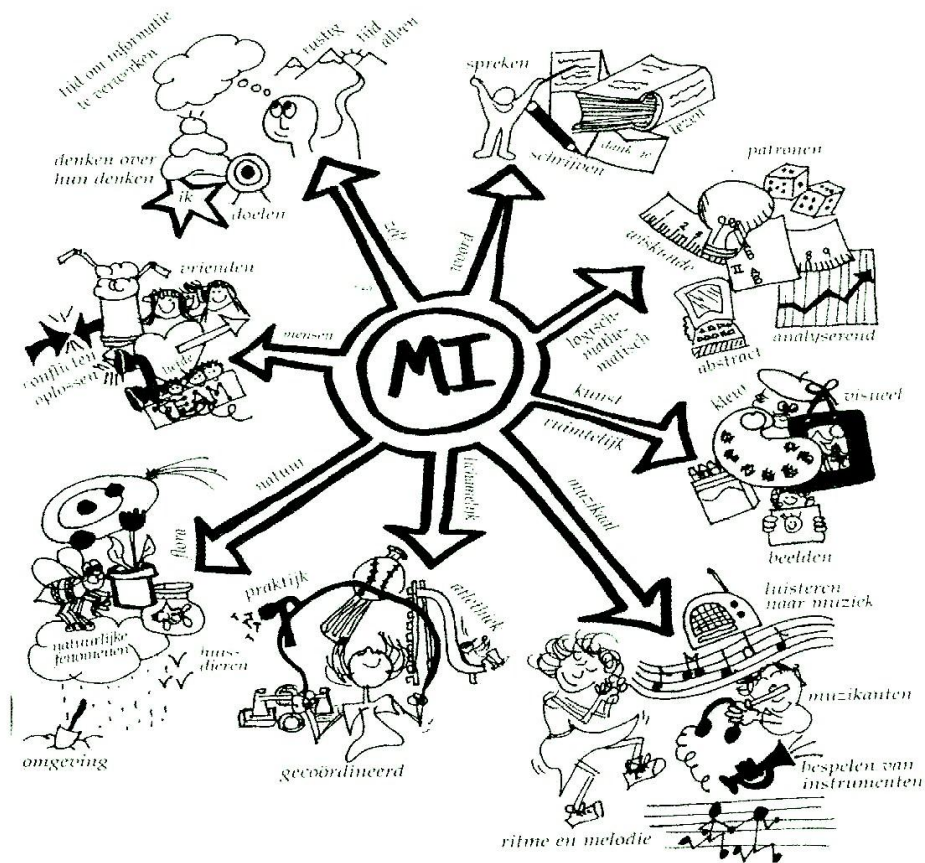
gemakkelijk op af. Je doet deze kinderen een plezier door ze te laten communiceren, contact te hebben en ervaringen uit te wisselen met derden.

8. Intra-persoonlijk

Het vermogen tot zelfreflectie en het bewustzijn van de eigen innerlijke wereld. Het vermogen om eigen gevoelens te onderscheiden en te zien als drijfveer voor het eigen handelen.

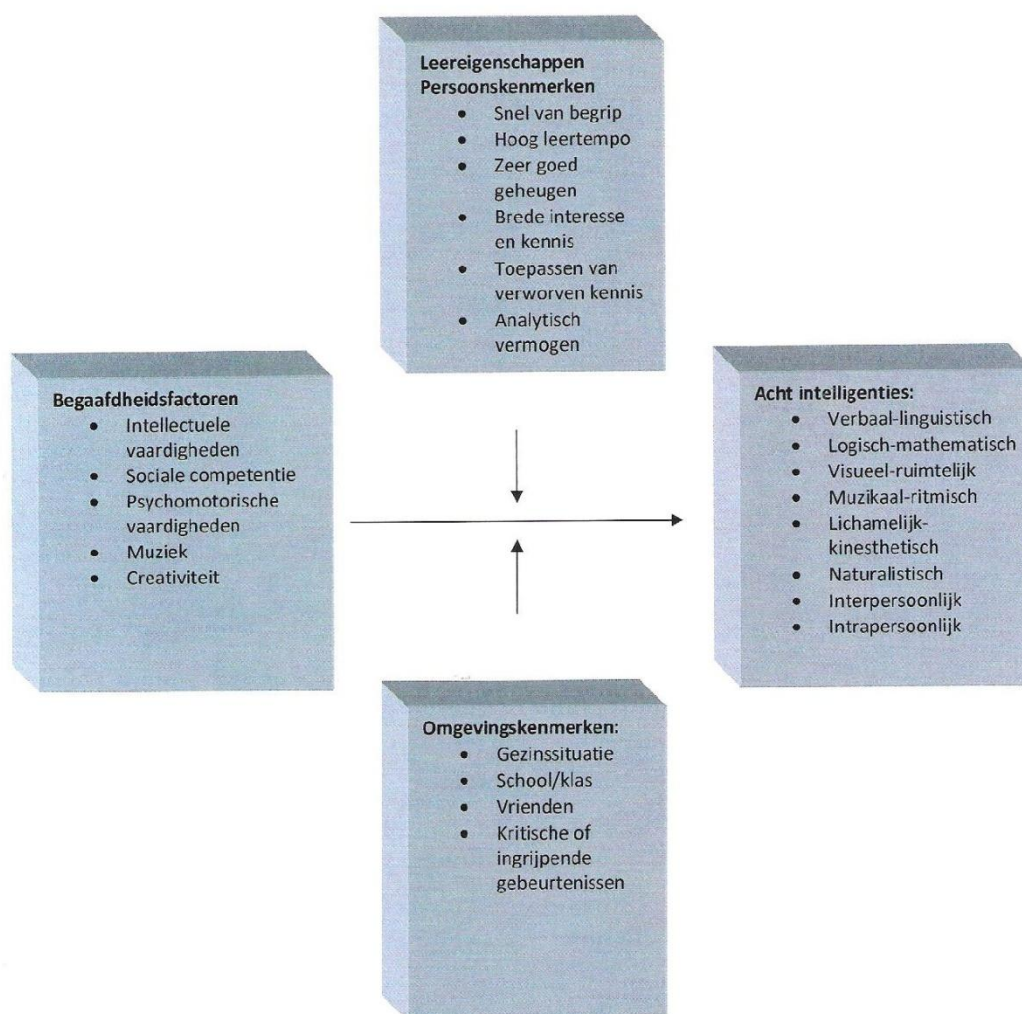
Voorkeur voor:

Zelfonderzoek, zelfkennis, dagboek bijhouden, fantaseren, dromen, filosofisch, in contact treden met jezelf. Een kind dat intra-persoonlijk is, geniet van afzondering, stilte, contemplatie, reflectie en van de gelegenheid om innerlijke ervaringen en gedachten te kunnen verkennen. Je doet deze kinderen een plezier door bij het leren een beroep te doen op stemmingen, herinneringen, intuïties, waarden, gevoelens en fantasieën.



Bijlage 3

Heller



Bijlage 4 Ontwikkelingsvoorsprong

Cognitieve ontwikkeling:

Op cognitief gebied zien we dat deze kleuters veelal voorop lopen ten aanzien van hun taal-rekenvaardigheden, maar ook op andere punten binnen de cognitieve ontwikkeling die voorsprong laten zien. Ten aanzien van hun taalvaardigheden zien en horen we dat zij zinnen formuleren die ver boven hun leeftijdsniveau liggen. Hun algehele taalgebruik is complexer, de zinsbouw is moeilijker en ze gebruiken veelal ook veelal moeilijke woorden waaraan ze de juiste betekenis kunnen verlenen. We zien bovendien dat deze kleuters in staat zijn om een samenhangend verhaal te vertellen en ook goed begin, midden en eind kunnen onderscheiden in een verhaal.

Kijken we naar de rekenvaardigheden van kleuters met de ontwikkelingsvoorsprong, dan zien we ook op dit gebied dat het kind zich kan onderscheiden van zijn leeftijdgenoten. Juist deze kleuters kunnen als zij 4 jaar zijn niet alleen al tellen, maar hebben ook voldoende getalbegrip zodat zij zich ook kunnen voorstellen wat er met een getal bedoeld wordt. Eerder dan andere kinderen kan deze kleuter begrippen als meer, minder en evenveel hanteren. Hij is veelal jong in staat om reversibel te denken en ook het constantiebegrip is al vroeg aanwezig. Dit is de kleuter die als vierjarige al begrijpt dat vier vier blijft, of het nu vier blokken, vier koekjes of vier auto's zijn. Wij hebben regelmatig te maken met kleuters die dit al kunnen.

Ditzelfde geldt voor het ruimtelijk inzicht dat nodig is om straks te leren rekenen. Begrippen als boven, onder, naast voor en achter behoren voor de jonge kleuter met de ontwikkelingsvoorsprong vaak tot zijn vaste repertoire. Met name in de bouwhoek, bij het werken met constructiemateriaal en aan de puzzeltafel zien we dit sterke ruimtelijk inzicht bij deze kleuter terug. Maar ook bij het spel in de hoeken zien we hoe kleuter met de ontwikkelingsvoorsprong zich verhoudt tot zijn leeftijdgenootjes. De taalvaardigheid van het kind kan hierbij zichtbaar worden (woonhoek). Collega's merken dat sommige kinderen – wanneer ze zich onbespied wanen- zich in de woonhoek al heel goed kunnen uitdrukken tijdens rollenspelen.

Ontwikkelingsvoorsprong op algemeen cognitief gebied blijkt uit:

- Vloeiend en goed spreken
- Vaak vragen wat diverse abstractie woorden betekenen
- Evenwichtig en zelfbewust zijn
- Eigen vriendjes kiezen en vaak spelletjes verzinnen
- Graag met oudere kinderen spelen
- Een ruime belangstelling hebben
- Vingers van één hand tellen
- Zorgvuldig kleuren
- Een mens met hoofd, romp, benen, armen en gelaatstrekken tekenen
- Gevoel voor humor hebben

Ontwikkelingsvoorsprong bij actieve taalontwikkeling blijkt uit:

- 4-5 Jaar: lange zinnen; vraagt onophoudelijk
- 5-6 Jaar: vraagt wat woorden betekenen; spreekt juist en correct, uitgezonderd vervoegingen van werkwoorden

Dankzij veel hoog opgeleide ouders, spreken veel kinderen bij ons op school goed. Problemen met woordenschat komen minder voor dan gemiddeld op andere scholen.

Ontwikkelingsvoorsprong op algemeen spraak-taalgebied blijkt uit:

- Een vrijwel afgeronde technische spraak-taalontwikkeling
- Een goede zinsbouw; het gebruik van samengestelde woorden
- Gebruik van woorden die abstracties aanduiden, zoals: termen voor tijd, termen voor overeenkomsten en verschillen.
- Een grote woordenschat en een gevarieerd woordgebruik
- Op jonge leeftijd logische denkstappen
- Een goed geheugen en het vermogen om woorden vlot in de juiste context te gebruiken. Vaak worden niet alleen 'waarom' vragen (over soms abstracte onderwerpen) gesteld maar wordt het gegeven antwoord verwerkt in een volgende vraag.
- Soms komt ontwikkelings stotteren voor wanneer het denken sneller verloopt dan het kunnen spreken. Dit zien we gelukkig bij ons op school niet vaak gebeuren. Het is wel goed om te weten wat hier eventueel aan ten grondslag zou kunnen liggen.

Ontwikkelingsvoorsprong op rekengebied blijkt uit:

- Het juist kunnen hanteren van de ruimtelijke, de hoeveelheids-en de volgordebegrippen
- Het kunnen rubriceren en classificeren
- Het oplossen van eenvoudige sommetje

Bij ons op school komt het regelmatig voor dat kinderen al sommetjes kunnen maken of al een goed getalbegrip hebben.

Collega's zijn vaak voorzichtig met het invullen van "Kijk" ten aanzien van rekenvaardigheden omdat een kind volgens de normen van dit registratiesysteem al snel een voorsprong heeft. Leerkrachten zijn soms bang dat ouders daardoor (te) hoge verwachtingen hebben van alle ontwikkelingsgebieden van hun kind. Ik denk dat het wel belangrijk is dat leerkrachten de ontwikkeling van het kind zo zuiver mogelijk in kaart brengt.

Motorische ontwikkeling:

Motorisch gezien kan de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong eveneens opvallen. Ouders vertellen over deze kinderen dat zij bepaalde ontwikkelingsfasen hebben overgeslagen lijken te hebben, bijvoorbeeld dat het kind het kruipen overgeslagen heeft en direct met lopen begon. Andere ouders vertellen dat hun kind al heel vroeg binnen de lijntjes kon kleuren. In de groep zien we dat het kind met de motorische voorsprong op jonge leeftijd met kleine lego kan bouwen, op een goed manier zijn potlood vasthoudt en zich ook buiten en in de speelzaal soepel beweegt. Formeel is het zo dat er geen bewezen verband bestaat tussen de motorische ontwikkeling van een kind en eventuele hoogbegaafdheid. Kinderen waarvan later blijkt dat zij hoogbegaafd zijn, doorlopen hun hele ontwikkeling versneld. Al is evenmin daarmee gezegd dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong definitief een motorische voorsprong hebben.

Ontwikkelingsvoorsprong op motorisch gebied blijkt uit:

- 4-5 Jaar: komt 'volwassen' overeen als het op zijn rug ligt; staat op één been; springt met beide benen naar voren; loopt over een lage evenwichtsbalk; kan een kleine bal met beide handen vangen.
- 5-6 Jaar: kan hollen met tussendoor kleine sprongetjes; loopt niet meer op zijn tenen, kan verend springen (twee voeten tegelijk); kan touwtje springen; op één been staan, zowel links als rechts; eet en tekent met een 'volwassen' greep; vangt een bal goed; gooit met een totaal beweging.

De kleuters krijgen één keer per week gym in de speelzaal en de leerkrachten letten op deze signalen die ook voor een deel in "Kijk" geregistreerd worden.

Ontwikkelingsvoorsprong bij oog- handcoördinatie blijkt uit:

- 4-5 Jaar: tekent een poppetje, wast zijn gezicht en handen zelf.
- 5-6 Jaar: kleedt zichzelf aan (zonder strikken maken); kleurt plaatjes

In "Kijk" wordt dit bij ons op school geregistreerd. De leerkrachten houden dit goed bij.

Sociaal en emotionele ontwikkeling:

Kleuters die cognitief ver vooruit lopen op hun leeftijdgenoten, kunnen ook op sociaal en emotioneel gebied vooruit lopen. Dit uit zich met name in de vriendschapsverwachtingen van het kind en in de behoefte zich sterk aan te passen aan de groepsnorm. Dit aanpassingsgedrag is echter wel iets waar de leerkracht nauwlettend naar moet kijken, juist omdat aanpassing extreme vormen aan kan nemen en dan geen gunstig effect meer heeft op de persoonlijkheidsontwikkeling. De sociale competentie van de kleuter kunnen we ook terugzien in de manier waarop het kind oplossingsstrategieën hanteert, bijvoorbeeld als er ruzie is of als hij ziet dat iemand verdrietig is en die persoon wil troosten. Ik denk dat mijn collega's voldoende oog hebben voor de sociaal emotionele ontwikkeling. Tijdens buitenspelen let men op gedrag van kinderen dat ook onderling besproken wordt. Als intern begeleider ben ik nauw betrokken bij kinderen met opvallend gedrag. Ik word regelmatig gevraagd kinderen te observeren. Afhankelijk van de aard van de problemen, bedenkt de leerkracht in overleg met mij, oplossingen. Als we denken dat het kind meer uitdaging nodig heeft, proberen we daaraan te voldoen. We bespreken dit ook met de ouders.

Ontwikkeling van niet-cognitieve schoolse vaardigheden:

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong lijken eerder dan andere kleuters zich goed op hun taak te kunnen richten. We zien van hen dat zij in staat zijn zich goed te concentreren en dat zij veelal over een zelfstandigheid met betrekking tot het werk beschikken, die bij andere kleuters nog minder ver ontwikkeld is. Uitzondering op deze situatie is het moment waarop de kleuter met de ontwikkelingsvoorsprong werk moet doen dat ver beneden zijn niveau is. Dan lijkt het kind zich absoluut niet meer te kunnen concentreren en verandert werken in spelen, afgeleid en soms ook in overbeweeglijkheid. Mijn collega's nemen dit gedrag van kleuters waar. Zij praten hier ook met elkaar over. Ik denk echter dat er tot nu toe nog te weinig mee gedaan wordt. Hoe we dit in onze kleuterbouw kunnen aanpakken, ga ik verder onderzoeken. De leerkrachten staan hier allemaal achter.

Bijlage 5

Onderpresteren

Onderpresteren ontstaat door:

- **Inadequaat leerstofaanbod;** wie werk moet doen dat ver beneden zijn werkelijk niveau is, gaat zich vervelen (Drent en van Gerven, 2007). Het kind kan een keuzeprobleem krijgen en/of andere dingen gaan doen dan het afgesproken werkje. Het is daarnaast van groot belang dat de kleuter dagelijks vitamine 'F' krijgt. Dit is een vitamine 'faalervaring'. Als de kleuter die niet krijgt, ontwikkelt hij een zelfbeeld waarin geen fouten gemaakt worden en krijgt hij een perfectionistische instelling. De kleuter moet leren dagelijks te knokken om iets goed te doen en leren dat er af en toe iets fout gaat. Zo ontwikkelt de kleuter een realistisch zelfbeeld. Als een kleuter denkt: 'Ik maak geen fouten', zal hij zich terugtrekken bij een fout.
- **Selectieve luisterstrategie;** in het onderwijs is het gebruikelijk om de instructie van nieuwe leerstof af te stemmen op het gemiddelde kind. Voor een kind met een ontwikkelingsvoorsprong is dit moment bij uitstek om je eens goed te gaan vervelen (Drent en van Gerven, 2007).
- **Werkhoudingsproblemen;** de leerling legt zijn doelen te aanzien van zijn werk ofwel te hoog ofwel te laag waardoor hij de oorzaak van slechte prestaties gemakkelijk buiten zichzelf kan leggen (Drent en van Gerven, 2007)
- **Psychische en fysieke klachten;** de leerling ervaart een gevoel van onbehagen en is vaak niet in staat direct de oorzaak aan te geven. Bij veel van deze kinderen ontstaat een innerlijke onrust die leidt tot het in meer of mindere mate "uit balans" te zijn. Zo zijn er kinderen die vage fysieke klachten krijgen in de vorm van hoofdpijn en buikpijn. De klachten kunnen zich ook psychisch uiten. Er zijn kinderen die allerlei angsten ontwikkelen of zelfs gaan hyperventileren (Drent en van Gerven, 2007).
- **Gedragsproblemen;** er is een kleine groep kinderen die acting-out gedrag vertoont. Dit betekent dat ze gedragsproblemen ontwikkelen waarbij voor anderen storend gedrag vertoond wordt. Dit kan variëren van pesten, overbeweeglijkheid, slecht of niet luisteren tot aandacht trekken op een negatieve manier. De leerling wordt een stoorzender in de groep (Drent en van Gerven, 2007).
- **Sociaal- en emotionele problemen;** er zijn kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong waarbij de sociaal-emotionele ontwikkeling niet gelijk opgaat met de cognitieve ontwikkeling. De kleuter heeft honger naar kennis, maar kan emotioneel de wereld niet aan. Bijvoorbeeld Jeugdjournaal is pas geschikt vanaf 10 jaar. De kleuter denkt er veel over na, rechtlijnig en heeft geen politiek inzicht. Hierdoor kunnen ze zich niet veilig voelen. Deze kinderen zijn hun leeftijdgenoten ver de baas en sociaal-emotioneel blijken zij dan leeftijdsadequaat te reageren. Dit kan problemen opleveren (Drent en van Gerven, 2007). De kleuter (5-7 jaar) ziet vriendschap als iets dat er ook de volgende dag is. De kleuter is hier namelijk verder in. Hij wordt echter teleurgesteld door de 'gewone' kleuter, die niet verder kijkt dan 1 dag.

Bijlage 6 Mogelijkheden om betekenisvol leren te stimuleren

- Materialen, opdrachten en situaties die aansluiten bij hun behoeften. Het is daarom belangrijk om het niveau van de leerling goed in te schatten, op grond van een systematische diagnose. Hier gaan we aan werken door middel van mijn onderzoek.
- De aanwezigheid van een lees-, schrijf- en rekenhoek. Als een kleuter interesse toont in letters en woorden, getallen en cijfers, is het ontbreken van een geschikte situatie waarin hij aan deze interesse tegemoet kan komen, remmend voor zijn (spontane) ontwikkeling. We zijn met iemand van de schoolbegeleidingsdienst tijdens studiebijeenkomsten hiermee bezig. We werken met de methode “Schatkist” (Zwijsen) en worden door de dienst aan het denken gezet hoe we deze methode nog beter kunnen implementeren in ons hele onderwijs.
- Dat het materiaal voor de oudste kleuters ook toegankelijk is voor de jongste kleuters. Het kind moet kunnen werken met het materiaal waar het aan toe is, ongeacht de klas waarin het zit. Naast het aanbieden van materialen die ook aan ‘gemiddelde’, oudere kleuters aangeboden worden, kunnen ook materialen aangeboden worden die speciaal ontwikkeld zijn voor kinderen die ‘meer’ kunnen. We mogen van de directie nieuwe materialen aanschaffen en we gaan ons verdiepen in uitdagende verrijkende materialen. Ik ga daartoe ook op een andere school kijken waar men al beleid heeft ontwikkeld voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.
- Een aangepaste instructie, begeleiding en evaluatie, die recht doet aan de specifieke (leer) kenmerken van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Deze kleuters hebben bijvoorbeeld geen behoefte aan gedetailleerde uitleg, omdat zij met grotere stappen leren dan gemiddelde kleuters. Leerkrachten moeten hiermee rekening houden bij de instructie van opdrachten. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben veel meer behoefte aan het leren door zelf dingen te onderzoeken, oftewel ‘actief leren’. Dit stukje zal de specialist hoogbegaafden voor haar rekening nemen. Welk leerkrachtengedrag is hierbij van belang en hoe moet het klassenmanagement eruit zien om dit te kunnen doen.
- Een goede begeleiding. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben wel begeleiding nodig van de leerkracht maar deze begeleiding hoeft veel minder plaats te vinden in de vorm van reguleren en controleren dan bij ‘gemiddelde’ kleuters. De leerkracht moet vooral door middel van het stellen van uitdagende vragen, proberen de reflectieve vermogens van een kind te stimuleren.
- Een goede evaluatie: Hierbij moet bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gedacht worden aan evaluatie van de vorderingen als van het proces dat tot deze vorderingen geleid heeft. Dit laatste is met name belangrijk als de vorderingen niet zo groot zijn als van tevoren verwacht werd. Door te kijken naar het proces, kan mogelijk achterhaald worden op welk punt er problemen zijn ontstaan.
- Het verplicht stellen van verrijkende opdrachten. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong laten deze voorsprong niet altijd spontaan zien. Dit zal uiteindelijk voor onze onderbouw resulteren in een beleidsplan waarin afspraken staan betreffende het signaleren, begeleiden, evalueren en registreren.

Bijlage 7

Vragenlijst Ontwikkelingsvoorsprong

22 februari 2011

Naam:

Groep:

Aantal leerlingen:

Kinderen in groep 1-2 kunnen signalen afgeven die mogelijk duiden op een ontwikkelingsvoorsprong. Deze signalen kunnen zichtbaar zijn op vier ontwikkelingsgebieden:

- cognitief
- motorisch
- sociaal-emotioneel
- niet -cognitieve vaardigheden

Het is niet zo dat elke kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong op alle gebieden even ver vooruit hoeft te lopen. Bij kleuters kan het ook voorkomen dat zij op één of twee gebieden een voorsprong laten zien en dat zij op andere ontwikkelingsgebieden gelijk lopen met leeftijdgenoten. Later blijkt dat het vaak gaat om een tijdelijke voorsprong op deze gebieden. Het gaat dan niet om hoogbegaafde kinderen.

1. Kun je een kind met een ontwikkelingsvoorsprong op één of meer ontwikkelingsgebieden in groep 1-2 signaleren?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Niet altijd:
2. Heb je behoefte aan meer kennis omtrent signaleren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Anders namelijk:
3. Heb je wel eens een kind in de klas gehad met een ontwikkelingsvoorsprong op één of meer ontwikkelingsgebieden?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Dat weet ik niet
4. Maak je gebruik van overdrachtsformulieren van een kinderdagverblijf/peuterspeelzaal voor leerlingen in groep 1?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Anders namelijk:

5. Geven de inschrijfformulieren van ouders van leerlingen in groep1 je informatie m.b.t. een mogelijk ontwikkelingsvoorsprong?
- ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Anders, namelijk:
6. Is er genoeg expertise op school aanwezig om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te begeleiden?
- ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Anders, namelijk:
7. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben extra zorg nodig.
- ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Anders namelijk:
8. Leerlingen die meer uitdaging nodig hebben, kan ik voldoende bieden
- ☐ Ja, dat klopt
 - ☐ Nee, ze krijgen te weinig uitdaging
 - ☐ Anders, namelijk:
9. Vind je het nodig dat er een in alle kleutergroepen éénduidig protocol gehanteerd wordt om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren (naast het werken met “KIJK!”)?
- ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Anders, namelijk:
10. Binnen de stichting wordt gewerkt met een plusklas. Zou je een externe plusklas voor kleuters wenselijk vinden?
- ☐ Ja
 - ☐ Nee
 - ☐ Anders, namelijk:

Opmerkingen die je nog kwijt wilt:

Bedankt voor het invullen! Jet.

Bijlage 8a

Inventief / Creatief Denken

Zoek naar leerlingen die in staat zijn veel antwoorden op een vraag te geven of die op veel ideeën komen tijdens het brainstormen. Deze leerlingen zijn flexibel in hun denken. Ze komen op veel, ongebruikelijke, out-of-the-box, creatieve ideeën die soms erg humoristisch zijn. Deze leerlingen werken hun ideeën verder uit, door het toevoegen van detail, of gebruiken ideeën van anderen in combinatie met eigen ideeën. Vaak beschikken de leerlingen over een grote woordenschat. Leerlingen die erg enthousiast meedoen met de activiteit moeten ook meegenomen worden in de observatie.

Diagnostische aanwijzingen

Let tijdens de les op de volgende punten:

Komt op veel ideeën (Ongeremdheid) - Alle antwoorden zijn acceptabel. Zoek naar leerlingen die 'maar door gaan' en op veel ideeën komen.

Verandert makkelijk van categorie waarbinnen ideeën vallen (Flexibiliteit) - Zoek naar leerlingen die makkelijk van denkrichting wisselen.

Komt op ongebruikelijke ideeën (Originaliteit) - Zoek naar leerlingen die op veel echt andere ideeën komt. Deze ideeën kunnen zo vreemd zijn dat ze niet kunnen worden uitgevoerd, maar de originaliteit van de ideeën valt op.

Voegt details aan andere ideeën toe (Uitwijding) - Dit is de leerling die veel tijd besteedt aan het uitbreiden en gedetailleerder maken van een idee.

Gebruikt geavanceerd taalgebruik - De leerling die woorden die klasgenoten nog niet kennen op een juiste manier gebruikt. Een volwassen manier van uitdrukken.

Toont een volwassen gevoel voor humor - Die leerling die net wel de dubbele bodem begrijpt; taalgrapjes maakt, ideeën koppelt op een komische manier.

Inventief / Creatief Denken

Vragen die inventief/creatief denken bevorderen

Op de volgende pagina's vindt u twee generieke vragenlijsten ontworpen om de inventieve/creatieve denkvaardigheden mee te versterken bij de leerlingen. Er zijn twee verschillende lijsten. De eerste bevat meer simpele, minder open vragen dan de vragen in de tweede lijst. Op deze manier kunt u differentiëren en inspelen op de eventuele verschillen in niveau in de klas.

Moedig de leerlingen aan zèlf soortgelijke vragen te verzinnen en te stellen aan klasgenoten. Zelfs Socrates zei al dat er meer denkwerk zit in het stellen van vragen dan in het geven van antwoorden.

Vragenlijst 2

Hoe had dit verhaal anders kunnen aflopen?

Stel dat je _____ was, hoe zou je het verhaal vertellen?

- Stel dat je *[elke bijrol in het verhaal, of een personage uit een ander bekend verhaal, of een voor de leerlingen bekend persoon]* was, hoe zou je het verhaal vertellen?

Wat zou er aan het verhaal veranderen als het had gespeeld in ____?

- Wat zou er aan het verhaal veranderen als het zou hebben gespeeld *[in jouw woonplaats, in het bos, op het strand, in de bergen, in de toekomst, in de prehistorie/middeleeuwen/etc, in jouw klas]*

Welke andere dingen had _____ kunnen doen?

- Welke andere dingen had *[een personage in het verhaal]* kunnen doen?

Als jij kon praten met _____, wat zou je zeggen of vragen?

- Als jij kon praten met *[een personage uit het verhaal]*, wat zou je zeggen of vragen?

Deductief / Analytisch Denken

Observatieformulier

Naam leerling											
		Effectief gebruik aanwijzingen									
		Herkent eigenschappen									
		Legt verbanden; herkent relaties									
		Herkent gebrekkige redeneringen									
		Toont doorzettingsvermogen									
		Intuitief weten									
		Observaties van de leerkracht									
		Totaal									

Vragenlijst 1

Wat was de oorzaak van _____?

- Waarom gebeurde, of, Wat was de oorzaak van *[willekeurige gebeurtenis in het verhaal]*?

Op welke manier zijn _____ en _____ hetzelfde?

- Op welke manier zijn *[twee personages in het boek, een personage in het boek en een personage in een ander bekend boek, een plaats in het boek en een andere bekende plaats]* hetzelfde?

Op welke manier zijn _____ en _____ verschillend?

- Op welke manier zijn *[twee personages in het boek, een personage in het boek en een personage in een ander bekend boek, een plaats in het boek en een andere bekende plaats]* verschillend?

Wat heb jij wel eens meegemaakt of gevoeld net als _____?

- Wat heb jij wel eens meegemaakt of gevoeld net als *[een personage in het verhaal]*?

Welke aanwijzingen of gebeurtenissen hielpen bij het oplossen van het probleem?

Welke _____ kwam je tegen in het verhaal?

- Welke *[dieren, planten, beroepen, gebouwen etc.]* kwam je tegen in het verhaal?

Visueel / Ruimtelijk Denken

Zoek naar leerlingen die vormen mentaal kunnen manipuleren, 'delen van een geheel' in het hoofd kunnen wijzigen om zo de oplossing 'voor zich te zien'. Deze leerlingen hebben een goed geheugen voor visuele details. Ze houden vaak van praktische activiteiten zoals bijvoorbeeld het bouwen van driedimensionale objecten. Omdat deze leerlingen mogelijk verbaal niet voorlopen bestaat de kans dat ze minder mogelijkheden hebben hun talenten te tonen tijdens de 'alledaagse' klassenactiviteiten. Leerlingen die erg enthousiast meedoen met de activiteit moeten ook meegenomen worden in de observatie.

Diagnostische aanwijzingen

Let tijdens de les op de volgende punten:

Doorziet algemene ideeën snel - De leerling die zich snel de gepresenteerde inzichten eigen maakt. Herkent snel een truc of algemene regel en kan deze in andere situaties toepassen.

Herkent relaties tussen eigenschappen - De leerling maakt gebruik van alle aanwezige aanwijzingen of ideeën om een patroon te ontdekken.

Manipuleert vormen of patronen mentaal - De leerling die een object of gedachte mentaal probeert te visualiseren of manipuleren. (Soms kun je dit zien aan een leerling die letterlijk het hoofd of de handen draait)

Stelt eindoordeel uit - De leerling wacht liever met het geven van een antwoord in plaats van vroegtijdig tot een (verkeerde) conclusie te komen.

Toont doorzettingsvermogen - Zoek naar leerlingen die niet makkelijk opgeven maar door gaan totdat ze het juiste antwoord hebben gevonden. Deze leerlingen vermijden 'raden' of 'gokken' maar gaan door tot de opdracht is uitgevoerd.

Intuïtief weten - De leerling die niet (goed) kan verwoorden op welke manier hij tot het goede antwoord is gekomen.

Visueel / Ruimtelijk Denken

Vragen die visueel/ruimtelijk denken bevorderen

Op de volgende pagina vindt u een generieke vragenlijst ontworpen om de visueel/ruimtelijke denkvaardigheden mee te versterken bij de leerlingen.

Evaluatief / Kritisch Denken

Zoek leerlingen die in staat zijn keuzes te maken en oplossingen te bieden die gebaseerd zijn op feitelijke, meetbare of observeerbare overwegingen. Deze leerlingen herkennen meerdere gezichtspunten en begrijpen hoe verschillende overwegingen of criteria een uitkomst kunnen beïnvloeden. Ze kunnen hun keuzes of mening goed onderbouwen. Leerlingen die erg enthousiast meedoen met de activiteit moeten ook meegenomen worden in de observatie.

Diagnostische aanwijzingen

Let tijdens de les op de volgende punten:

Doorziet algemene ideeën snel - De leerling die feitelijke, meetbare of observeerbare overwegingen gebruikt om de keuze te beperken en tot een oplossing te komen.

Onderbouwt antwoorden of meningen op een logische manier-De leerling die gebruik maakt van feiten om een mening of antwoord te onderbouwen.

Neemt ongebruikelijke gezichtspunten of overtuigingen mee in overweging - De leerling wikt en weegt, komt met nieuwe, ongebruikelijke gezichtspunten.

Trekt gegronde conclusies (gebaseerd op verschillende overwegingen) - De leerling gebruikt gegronde overwegingen of criteria om uit vele ideeën of mogelijkheden een conclusie te trekken zonder zich door eigen voorkeuren te laten leiden.

Herkent meerdere gezichtspunten - De leerling die in staat is de situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken.

Evaluatief / Kritisch Denken

Vragen die evaluatief/kritischdenken bevorderen

Op de volgende pagina vindt u twee generieke vragenlijsten ontworpen om de *evaluatief/kritische* denkvaardigheden mee te versterken bij de leerlingen. Er zijn twee verschillende lijsten. De eerste bevat meer simpele, minder open vragen dan de vragen in de tweede lijst. Op deze manier kunt u differentiëren en inspelen op de eventuele verschillen in niveau in de klas.

Bijlage 8b

Voorbeeld: Signaleringsles - 'Een gat in mijn emmer'

Inventief/Creatief Denken

- P. 2 - Vraag na '*Waar kan ik dat in gaan halen?*' 'Wat kan Beer allemaal gebruiken om water in te halen?'
- P. 6 - Vraag na '*En dan... ziet hij een gat in de bodem. Beer is helemaal van streek. Wat nu?*' 'Wat kan Beer nu allemaal doen?'
- P. 10 - Lees tot en met '*Hij probeert het stro te breken. Wat is het hard en taai! Dat gaat niet, zegt egel. Je moet het...*' Laat het woord snijden weg. Vraag de kinderen wat Egel allemaal zou kunnen voorstellen.
- P. 13 - Lees tot en met '*Dat ding is bot!, bromt Beer. Wat heb ik daar nou aan?*' Vraag de kinderen 'Waar kun je een botte schaar allemaal voor gebruiken?'
- Lees het verhaal tot het einde. Maak een keuze uit de volgende vragen:
 - Stel dat jij de egel was... hoe zou je het verhaal vertellen?
 - Als jij kon praten met Beer, wat zou je zeggen of vragen?
 - Hoe zou het verhaal verder zijn gegaan als het niet was gaan regenen?

Deductief/Analytisch Denken

- P. 4 - Lees tot en met p.4. Vraag 'Als Beer nu perse moest kiezen tussen een lepel, een kopje en een zeef, wat kan hij dan het beste kiezen? En daarna? En als laatste?'
- P. 6 - Lees tot en met p.6. Vraag 'Hoe kan een gat in een emmer komen?'
- P. 9 - Lees tot en met p.9. Vraag 'Wat is er nog meer allemaal hard en taai?'
- P. 11 - Lees tot en met '*Ze zien er zo treurig uit...*' Vraag 'Waarom zien de bloemen er treurig uit?'
- P. 14 - Lees tot en met '*O, slijpen, ja. Waarmee dan? Wat denk je? Met een steen natuurlijk*' Vraag 'In de klas slijpen wij wel eens een potlood. Op welke manier is een schaar slijpen anders dan het slijpen van een potlood? Wat is hetzelfde?'
- P. 17 - Lees tot en met p.17. Vraag 'Waarom heb je water nodig voor het slijpen van een schaar op een steen?'
- Lees het verhaal tot het einde. Maak een keuze uit de volgende vragen:
 - In welk seizoen speelt het verhaal zich af? Kan dit verhaal zich ook in de winter afspelen?
 - In dit verhaal is er steeds een nieuw probleem met steeds een nieuwe oplossing. Welke problemen hoorde je in dit verhaal? Welke oplossingen? Welk probleem ontstond weer door die oplossing?
 - Op welke manier zijn Beer en Egel hetzelfde? En hoe zijn ze verschillend?

Werkbladen bij 'Een gat in mijn emmer'

Inventief/Creatief Denken

Teken vier manieren waarop je een emmer met een gat zou kunnen gebruiken.

Deductief / Analytisch Denken

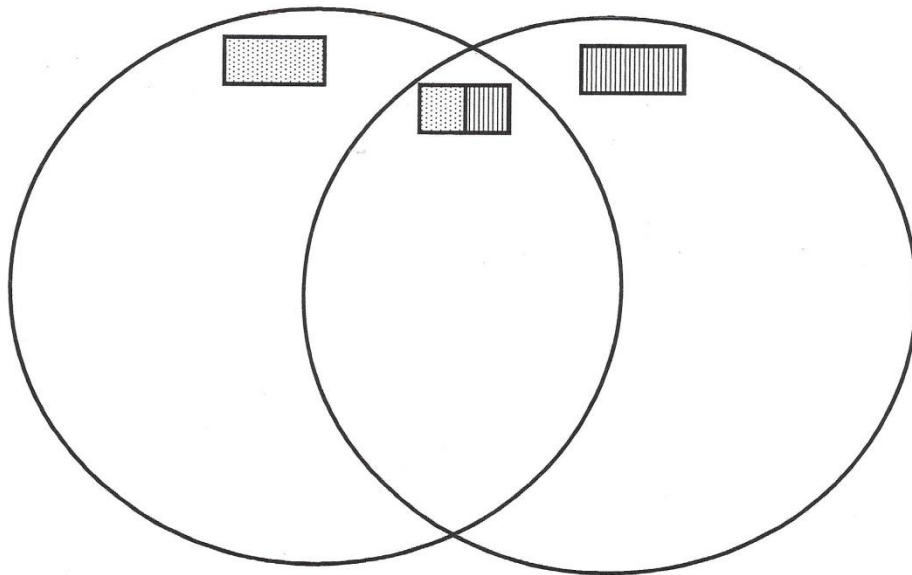
Emmers sorteren

Teken een groot Venndiagramm op de grond (met krijt, of gebruik 2 hoepels uit de gymzaal)

Leg de kaartjes van de emmers op de grond buiten de cirkels. Laat de leerlingen naar de emmers kijken en bepalen waarop de emmers van elkaar verschillen. (Er zijn emmers met stippen, emmer met lijnen, emmers met stippen en lijnen en emmers zonder stippen en/of lijnen.)

Geef in het diagram aan waar de verschillende eigenschappen horen. (De emmers zonder stippen of lijnen horen buiten het diagram)

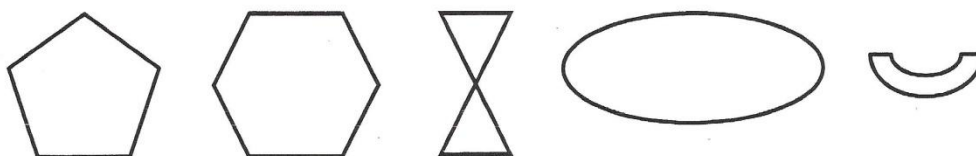
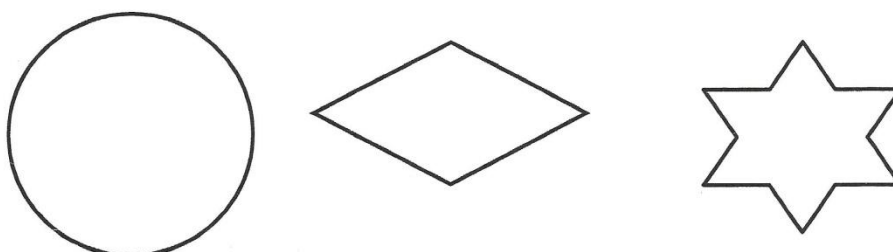
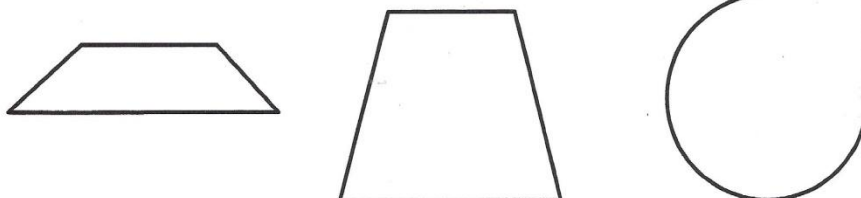
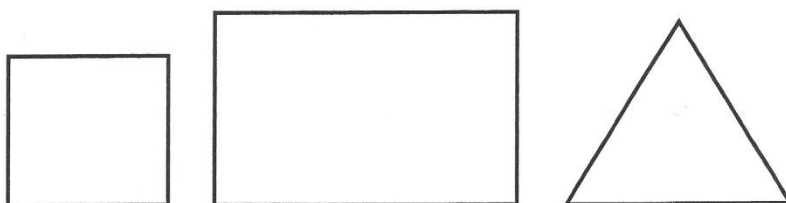
Geef om de beurt een leerling een kaartje om in het diagram te leggen.

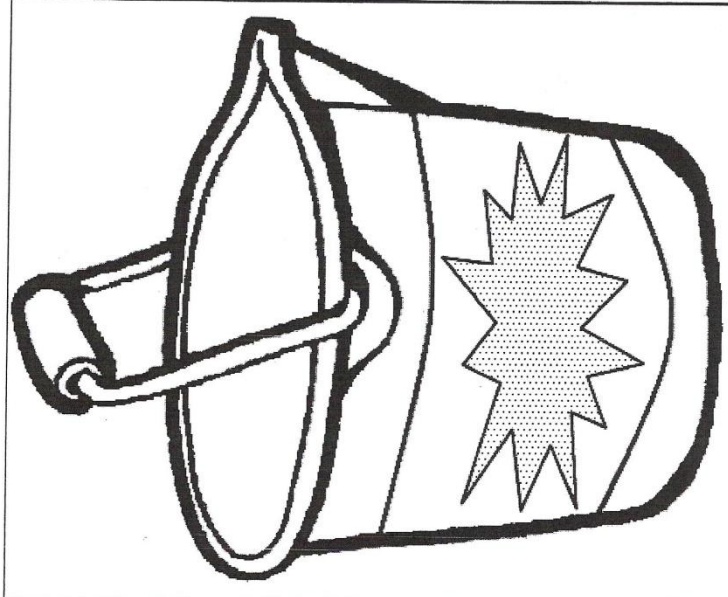
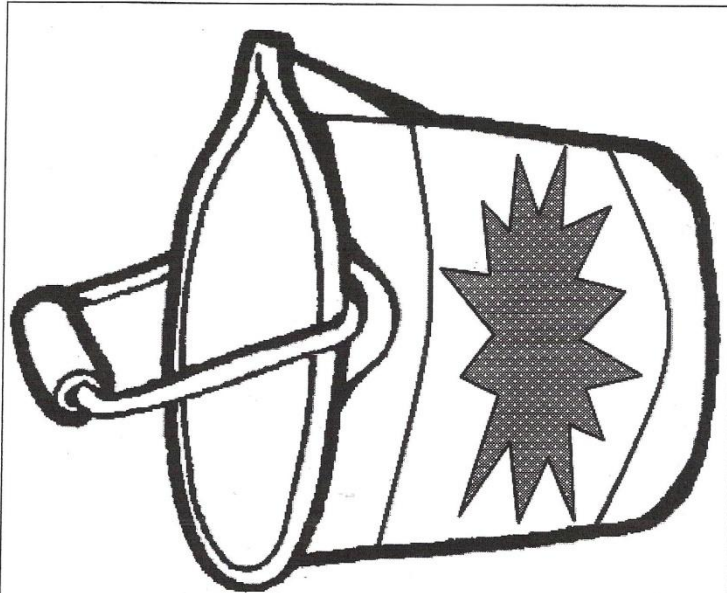


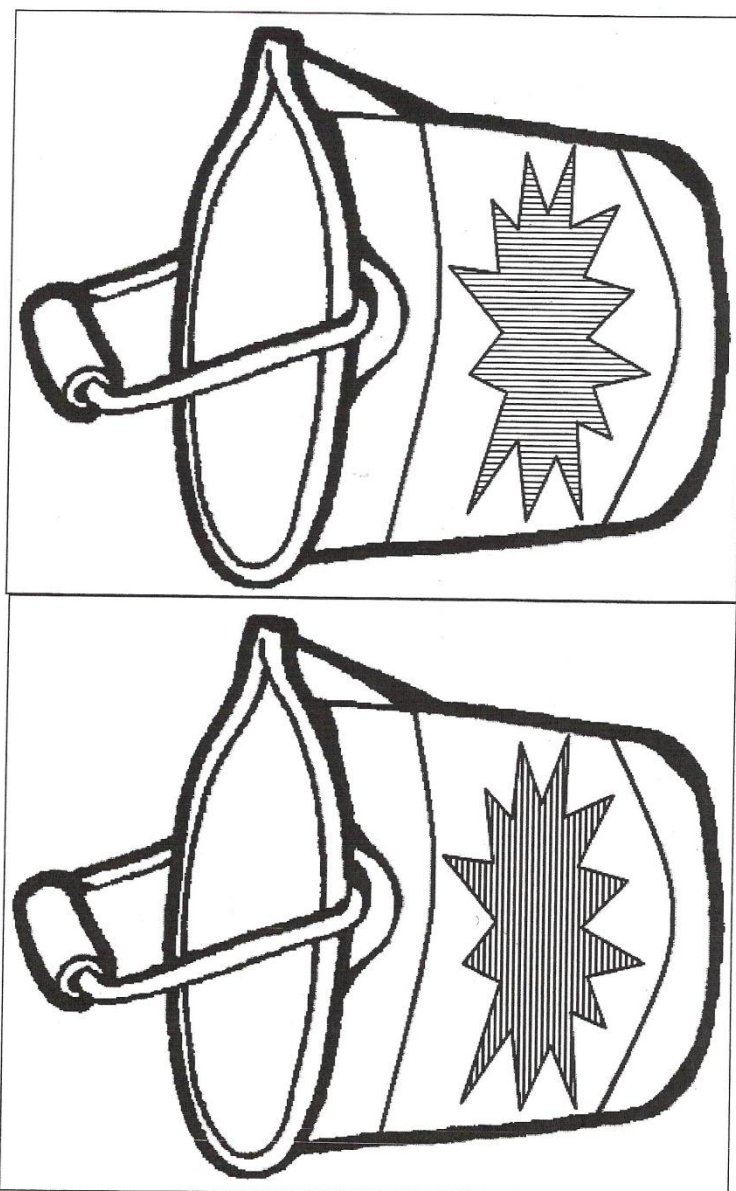
Oplossing: Gat in emmer → stoppen met stro. Maar stro te lang → dus knippen met schaar. Maar schaar te bot → dus slijpen op steen. Maar er is geen steen → dus zoeken een steen. Maar om te slijpen op een steen heb je water nodig... en er is geen water... Gelukkig begon het toen te regenen!

Vormen combineren

Teken Beer of Egel door onderstaande vormen te gebruiken. Je mag de vormen groter en kleiner maken, je mag ze ook draaien of alleen maar een deel van de vorm gebruiken. Voorbeeld:







Bijlage 9

Teken een mens (test)

Omschrijving: “ik wil dat je een tekening maakt van een mens”. Maak een zo goed mogelijke tekening. Neem je tijd en werk heel netjes. Doe goed je best en kijk hoe goed jouw tekening wordt.”

Tijd: Er is geen tijdslimiet. Meestal volstaat 10 minuten bij kleine kinderen. Deze test is voornamelijk ter screening. De tekeningen van slimme (hoogbegaafden) kinderen boven de 10 jaar of kinderen die tekenlessen hebben gehad kunnen niet worden meegenomen in de evaluatie van het intellect van het kind.

A De eerste fase waarin een tekening wordt herkend als menselijk figuur:

1. Doelloos en ongecontroleerd gekrabbel – score 0 punten.
2. Meer beheerste lijnen – komt in de buurt van geometrische vormen – score 1 punt.

B Alle tekeningen waarin je een poging tot het tekenen van menselijke figuren kan herkennen. Voor alle goede punten krijgt het kind 1 punt erbij. Er kunnen alleen hele punten gegeven worden, dus geen halve punten.

Grote geheel:

1. Hoofd aanwezig
2. Benen aanwezig
3. Armen aanwezig
4. Romp aanwezig
5. De romp moet in de lengte groter zijn dan in de breedte.
6. Schouders aanwezig (abrupte verbreding onder de nek)

Ledematen:

1. Beide armen en benen zitten vast aan het lichaam
2. Armen en benen zitten op de juiste plekken aan het lichaam vast
3. Nek aanwezig
4. De lijnen van de nek lopen door in het hoofd en de romp.

Details van het hoofd:

1. Ogen aanwezig (één of twee)
2. Neus aanwezig
3. Mond aanwezig
4. Neus en mond twee dimensionaal, twee lippen
5. Neusgaten aanwezig
6. Haar aanwezig
7. Beter heel veel haar en dik gekleurd dan dat het haar gekrast is en er transparant uitziet.

Kleding:

1. Kleding aanwezig (wat als kleding gezien wordt door het kind)
2. Twee kleding artikelen deze mogen niet doorzichtig zijn, bijvoorbeeld een hoed of broek
3. Gehele tekening zonder doorzichtige stukken waarbij je mouwen en pijpen duidelijk ziet.
4. Vier kledingstukken die duidelijk zichtbaar zijn zoals, een hoed, schoenen, een jas, shirt, stropdas, riem of een broek.
5. Een complete outfit zoals een legeruniform met baret, mouwen, broek en zichtbare schoenen.

Hand details:

1. Vingers aanwezig (wat op vingers lijkt)
2. Correct aantal vingers
3. Tweedimensionale vingers dat de lengte groter is dan de breedte en de hoek mag niet groter zijn dan 180 graden.
4. Plaats van de duim correct
5. De ruimte tussen vingers en arm moet correct zijn

Gewrichten:

1. Armgewricht getoond – elleboog, schouder of allebei
2. Beengewricht getoond – knie, heup of allebei

Verhoudingen:

1. Hoofd niet meer dan $\frac{1}{2}$ of minder dan $\frac{1}{10}$ van de romp
2. Armen gelijk aan de romp, maar niet tot aan de knie
3. Benen niet korter dan de romp, niet meer dan tweemaal de lengte van de romp
4. Voeten in twee dimensies – niet meer dan $\frac{1}{3}$ of minder dan $\frac{1}{10}$ van de lengte van het been
5. Zowel armen als benen in twee dimensie

Motorische coördinatie

1. Lijnen stevig, zonder dat ze elkaar kruisen, overlappen en zonder ruimte ertussen
2. Alle lijnen stevig met correcte verbindingen
3. Omtrek van het hoofd zonder duidelijke onregelmatigheden
Opzet gaat verder dan de eerste rudimentaire cirkel. Bewuste controle duidelijk
4. Omtrek/opzet van de romp, zelfde beoordeling als onder 3
5. Armen en benen zonder onregelmatigheden, twee Dimensies en geen neiging om te versmallen op het punt waar de benen en de romp samenkomen
6. Verschillende onderdelen symmetrisch (zal meer aan bod komen in tekeningen in profiel)

Fijne detaillering hoofd:

1. Oren aanwezig (twee bij tekening van voren, één profiel)
2. Oren aanwezig op de goede plek en in de juiste proportie
3. Ogen: wenkbrauwen of wimpers getekend
4. Ogen: pupil(len) getekend
5. Ogen: verhouding, lengte groter dan breedte
6. Ogen: opslag/blik, alleen plus bij profieltekening
7. Kin en voorhoofd getekend

Profiel:

1. Houding van de kin getekend – gewoon en in profiel
2. Hiel duidelijk getekend
3. Lichaamsprofiel – hoofd, romp en voeten zonder fouten
4. Figuur in juist profiel, zonder fouten of transparantie

Score	V.L.	Score	V.L.	Score	V.L.	Score	V.L.
1	3-3	14	6-6	27	9-9	40	13-0
2	3-6	15	6-9	28	10-0	41	13-3
3	3-9	16	7-0	29	10-3	42	13-6
4	4-0	17	7-3	30	10-6	43	13-9
5	4-3	18	7-6	31	10-9	44	14-0
6	4-6	19	7-9	32	11-0	45	14-3
7	4-9	20	8-0	33	11-3	46	14-6
8	5-0	21	8-3	34	11-6	47	14-9
9	5-3	22	8-6	35	11-9	48	15-0
10	5-6	23	8-9	36	12-0	49	15-3
11	5-9	24	9-0	37	12-3	50	15-6
12	6-0	25	9-3	38	12-6	51	15-9
13	6-3	26	9-6	39	12-9		

V.L.= verstandelijke leeftijd

Bijlage 10

Interview met specialist hoogbegaafden

De specialist hoogbegaafden is in dienst van de Stichting. Haar takenpakket is divers:

- Cursussen opzetten om leerkrachten te voorzien in kennis omtrent hoogbegaafdheid
- Plusklassen leiden (2 dagen per week)
- Scholen begeleiden bij het vormen van beleid ten aanzien van hoogbegaafden
- Nieuwe ontwikkelingen volgen en de scholen behorend bij de Stichting daarover inlichten

Vanuit onze school bezoeken leerlingen van groep 5 t/m 8 wekelijks gedurende een ochtend de (externe) plusklas. Dit schooljaar is de specialist door onze school aangetrokken om ons beleid voor meerpresteerders/hoogbegaafden mede gestalte te geven. In het kader van het opzetten van beleid voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heb ik met haar een interview. Ik spreek haar op de kleuterlocatie op 16 april van 13.00 tot 15.00 uur.

De specialist weet dat wij werken met het observatie- registratiesysteem van “KIJK”(Bazalt, 2005). De onderbouwleerkrachten zijn vertrouwd om kinderen te observeren ten aanzien van verschillende ontwikkelingsgebieden. De ontwikkelingslijn van ieder kind loopt anders, want elk kind is uniek. Een kleutergroep is de ideale plek om te **differentiëren** omdat er zoveel speelgoed en leermateriaal te vinden is. Het is alleen jammer dat het werken met dit materiaal nog te weinig verplicht wordt. Vaak wordt gewerkt met thema's in een kleutergroep en wordt er voldoende variatie aangeboden maar moeilijker opdrachten mogen kinderen nog teveel zelf kiezen. Moeilijker opdrachten zijn juist goed te gebruiken als verrijkingsstof. Alleen aanbieden heeft geen zin, leerkrachten merken vaak dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong het dan niet oppakken. Dit komt onder andere doordat deze kleuters geen uitzondering willen zijn. Maak verrijkingsstof onderdeel van de weektaak, niet alleen voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong maar voor enkele andere kinderen in de groep die ook meer aankunnen. Hierdoor wordt het probleem omzeild van het niet willen kiezen voor een moeilijker werkje van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. “Compact en Rijk”(Bazalt, 2010) kan als leidraad gebruikt worden voor het aanbod op school. Het is gericht op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en sluit aan op de tussendoelen zoals die in “KIJK”(Balzalt, 2005) beschreven staan.

Niet alleen differentiëren is belangrijk, ook **hoe men omgaat** met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Geef kinderen niet alleen complimentjes maar vertel ook wat nog niet zo goed was en beter kon. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong willen graag alles goed doen. Ze hebben vaak allerlei aanmerkingen op hun eigen werkje en zien heel goed wat er beter kan. Als ze alleen horen dat het werk mooi is en niet wat er verbeterd kan worden, verliezen deze kinderen het vertrouwen in het oordeel. Ze voelen zich niet serieus genomen. Geef daarom altijd eerlijke en kritische feedback en praat ook over het proces. Stel het kind vragen waar het aan gewerkt heeft, welke keuzes het heeft gemaakt en waarom en wat het kind heeft geleerd. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zijn vaak erg teleurgesteld als ze alleen maar mogen spelen. Ze willen juist graag leren. Als kinderen niet gewoon spelen, wordt vaak het advies gegeven dit te bevorderen. De specialist zegt dat als je kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong juist laat leren, het spelen meestal vanzelf gaat. Voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is leren een manier van spelen. Leren is leuk! Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong denken anders denken, gebruiken een andere leerstrategie.

De specialist vindt dat het **signaleren** van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong met behulp van bestaande protocollen (het SiDi-R en het DHH) beter kan. De protocollen zijn niet slecht maar het is de leerkracht die ertoe doet! Juist de leerkracht zou zelf moeten kunnen onderkennen wanneer zij te maken heeft met een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. Hiervoor is nodig dat de leerkrachten voldoende kennis in huis hebben. Zij moeten weten wat kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong zijn en wat de gevolgen kunnen zijn van onderpresteren. Wanneer leerkrachten het belang van vroegtijdige signalering kunnen onderkennen, zijn we een stap verder in de professionalisering van ons onderwijs. Ons onderbouwteam heeft aangegeven behoefte te hebben aan meer kennis omtrent ontwikkelingsvoorsprong en signalering. De specialist vindt het fijn te horen dat er voldoende draagvlak is om beleid uit te zetten voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Ze legt mij uit hoe haar instrument werkt. In de kleuterbouw ga ik met twee groepen hiermee aan het werk. De specialist onderkent dat het werken met haar methode oefentijd vergt. Collega's zullen moeten leren ermee om te gaan. Leerkrachten moeten een sfeer scheppen waarin kinderen worden uitgedaagd mee te denken. Zij baseert haar methode op de theorie van Heller (2000). Persoonkenmerken van een kind (motivatie en creativiteit) en factoren in de omgeving van het kind (gezin, school en vrienden) bepalen mee of de hoge intelligentie uiteindelijk tot uiting komt als hoogbegaafdheid. Door middel van observatie door de leerkracht (of de intern begeleider) tijdens het voorlezen en bespreken van een verhaal of prentenboek, kunnen kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gesignaleerd worden.

De leerkracht stelt vragen die het creatief/inventief denken, het visueel/ruimtelijk denken, deductief/analytisch denken of het evaluatief/kritisch denken bevorderen(*bijlage 8*). De specialist heeft hiertoe voor elk denkniveau diagnostische aanwijzingen op papier gezet. De leerkracht(of intern begeleider) vult een scoringslijst in . De specialist wil bereiken dat veel leerkrachten op eigen kracht zouden kunnen signaleren waardoor DHH en Sidi-R niet nodig zijn. Daarnaast vindt de specialist het zinnig om kinderen bij aanvang van de kleuterperiode een **Menstekening** te laten maken. Aan de hand van een scoringslijst kunnen bepaalde voorzichtige conclusies worden getrokken over het ontwikkelingsniveau van het kind. Deze tekening moet dan in de eerste week dat het kind op school is gemaakt worden. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben de neiging zich aan te passen aan de anderen waardoor ze niet meer laten zien wat ze eigenlijk zouden kunnen. Een andere tip is het vragen aan de ouders om een tekening van thuis mee te nemen.

Als laatste hebben we gesproken over de **intake formulieren** die ouders bij ons op school invullen en waar collega's niet gelukkig mee zijn. Er staat onvoldoende relevante informatie in. De specialist vindt het een idee om met elkaar aan een nieuwe vragenlijst voor ouders te werken waardoor meer informatie gewonnen wordt, ook met betrekking tot een ontwikkelingsvoorsprong.

Er zijn twee uur voorbij en ik bedank de specialist voor haar uitgebreide wijze van antwoord geven!

Bijlage 11

Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafdheid (Drent en Van Gerven, 2004)

Inleiding

Het is een interactief instrument dat ondersteunt in de begeleiding van (hoog) begaafde leerlingen. Er zijn 4 fasen van leerlingbegeleiding, uitgewerkt in modules. Hoe zijn deze modules opgebouwd?

Module 1 gericht op signaleren

De signalering wordt gedaan door ouders en leerkrachten via een vragenlijst. Samen met de didactische gegevens geeft het aan of het zinvol is om een intern diagnostisch onderzoek uit te voeren.

Module 2, diagnostiek

Via diagnose gegevens kan vastgesteld worden of een leerling tot de groep (hoog) begaafde leerlingen behoort en of het wenselijk is om wel of geen aangepaste leerstof en begeleiding aan te bieden. Er wordt duidelijk bij deze module vermeld dat het protocol geen vervangend systeem is voor het meten van intelligentie. Daarvoor blijft een intelligentietest het aangewezen instrument.

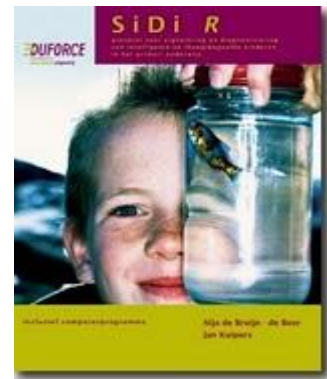
Module 3, gericht op begeleiding van de leerkracht bij het opzetten van een goed handelingsplan

Er wordt gekeken of het goed is om vervroegd door te stromen. De leerkracht gaat (al dan niet met in het achterhoofd vervroegde doorstroming) een handelingsplan schrijven. Hiervoor is een raamwerk opgenomen waarin de gegevens van Module 2 zoveel mogelijk in opgenomen zijn. Dit is werkbesparend. Verder wordt er verwezen naar PDF bestanden over compacten en verrijken van alle leerstof. Dan komen de pedagogische aspecten aan de orde.

Module 4, verzorgt de begeleiding voor het moment van evaluatie

Er is onderscheid tussen evaluatie met ouders en leerlingen en op korte en lange termijn. Er wordt gekeken of het opgezette handelingsplan beantwoordt aan de verwachtingen en of de gestelde doelen bereikt zijn. Verder wordt zichtbaar gemaakt in hoeverre er verbetering is in de situatie van de leerling.

In de inleiding wordt gezegd uitgelegd dat dit protocol niet pretendeert een vervanger te zijn van de mens als begeleider. Vooral dat het een instrument is en dat het adviezen aanreikt. Of deze adviezen worden opgevolgd, ligt aan de gebruiker zelf. Verder leggen de makers uit dat zij zich ervan bewust zijn dat handelen met kinderen altijd zeer zorgvuldig moet gebeuren en dat beslissingen mensenwerk is. Zij vinden dat een groot deel van hun kennis gedigitaliseerd kan worden om zo leerkrachten efficiënter te ondersteunen.



Bijlage 12

SiDi R protocol (De Bruin en Kuipers, 2005)

Vooraf

De auteurs leggen duidelijk uit waarom ze het protocol gemaakt hebben. Een belangrijke reden is dat zij het nodig achten dat(hoog) begaafde kinderen in een signaleringsstructuur automatisch in beeld komen. Zij geven aan dat vroegtijdige signalering belangrijk is om demotivatie, problemen met leerstrategieën en onderpresteren te voorkomen. Ook wordt uitleg gegeven waarom men bij kleuters praat over een ontwikkelingsvoorsprong in plaats van hoogbegaafdheid.

Signalering en diagnose van 1-8 overzicht

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd wat de opzet van de map is: elke stap begint met een korte theoretische uitleg met daarbij behorende formulieren.

Er zijn twee verschillende formulieren, voor de groepen 1 en 2 en voor de groepen 3 t/m 8 9 onderverdeeld in a en B formulieren.

Dan volgt een overzicht van de formulieren die gebruikt worden bij de signaleringsfase, diagnosefase en de uitvoeringsfase. De formulieren zijn aangegeven met nummers en daardoor gemakkelijk te vinden. Daarna wordt in een schematisch overzicht de signalering en diagnose aangegeven.

Stap 1 de signalering

Er wordt onderscheid gemaakt tussen signalering bij binnenkomst in groep 1-2 en signalering bij aanmelding van een andere school vanaf groep 3. Verder is er nog onderscheid gemaakt tussen signaleren in de groep en signaleren op initiatief van/door ouders.

Bovengenoemde stappen worden duidelijk uitgelegd. Er staat vermeld wie er actie voert en bij elke stap volgt meteen het bijbehorende formulier.

Stap 1A signalering bij binnenkomst

Er wordt direct aangegeven wie actie voert, in dit geval de directie. Dan een korte uitleg over waarom het belangrijk is om aan het begin van de basisschool of bij overplaatsing van een andere school vanaf de eerste dag een goed beeld te hebben van de ontwikkeling van de leerlingen.

Signalering bij binnenkomst groep 1-2

Duidelijke uitleg over het hoe en waarom en een lijst met kenmerken van peuters/kleuters met een sterke ontwikkelingsvoorsprong. Het formulier brengt de ontwikkeling van kleuters in beeld. Het geeft duidelijk aan dat het gaat om een eerste inschatting en geen vaststelling.

Signalering bij aanmelding van een andere school vanaf groep 3

Een heldere korte uitleg met een kenmerkenlijst en ook nu weer een formulier. Vervolgens is er een formulier met de conclusie naar aanleiding van het verkennende gesprek groep 1-8. Hierin wordt ingevuld of er een inschatting is van versnelde ontwikkeling/hoge begaafdheid in het algemeen of op bepaald gebied. Ook wordt aangegeven of een oudergesprek wenselijk is.

Signalering in de groep

Duidelijke uitleg met enkele opmerkingen voor het invullen. Dit laatste is belangrijk om te lezen anders zou het formulier verkeerd ingevuld kunnen worden. In deze stappen wordt onderscheid gemaakt tussen het invullen van delen van leeraspecten. Als er 5 of meer worden gescoord moet je doorgaan met de procedure. Een hoge score is een eerste indicatie van een ontwikkelingsvoorsprong. Bij de aspecten zelfbeeld, omgang en werkhouding wordt gekeken naar een signaal van zorg, waar zich knelpunten kunnen voordoen en waarmee rekening gehouden moet worden bij de verder stappen.

Signalering op indicatie van/door ouders

Ouders moeten serieus genomen worden, ook al kan het voorkomen dat het kind zich thuis en op school heel anders gedraagt. Het kind kan zich op school al hebben aangepast aan de verwachtingen van groepsgenoten en leerkracht. Aan het eind van het traject wordt gekeken of er doorgedaan moet worden met een diagnose fase.

Signalering nominatie door medeleerlingen

Hierin staat dat er in Nederland nog weinig gebruik gemaakt wordt van medeleerlingen bij nominatie. Door buitenlands onderzoek komt naar voren dat leerlingen goed kunnen aangeven welke leerlingen één of meer talenten hebben. In dit protocol wordt dat gegeven meegenomen door een vragenlijst die leerlingen invullen, het liefst voor de herfstvakantie.

Van signalering naar diagnose

Hierin wordt aangegeven op welke manieren je informatie hebt verkregen en welke mogelijkheden er zijn. Er kan namelijk sprake zijn van een achterstand, een normale ontwikkeling, een ontwikkelingsvoorsprong of een hoge begaafdheid. Er staat vermeld welk traject men kan volgen. In het geval van een ontwikkelingsvoorsprong of hoge begaafdheid gaat men naar stap 2.

Stap 2 oudergesprek

In dit gedeelte is één pagina gewijd aan een korte uitleg over het oudergesprek en wordt er vermeld welke formulieren als leidraad worden gebruikt. Verder verwijst het naar volgende stappen in de diagnosefase en de uitvoeringsfase.

Aan het eind staan nog enkele tips bij het oudergesprek. Verder bestaat het hoofdstuk uit alle formulieren die je in deze fase kunt gebruiken.

Stap 3 observatie

In dit hoofdstuk is weer onderscheid gemaakt tussen groep 1-2 en 3 t/m 8. Wederom is er een duidelijke uitleg met bijbehorende formulieren. Bij de uitleg vind je enkele profielen in hoofdlijnen die uit de resultaten van de observaties naar voren kunnen komen.

Stap 4 diagnose uit andere bronnen

In dit hoofdstuk gaat het over verzamelen van meer gegevens over de leerling. Het is een keuzemogelijkheid, afhankelijk van de vraagstelling. Er wordt aangegeven welke toetsgegevens nog van belang kunnen zijn, sociaal emotionele ontwikkeling in kaart te brengen via een leerlingvolgsysteem dat de school gebruikt. Een Menstekening voor groep 1-2. Eventueel kan men nu ook een beroep doen op een extern deskundige (indien dit nodig is).

Hierna kan men overgaan naar stap 5 of deze fase overslaan en direct verder gaan met de volgende fase. Het maken van een plan van aanpak.

Observatieformulier

[illegible]

Wat kan je met een emmer met 'n gat?
Steven- theepot met pootjes.

Jan → ile ga er hout in doen en maake het gat
licht en doe er water in.

tuinslang erdoor doen en dan spuit het
water eruit

een schoen in het gat en dan doe je 'je' voet
erin en als je bloemen water wil geven haal
je 'je' voet eruit.

"Van Gogh"

Inventief / Creatief Denken

Observatieformulier

1-2 B

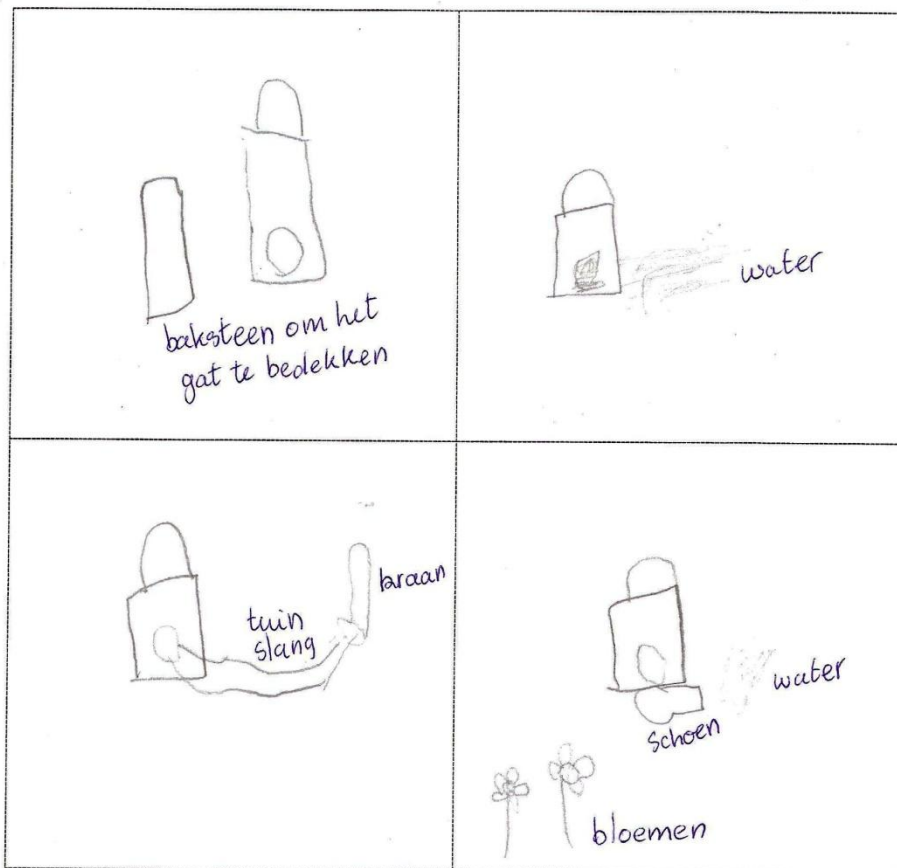
25-4-

Naam leerling	Veel ideeën (Ongereemdheid)	Verandert idee categorie (Flexibiliteit)	Ongebruikelijke ideeën (Originaliteit)	Voegt details toe (Uitwijding)	Geavanceerd taalgebruik	Volwassen gevoel voor humor	Observaties van de leerkracht	Totaal
Muel	///		/	/	/			
Jort								
Ronan	///	/	/	/	/			
Reyhan	/							
Zoe								
Fenna	/		/					
Kate	/							
Lene					/			
Willen	/				/			
Fabian			/				Sigacur → heeft goede voorwaarde	
Bloesem								

Werkbladen bij 'Een gat in mijn emmer'

Inventief/Creatief Denken

Teken vier manieren waarop je een emmer met een gat zou kunnen gebruiken.

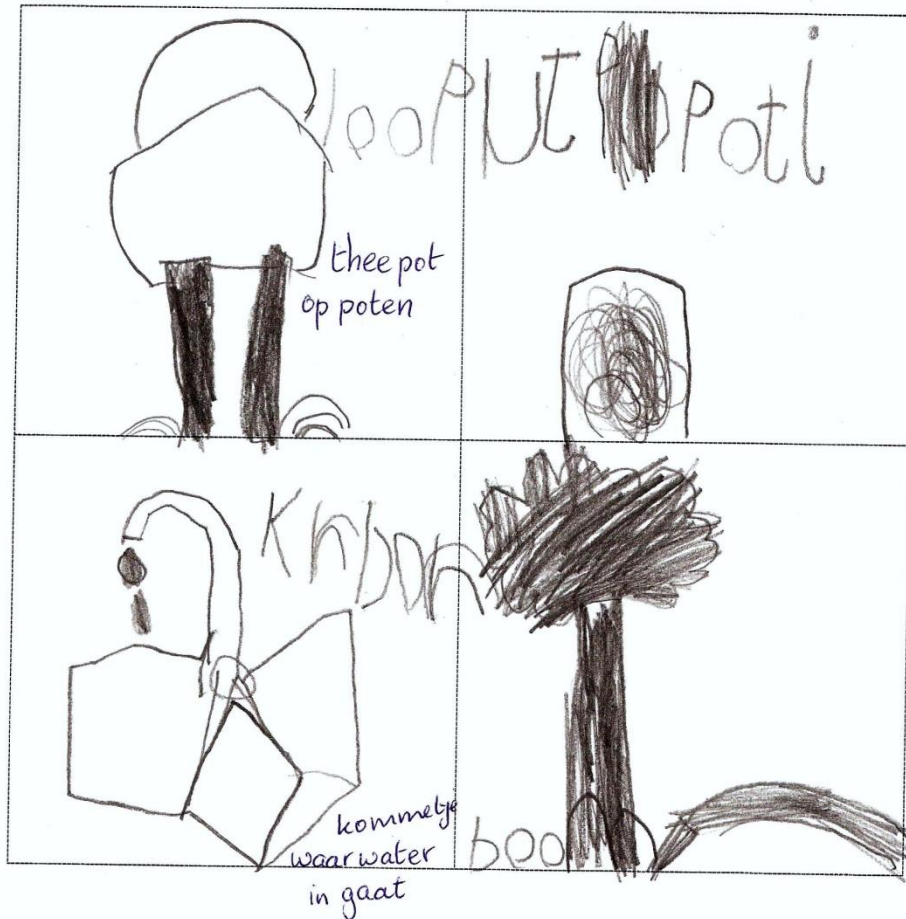


VAN UAN

Werkbladen bij 'Een gat in mijn emmer'

Inventief/Creatief Denken

Teken vier manieren waarop je een emmer met een gat zou kunnen gebruiken.



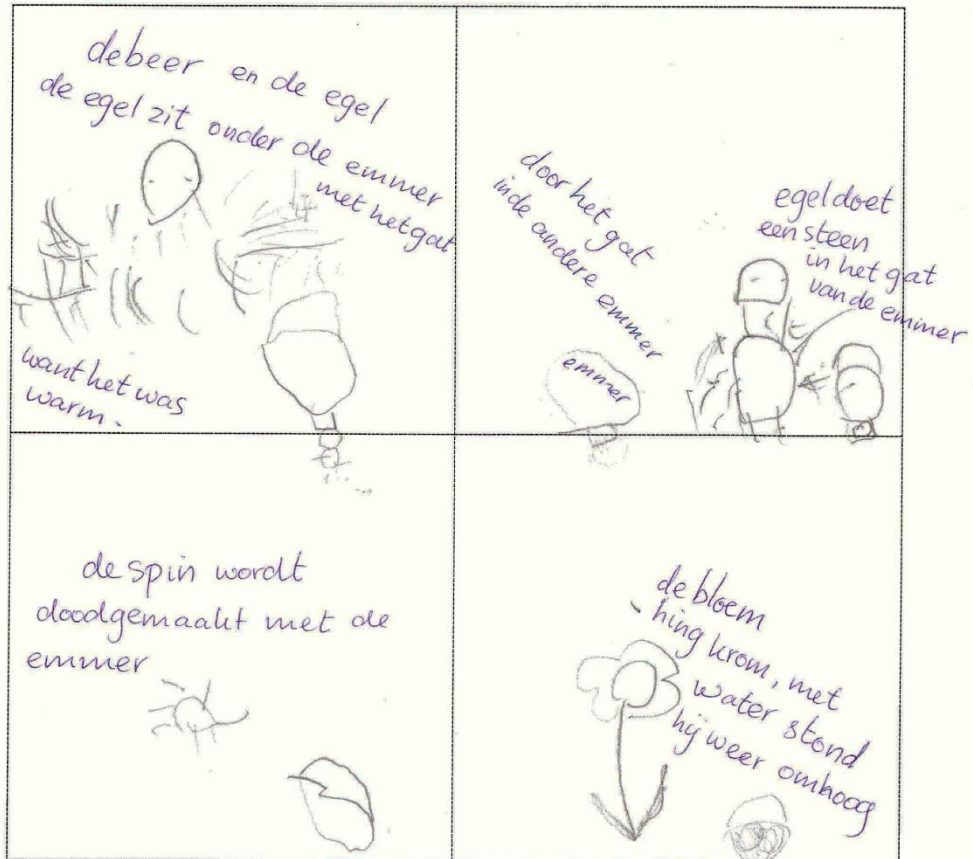
sterven

MEREL

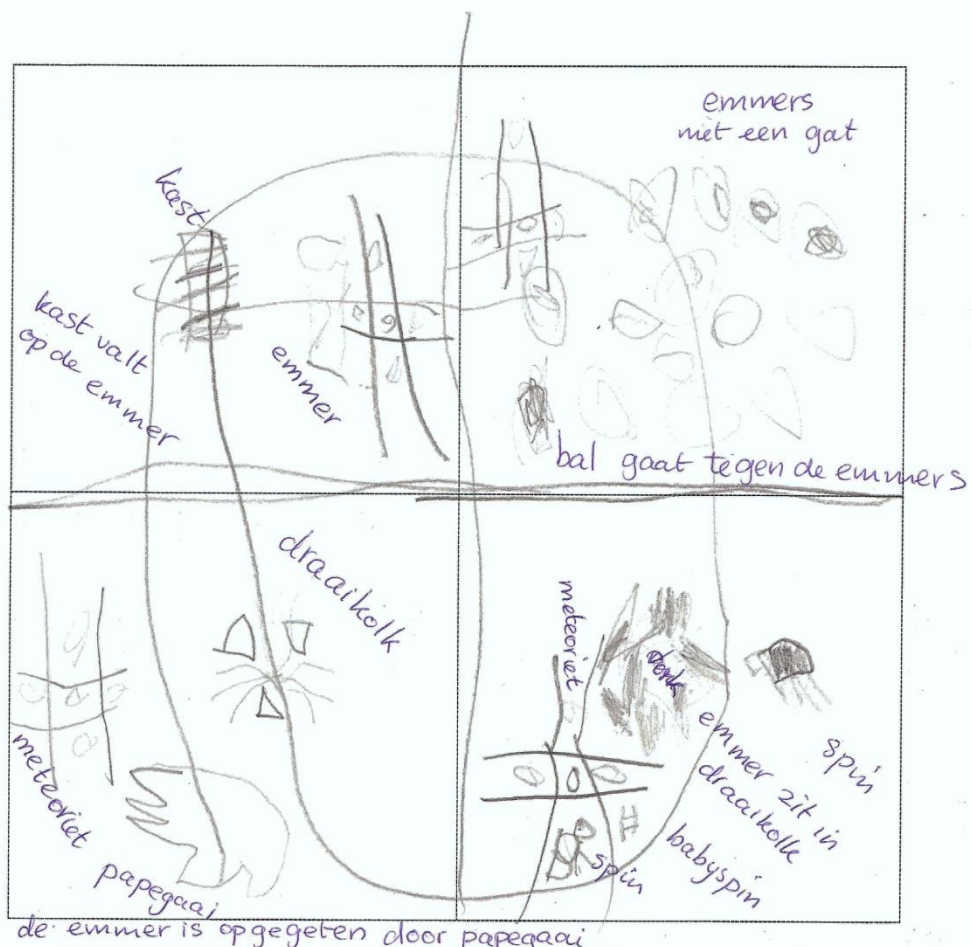
Werkbladen bij 'Een gat in mijn emmer'

Inventief/Creatief Denken

Teken vier manieren waarop je een emmer met een gat zou kunnen gebruiken.



REUHAM



Teken vier manieren waarop je een emmer met een gat zou kunnen gebruiken.

Inventief/Creatief Denken

Werkladen bij 'Een gat in mijn emmer'

Bijlage 14

Rekentoets : Rekenbegrip (Dudal, 2004)

Afgenomen 29-3-2011

Door: Jet Teunissen

40 opgaven met elk 10 onderdelen:

- **Vergelijken van hoeveelheden**
- **Ruimtelijke oriëntatie; plaats in de rangorde**
- **Meten en rekentaal**
- **Resultatief tellen**

*Niveau A: toetsscore 34-40= goed tot zeer goed (circa 25% hoogst scorende kinderen)

*Niveau B: toetsscore 28-33= voldoende tot goed (circa 25% boven gemidd.score)

*Niveau C: toetsscore 19-27= matig tot voldoende (circa 25% net onder gemidd. score)

*Niveau D: toetsscore 12-18= zwak tot matig(circa 15 % ruim onder gemidd. score)

*Niveau E: toetsscore 0-11= zeer zwak tot zwak (circa 10% laagst scorende kinderen)

Werkwijze:

De leerlingen krijgen een werkboekje waarbij de leerkracht telkens een vraag stelt. De leerlingen maken vervolgens de opgave. Per onderdeel worden 10 opgaven gegeven.

Als proef wordt vooraf een voorbeeldopgave gemaakt en besproken.

Naam groepen 1	Totaal goed	Niveau
Jort 1B	40	A
Madelieve 1B	40	A
Julia 1A	30	B

Observaties

- Julia : Plaats in de rangorde: voorste/laatste omgewisseld waardoor de opgaven niet goed waren.
- Jort: Erg snel.
- Madelieve: Rustig maar wil het wel goed doen. Geconcentreerd.

Naam groepen 2	Totaal goed	Niveau
Jan 2A	38	98=A
Suzanne 2A	39	99=A
Willem 2B	32	70=B

Observaties

- Jan: Erg sterk. Eigen strategie. Veel zelfvertrouwen.
- Suzanne : Komt rustig op gang. Bescheiden. Prima concentratie. Denkt eerst na, luistert goed.
- Willen: Beetje onzeker. Twijfelt regelmatig. Talige opdrachten brengen hem in verwarring.

Analyse resultaten:

- Twee leerlingen van groep 1 en twee leerlingen van groep 2 scoren bij de 25% **hoogst** scorende kinderen.
- Twee leerlingen van groep 1 maken geen enkele fout.
- Een leerling van groep 1 maakt 10 opgaven op dezelfde wijze fout als gevolg van het omdraaien van begrippen: voorste, laatste.
- Een leerling van groep 1 en een van groep 2 scoren bij de 25% **bovengemiddelde** kinderen.
- Een leerling van groep 2 heeft moeite met talige opdrachten. In het onderdeel rekentaal worden de fouten gemaakt.

Bijlage 15.a INTAK

Afname INTAK (individuele taalniveau toets kleuters)(Dudal, 1999)

Datum: 29-3- 2011

Afname toets: midden groep 1/middengroep 2

Door: Jet Teunissen

De resultaten van de INTAK worden omgezet in percentielen en krijgen op die wijze een beoordelingsbetekenis.

Percentiel 99-75= zeer goed
Percentiel 70-50= goed
Percentiel 45-25= voldoende
Percentiel 20-15= duidelijk onder het gemiddelde
Percentiel 10-0= zwak tot heel zwak in vergelijking met het gemiddelde

De INTAK test is een individuele test die geheel mondeling wordt afgenomen. De kleuter wordt niet geconfronteerd met testmateriaal. Degen die de test afneemt, noteert bij iedere opgave het foute of het juiste antwoord.

Bij groep 1 kinderen worden de laatste 10 items niet afgenomen. Men beperkt zich hier tot de versie van 1 t/m 40. Bij vlotte groep 1 leerlingen kan het interessant zijn om de volledige 50 items af te nemen. Ik heb dit gedaan bij de onderzochte kinderen.

De 'testleider' leest telkens een zin voor die aangevuld moet worden door een woord.

Bij goede antwoorden noteert de 'testleider' een +. Bij foute of twijfelachtige antwoorden is het interessant om het gegeven antwoord te noteren.

Als voorbeeld geef ik de scores weer van drie onderzochte leerlingen uit groep 1.

Naam	Aantal goed 40	Aantal goed 10 extra	Totaal	Perc.score+ niveau
Jort 1B	37	6	43	85 zeer goed
Madelieve 1B	39	8	47	97 zeer goed
Julia 1A	38	5	43	85 zeer goed

Van deze leerlingen bestond al het vermoeden dat zij zeer taalvaardig waren. Deze test bevestigt dit. Allen scoren in de categorie: zeer goed.

De fouten die gemaakt werden ontstonden met name bij de laatste 10 (extra) items.

Als voorbeeld voeg ik een scoreformulier toe.

Bijlage 15b

INDIVIDUELE TAALNIVEAUTEST KLEUTERS = INTAK Torhout

nr. _____ naam Madelieve IB datum 29-3-'11
 atname Jet van Es

op 40 punten = 39 = perc. → op 50 punten = 47 = perc. 97

*doorgaan met
10 extra items*

zeer goed!

1. Een kabouter is klein, maar een reus is ...⁺
2. In de zomer is het warm, maar 's winters is het ...⁺
3. Een vis zwemt en een vogel ...⁺
4. In een bed kan ik liggen, op een stoel kan ik ...⁺
5. Naar de TV kan ik kijken en naar de radio kan ik ...⁺
6. Een hond heeft een muil en een vogel heeft een ...⁺
7. Een vloer is hard, maar een tapijt is ...⁺
8. Brood is om te eten, koffie is om te ...⁺
9. Ik hoor met mijn oren en ik ruik met mijn ...⁺
10. Een auto is om mee te rijden, een boot is om mee te ...⁺
11. Een kat miauwt en een hond ...⁺
12. Een haas is vlug, maar een schildpad is ...⁺
13. 's Nachts schijnt de maan, maar overdag schijnt de ...⁺
14. Een olifant is groot, maar een muis is ...⁺
15. Een dag kuurt kort, maar een jaar duurt ...⁺
16. Met stenen kan je bouwen, met verf kan je ...⁺
17. Overdag is het licht, maar 's nachts is het ...⁺
18. Een deur doe je open of ...⁺
19. Een deur is van hout, een ruit is van ...⁺
20. Wie doof is kan niet horen, wie blind is kan niet ...⁺
21. Overdag ben ik wakker, maar 's nachts moet ik ...⁺
22. Koffie is zwart, maar melk is ...⁺
23. Een fiets rijdt traag, maar een *racewagen* rijdt ...⁺
24. Broer is een jongen, maar zus is een ...⁺
25. Met mijn oren kan ik luisteren, met mijn mond kan ik ...⁺

26. Aan mijn voeten heb ik tenen, aan mijn handen heb ik ..†
27. De zee heeft veel water, het strand heeft veel ..†
28. Een blok is vierkant, maar een bal is ..†
29. Een berk is een boom, een roos is een ..†
30. Bij een groen licht mag ik doorrijden, bij een rood licht moet ik ..†
31. Een muurtje is laag, maar een toren is ..†
32. Mijn zusje is jong, maar mijn oma is ..†
33. 's Morgens is het vroeg, maar 's avonds is het ..†
34. Moeder is een vrouw, maar vader is een ..†
35. Als ik verdriet heb zal ik ^{huilen} wenen, als ik blij ben zal ik ..†
36. Een hond heeft een hok, een vogel heeft een ..†
37. Een mens heeft twee benen, een hond heeft vier ..†
38. Als ik honger heb wil ik eten, als ik dorst heb wil ik ..†
39. Aan de kant is het droog, maar in het water is het ..†
40. Wie liegt is een leugenaar, wie steelt is een ..† *steleraar*

41. Rekenen is met cijfers, lezen is met ...†
42. Een rotsblok is zwaar, maar een pluim is ..†
43. Een man en een vrouw zijn mensen, een poes en een hond zijn ..†
44. Een citroen is zuur, maar suiker is ..†
45. Aan de heldere hemel zie ik 's nachts de maan en de ..†
46. Tomaten en wortelen zijn groenten, appels en peren zijn ?
47. Ik geef goede punten om te belonen en ik geef slechte punten om te ..†
48. Een jongen wordt een man, een meisje wordt een ..†
49. Op een berg ga ik tot aan de top omhoog en daarna terug ..†
50. Wie veel geld heeft is rijk, wie weinig heeft is ..† *niet rijk*

OBSERVATIES: *madeleine vindt het leuk om samen dit te doen. Geeft vlot antwoord.*

INTAK - Paul Dudal