

Klein, klein kleutertje...

...hoe maak ik jouw wereld groter?

Samen werken aan uitdaging rond de thematafel.



Meesterstuk van: Paula Schenk
Studentnummer: 2040871
Opleiding: Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys OSO
Leerroute: Specialist Hoogbegaafdheid (BGD2)
Begeleid door: Drs. Ine van der Marck
Juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 De school	9
1.2 Mijn rol	10
1.3 Aanleiding voor het onderzoek	10
1.4 Mijn onderzoeksvraag	11
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	13
2.1 (Hoog)begaafdheid	13
2.2 Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong	16
2.3 De leerkrachtcompetenties	17
2.4 De Taxonomie van Bloom	18
2.5 Teamleren met het BAS+-project	20
2.6 De rol van de Specialist Hoogbegaafdheid	21
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	23
3.1 Onderzoeksmethode	23
3.2 De onderzoeksgroep	24
3.3 Onderzoeksstrategie	24
3.4 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	26
3.5 Ethische aspecten	27
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	28
4.1 Introductie	28
4.2 Kwantitatieve gegevens	29
4.3 Kwalitatieve gegevens	35
4.4 Naar conclusies en aanbevelingen	38

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	39
5.1 Introductie	39
5.2 De deelvragen	39
5.3 Mijn doelstellingen	42
5.4 Conclusies	43
5.5 Aanbevelingen	44
5.6 Antwoord op de onderzoeksvraag	45
 Hoofdstuk 6 Evaluatie	 46
6.1 De voorbereiding van het onderzoek	46
6.2 Het uitvoeren van het onderzoek	47
6.3 Na het onderzoek	48
 Literatuurlijst	 49
 Bijlagen	 51
Bijlage A: Vragenlijst voor de leerkrachten groep 1-2 en groep 3 – Nulmeting	52
Bijlage B: Vragenlijst voor de leerkrachten groep 1-2 en groep 3 – Nameting	56

Samenvatting

There is so much to see and to experience

(Gross, 1999)

Op onze school streven we ernaar de wereld van de kinderen groter te maken. In een artikel las ik over een onderzoek dat de Rijksuniversiteit van Groningen in 2004 had gedaan naar de kennis en professionaliteit van leerkrachten van de groepen 1 en 2 als het gaat over ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters. Driekwart van de ondervraagde leerkrachten had onvoldoende kennis over deze groep leerlingen, met als gevolg dat het onderwijsaanbod niet voldoende wordt afgestemd (van Houten & Lagerweij, 2008).

Tijdens het uitvoeren van het actieonderzoek dat ik in dit meesterstuk beschrijf, heb ik ontdekt hoe de situatie op onze school is. Ook wij stemmen niet voldoende af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Theunisse & Graafmans, 2011). Uit de antwoorden op de vragenlijsten bij de nulmeting en de nameting blijkt ook dat de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 niet voldoende kennis en competenties bezitten. Zij vinden het voor het gehele schoolteam belangrijk dat er meer aandacht komt voor de (hoog)begaafde kinderen op onze school. Er is vraag naar meer informatie.

Samen met de leerkrachten van de onderbouw ben ik op zoek gegaan naar mogelijkheden die er zijn om de activiteiten rond de thematafels uitdagend te maken voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Het onderwerp en de manier waarop we dat uitvoeren sluiten aan bij het BAS+-project dat wij met het team doen. We 'leren van en met elkaar'. Mijn onderzoeksvraag luidt:

'Hoe kan ik de leerkrachten van de groepen 1-2 ondersteunen bij het ontwikkelen van activiteiten rond de thematafel die uitdagend zijn voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zodat het onderwijsaanbod afgestemd is op de onderwijsleerbehoeften van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?'

In de inleiding is te lezen hoe ik op het idee voor dit onderzoek gekomen ben. De aanleiding, mijn rol op onze school, mijn onderzoeksvraag, de deelvragen en doelstellingen van het onderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 1.

In hoofdstuk 2 zijn de beschrijvingen van een aantal begrippen te lezen. Het is belangrijk te weten wat (hoog)begaafdheid is en wat de kenmerken van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zijn. Met deze kennis op zak hebben leerkrachten ook specifieke competenties nodig om deze kleuters goed te kunnen begeleiden en verrijkende opdrachten te ontwikkelen. Daarbij speelt de wijze waarop vragen gesteld worden een grote rol. De opdrachten moeten een beroep doen op 'het hogere-orde denken', zoals dat is weergegeven in de Taxonomie van Bloom (1956; herzien in 2001 door Anderson & Krathwohl). Tevens is te lezen wat het teamleren met het BAS+-project inhoudt en hoe de thematafels in de school gebruikt worden. Als Specialist Hoogbegaafdheid (in opleiding) speel ik een centrale, ondersteunende rol in dit onderzoekstraject.

Het actieonderzoek heb ik uitgevoerd in de groepen 1, 2 en 3 met de leerkrachten en zes kleuters. Om de nulmeting en de nameting te kunnen doen heb ik vragenlijsten ontwikkeld. Er is een onderzoeksstrategie met interventies bepaald. Het schoolteam is geïnformeerd. Dit is beschreven in hoofdstuk 3.

In hoofdstuk 4 worden de kwantitatieve gegevens gepresenteerd in tabellen en grafieken. De kwalitatieve gegevens zijn verwerkt in het geordende schoenendoosmodel.

De deelvragen worden beantwoord in hoofdstuk 5. Wij werken heel hard op onze school, maar er is nog veel uit te breiden en te verbeteren. Er is vraag naar meer informatie en uitwisseling met elkaar. Het signaleren en diagnosticeren met behulp van een protocol, compacten en verrijken zijn slechts een paar onderwerpen die aandacht vragen. Er zijn zeker mogelijkheden om opdrachten meer verrijkend en uitdagend te maken. De Specialist Hoogbegaafdheid kan hierin veel betekenen voor het schoolteam. De onderzoeksvraag wordt beantwoord.

In hoofdstuk 6 blik ik terug op het onderzoekstraject en de rol die ik daarin speel als Specialist Hoogbegaafdheid (in opleiding). Er ligt een uitdaging te wachten: Er is nog zoveel te zien en te ervaren! (Gross, 1999).

Inleiding

“Klein, klein kleutertje, wat doe je in mijn hof...”

De eerste regel van een liedje dat ik zelf leerde toen ik kleuter was! Het deuntje speelde mij steeds door het hoofd gedurende het opstellen van mijn onderzoeksvraag. Het motto van de school waar ik werkzaam ben als intern begeleider en Specialist Hoogbegaafdheid is: ‘De Biezenhof...maakt je wereld groter’. Ik hoefde niet zo heel erg lang na te denken over de titel voor dit meesterstuk:

“Klein, klein kleutertje...hoe maak ik jouw wereld groter?”

Ik ging me afvragen: “Maken wij, de leerkrachten, die wereld ook daadwerkelijk groter voor de kinderen op onze school?”, “Hoe doen we dat dan eigenlijk?”, “Is dit zichtbaar?” en niet te vergeten “Doen we het wel goed?”, “Zijn er meer mogelijkheden?”.

...je plukt er alle bloempjes af en maakt het veel te grof...”

Kleuters in een hof, met heel veel bloemen die verschillende kleuren hebben. Dat moet er geweldig mooi uitzien! Hier legde ik de link naar een uitdagende en gevarieerde leeromgeving die aansluit bij de specifieke onderwijsbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Weer borrelde er een vraag op: “Stemmen we genoeg af op die behoeften?”.

“...ik zal zoet naar school toe gaan en de bloemetjes laten staan.”

Krijgen de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school wel genoeg kansen, ontnemen wij hen al dat moois dat er te leren is en laten wij hen voorbijlopen zonder het aan te raken? Of nog erger: snoeien wij alle bloemetjes tot gelijke hoogte zodat alles wordt teruggebracht tot de middelmaat (Gross, 1999). Wij willen als school juist uitdragen dat we de wereld van de kinderen groter maken!

Ik ben me gaan verdiepen in de groepen van de onderbouw en ging observeren en bespreken hoe de leerkrachten daar werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Parallel aan het ontstaan van die onderzoeksvraag liep

een ander scholingstraject met het schoolteam, het BAS+-traject. Op dat moment hadden wij ons juist verdiept in de inrichting van de school. Er waren afspraken gemaakt over het omgaan met de thematafels in alle groepen: leerlingen en leerkrachten brengen voorwerpen mee die aansluiten bij het project dat een aantal weken loopt. De spullen worden op de thematafels geplaatst en worden kort besproken. Er was een voorzichtige, gezamenlijke start gemaakt. Ik wilde gaan verkennen of er meer mogelijkheden zijn om met de thematafels aan de slag te gaan. Het idee ontstond om dat samen met de leerkrachten van de onderbouw te gaan doen. Zij brengen het in praktijk in de groepen 1, 2 en 3. De kracht van het schoolteam zit hem in het teamleren: leren van en met elkaar. Op die manier hebben wij al vele scholingstrajecten aangepakt. Zodoende formuleerde ik de ondertitel

“Samen werken aan uitdaging rond de thematafel”.

Naast de taak van intern begeleider op een basisschool ben ik ook Coördinator van het Steunpunt Hoogbegaafdheid van het Bestuur. Ik merk op dat ik steeds meer vragen over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong krijg voorgelegd. Leerkrachten willen weten hoe deze kleuters gesignaleerd en gediagnosticeerd kunnen worden, hoe ze het compacten en verrijken moeten aan pakken en ze vragen of de materialen uitdagend genoeg zijn. Mijn interesse voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong werd ook door die vragen gestimuleerd. Als Specialist Hoogbegaafdheid ben ik hierover literatuur gaan bestuderen. Duidelijk komt hierin ook naar voor dat de competenties van de leerkrachten een grote rol spelen om deze kleuters optimaal te kunnen begeleiden in de groep. Ik ben op zoek gegaan naar de voorwaarden waaraan leerkrachten dan moeten voldoen om goed te kunnen werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Kennis en vaardigheden zijn dan de belangrijkste factoren en dat gaat alle leerkrachten aan, op alle scholen.

De kennis, vaardigheden en ervaringen die ik als Specialist Hoogbegaafdheid opdoe door het actieonderzoek dat ik in dit meesterstuk beschrijf dragen er aan bij dat ik leerkrachten en schoolteams adequaat kan informeren en begeleiden.

Graag wil ik ook nog een aantal personen bedanken die mij steunden en hielpen bij mijn studie, met name bij het traject van het meesterstuk. Wegens een tragische gebeurtenis in mijn naaste familie in november van het afgelopen jaar kon ik mij een behoorlijke tijd niet optimaal concentreren en liep het meesterstuk vertraging op. Mijn dank spreek ik uit naar de docenten van Fontys, die alle begrip hadden voor deze situatie. Zij spraken het volledige vertrouwen uit dat het goed zou komen met mijn studie. Ik heb meer dan voldoende tijd en ruimte gekregen en heb de draad gelukkig goed kunnen oppakken. Ook dank ik mijn naaste familie voor de interesse die zij toonden in mijn studie, mijn twee kinderen die mij gedurende twee jaar wekelijks een avond thuis moesten missen, mijn vriend die mij ontzettend veel energie heeft gegeven waardoor ik de studie kon volbrengen en die heel handig is in het maken van grafieken!

De leerkrachten van het hele team van mijn school dank ik voor de fijne samenwerking, de nieuwsgierigheid naar (hoog)begaafdheid en de bereidheid samen te willen leren. Er werden kritische vragen gesteld en ook waren zij eerlijk in hun antwoorden. Zij zijn geïnspireerd, willen nog meer weten over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en (hoog)begaafdheid. Er werd zelfs opgemerkt dat (hoog)begaafdheid een aandachtspunt moet zijn voor het gehele team!

De kleuters die meededen aan de interventies 'filosoferen' en 'het bedenken van nieuw speelgoed'. Ik mocht op mijn beurt weer heel veel leren van hun vragen, antwoorden en hersenspinsels.

Mijn Critical Friends Berry, Ireen en Katinka ben ik veel dank verschuldigd. Zij hebben mij geïnspireerd en hebben mij kritisch laten evalueren en reflecteren. 'Last but not least' dank ik Ine voor de hartelijke begeleiding en de kritische vragen en opmerkingen waar ik iets mee kan!

Al deze personen hebben ervoor gezorgd dat ik ontzettend veel geleerd heb en het meesterstuk als onderdeel van een mooie afronding van mijn studie kan presenteren.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 De school

De school waarop ik 28 jaar werk staat voor: een school met zorg voor leerlingen, een stimulerende school en een school met een prettig leef- en werkklimaat.

Er zitten momenteel ongeveer 215 leerlingen op de school, waarvan er 58 leerlingen in de groepen 1-2 zitten. Aan het einde van dit schooljaar zullen dat er naar verwachting 68 zijn. Vergeleken met het aantal leerlingen in de groepen 3 t/m 8 een behoorlijk aantal. Halverwege het schooljaar, in februari, is een derde kleutergroep gevormd, omdat de groepen te groot werden.

Ons onderwijs richt zich op het voorkomen van leerproblemen door afstemming op de basisbehoeften van elk kind. Dit is een voorwaarde voor het bereiken van optimale leerresultaten. We noemen dit onderwijs op maat 'adaptief onderwijs'. Dit vraagt allereerst om een pedagogisch klimaat waarin kinderen zich geaccepteerd en veilig voelen. Ze ervaren dat hun leerkracht vertrouwen heeft in hun goede wil en in hun mogelijkheden. Een klimaat waarin de kinderen worden uitgedaagd om te presteren naar hun beste kunnen. Ze krijgen de ondersteuning waaraan ze op dat moment behoefte hebben voor zover dit binnen de mogelijkheden van de school ligt.

Pedagogisch gezien kennen we de volgende basisbehoeften: competentie, relatie en autonomie (Stevens, 1997). De leerkrachten moeten deze behoeften stimuleren en bevestigen. Daarom werken we als team aan kwaliteitsverhoging van adaptief onderwijs volgens de aspecten van teamleren.

Vanaf schooljaar 2010-2011 zijn wij gestart met het BAS+-project (Bouwen aan een Adaptieve School). Het team werkt aan een school waarin het voor kinderen, ouders en leerkrachten duidelijk is hoe alles op onze school is georganiseerd. Het 'bouwwerk' bestaat uit zes ontwikkelingslijnen: Structuur, Interactie, Zelfstandige leerhouding, Instructie, Samenwerken en Planningssysteem. Elke lijn bevat een aantal cellen, bijv. de lijn 'Structuur' bevat de cellen Inrichting, Voorspelbaarheid, Weekplanning, Masterplanning. In schooljaar 2010-2011 is hard gewerkt binnen de cel Inrichting. Er zijn met name in elke groep thematafels ingevoerd. BAS+ zorgt voor doorgaande lijnen van groep 1 t/m 8, een vaste structuur en meer eenheid (van Breda & Buijsen, 2011).

1.2 Mijn rol

Op deze school ben ik 19 jaar zorgcoördinator/intern begeleider, lid van het managementteam en coach ik de leerkrachten. Ik ben dus zeer nauw betrokken bij de leerkrachten en de leerlingen op de school. Ik voer maandelijks de leerling-besprekingen met de leerkrachten. In de besprekingen merk ik op, als Specialist Hoogbegaafdheid, dat de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong niet altijd als zodanig worden opgemerkt door de leerkrachten. Deze leerlingen worden niet structureel en dus niet voldoende uitgedaagd. De leerkrachten zijn handelingsverlegen en hebben aangegeven dat zij de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong willen opmerken en meer willen bieden.

De teamleden weten dat ik mij momenteel bekwaam als Specialist Hoogbegaafdheid en dat ik werk aan de competenties die vermeld zijn in het Competentieprofiel Specialist Hoogbegaafdheid. Als (mogelijk) (hoog)begaafde leerlingen onderwerp van gesprek zijn voer ik deze gesprekken overigens als Specialist Hoogbegaafdheid en niet als intern begeleider.

Daarnaast werk ik binnen de Stichting als coördinator van het Steunpunt Hoogbegaafdheid, en begeleid ik leerkrachten/zorgteams van andere scholen die hulpvragen stellen omtrent (hoog)begaafdheid. Er zijn 32 basisscholen, een school voor speciaal basisonderwijs en een school voor praktijkonderwijs bij de Stichting aangesloten.

1.3 Aanleiding voor het onderzoek

In februari 2011 heeft er een externe audit¹ plaatsgevonden op onze school, gericht op 'Afstemming'. Deze werd uitgevoerd door een medewerker van onderwijsadviesbureau Edux en een directeur van een andere basisschool binnen onze Stichting.

In de kleutergroep wordt de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen systematisch gevolgd met behulp van de KIJK-observatie. Hoe op basis van deze gegevens het onderwijsaanbod wordt afgestemd heeft men niet duidelijk kunnen zien. In de conclusie werd vermeld dat er in het algemeen in de school meer

¹ Een onderzoek en controle binnen de school, uitgevoerd door personen die onafhankelijk zijn van de organisatie.

gedifferentieerd kan worden in de instructie en verwerking. *‘Niet alle leerlingen werken op dezelfde wijze en verwerken het op dezelfde wijze. Geef kinderen hierin verantwoordelijkheid: wees helder in het WAT (het moeten kennen en kunnen) maar bied keuze en vrijheid in het HOE (op welke wijze leer ik het handigst).’*

(Theunisse & Graafmans, 2011).

In 2004 heeft de Rijksuniversiteit Groningen onderzoek gedaan naar de kennis en professionaliteit van leerkrachten van de groepen 1 en 2 als het gaat om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (van Houten & Lagerweij, 2008). Uit dit onderzoek bleek dat 75% van de ondervraagde leerkrachten onvoldoende kennis had over deze kleuters. Te weinig kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong krijgen een passend leerstofaanbod en er zijn op scholen niet altijd goede afspraken over het omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong.

De conclusie van de externe audit, de handelingsverlegenheid van de leerkrachten van de groepen 1-2 en het resultaat van het onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen waren voor mij de aanleiding het praktijkonderzoek hierop te richten. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong dienen tijdig gesignaleerd te worden en horen de juiste begeleiding te krijgen. Daardoor kunnen ernstige problemen voorkomen worden (van Houten & Lagerweij, 2009).

1.4 Mijn onderzoeksvraag

Een van de dagelijkse activiteiten in de kleutergroepen is het werken rond de thematafel. Daar liggen veel kansen om met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong aan de slag te gaan en daarop richt ik mij met mijn onderzoeksvraag:

‘Hoe kan ik de leerkrachten van de groepen 1-2 ondersteunen bij het ontwikkelen van activiteiten rond de thematafel die uitdagend zijn voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zodat het onderwijsaanbod afgestemd is op de onderwijsleerbehoefte van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?’

Door het onderzoek wil ik de volgende deelvragen beantwoorden:

- Wat verstaat men onder 'kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong'?
- Over welke kennis en vaardigheden beschikken de leerkrachten van de groepen 1-2 van onze school als het gaat over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe kan ik als Specialist Hoogbegaafdheid de leerkrachten van de groepen 1-2 ondersteunen bij het uitbreiden van de kennis en vaardigheden omtrent kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe worden kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school gesignaleerd en gediagnosticeerd?
- Over welke competenties moeten de leerkrachten beschikken om uitdagende activiteiten rond de thematafel te ontwikkelen voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Welke mogelijkheden zijn er op onze school om uitdagende activiteiten vorm te geven in de groepen 1-2?

Doelstellingen:

- De leerkrachten van de groepen 1-2 kunnen rond de thematafel activiteiten ontwikkelen die een beroep doen op hogere denkprocessen zodat het onderwijsaanbod afgestemd is op de onderwijsleerbehoefte van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.
- De leerkrachten van de groepen 1-2 ervaren hoe het is om uitdagende activiteiten in te zetten rond de thematafel.
- De leerkrachten zetten daarbij bewust de competenties in die zij nodig hebben om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te begeleiden.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wil ik een aantal begrippen, die genoemd worden in hoofdstuk 1, aan de hand van bestudeerde literatuur verhelderen en de onderlinge verbondenheid aangeven.

Allereerst omschrijf ik de kenmerken van (hoog)begaafdheid in het algemeen en daarna specifiek voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

De leerkrachten zullen de juiste competenties moeten hebben om te kunnen werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Om het doel van mijn onderzoeksvraag te kunnen halen, moeten de leerkrachten kennis hebben van de hogere denkprocessen. Ik beschrijf die met behulp van de Taxonomie van Bloom (1956, 2000).

Daarnaast willen we met behulp van het BAS+-project op onze school leren in een team. De thematafel is slechts één van de onderwerpen bij dat project.

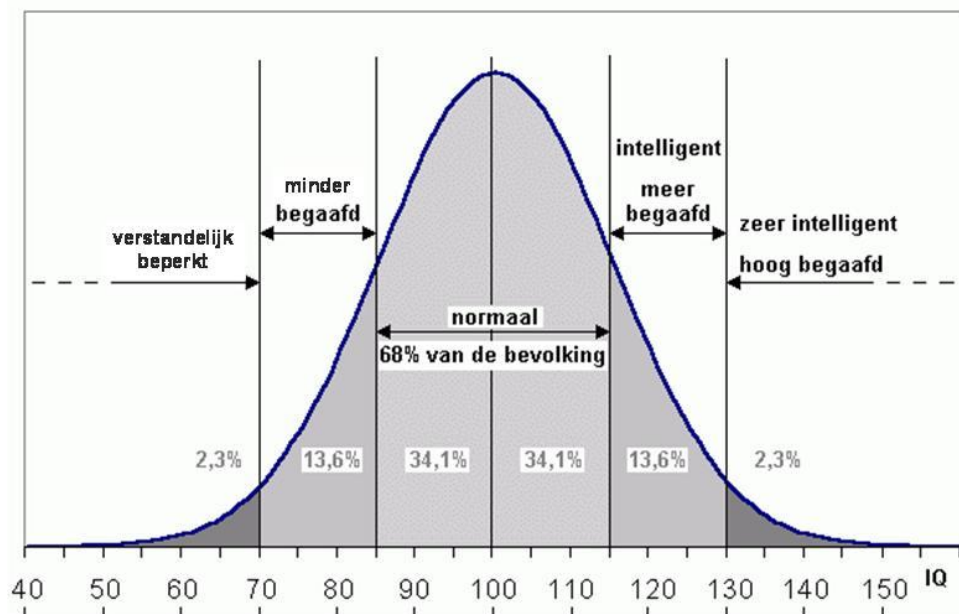
Als Specialist Hoogbegaafdheid ga ik de leerkrachten ondersteunen in dit onderzoekstraject. Daarbij zal ik aan een aantal competenties moeten voldoen. Ik zal deze ook beschrijven in dit hoofdstuk.

2.1 (Hoog)begaafdheid

Om de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters te kunnen herkennen is het goed eerst te weten wat de kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn in het algemeen.

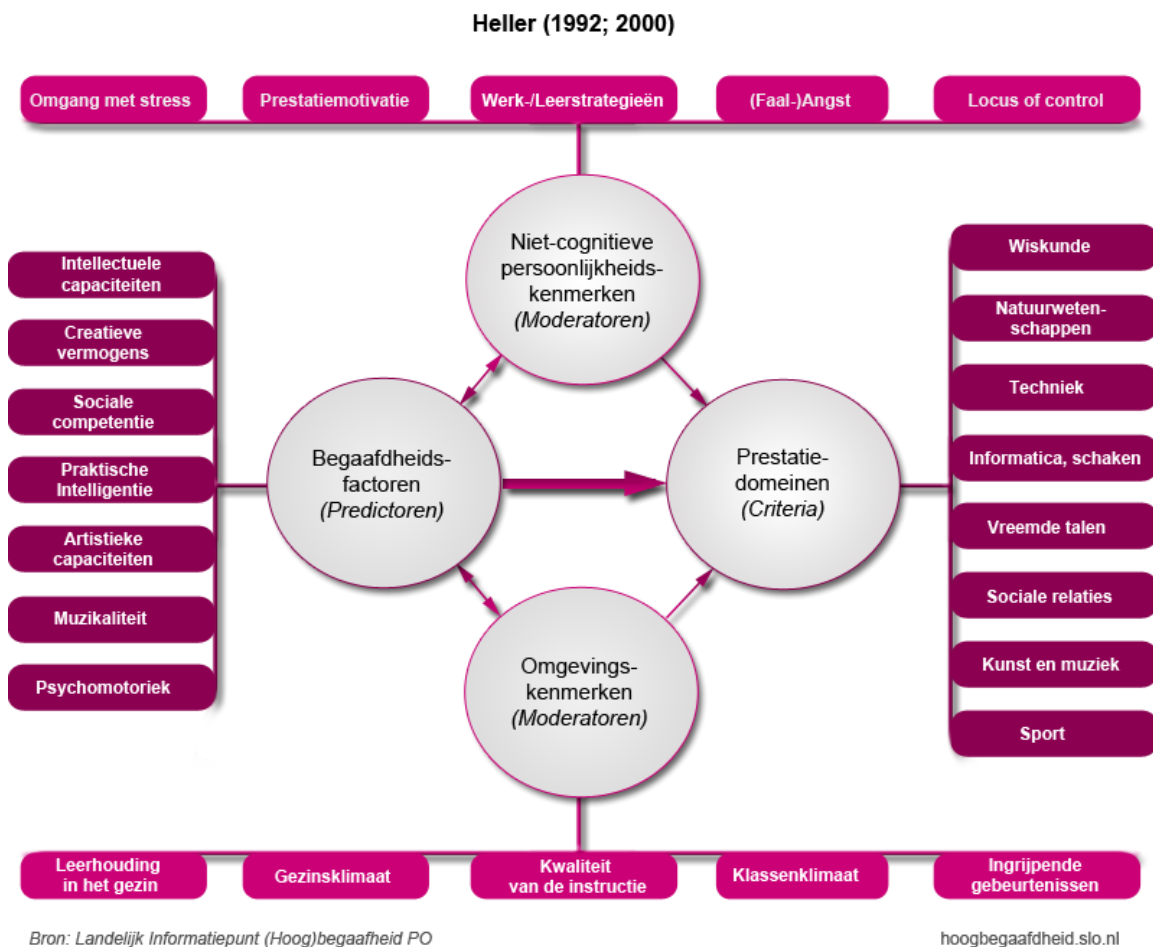
Nog steeds wordt er gezocht naar een goede definitie van (hoog)begaafdheid. Het is een complex begrip en binnen de wetenschap zijn de meningen erg verdeeld.

Een normaalverdeling van intelligentie (figuur 2.1) laat zien dat 13,5% van de mensen presteert op begaafd niveau (IQ 115-130) en ongeveer 2,5% op hoogbegaafd niveau (IQ >130) (van Gerven, 2008).



Figuur 2.1 Normaalverdeling van intelligentie (Bron: SLO)

Uit alle wetenschappelijke verklaringsmodellen gaat mijn voorkeur uit naar het Multifactorenmodel van Heller (1992; 2000) (figuur 2.2) om (hoog)begaafdheid toe te lichten. Andere modellen beschrijven minder factoren die op elkaar inspelen. Dit Multifactorenmodel is actueel, laat het verband tussen alle factoren duidelijk zien en past bij onze school: bij het inrichten van ateliers in de projectweken wordt uitgegaan van de meervoudige intelligenties van Gardner. We willen zo goed mogelijk aansluiten bij de verschillende interesses van de kinderen. Onze school maakt de wereld van het kind groter. Dan horen we ook rekening te houden met al die factoren in en rondom het kind.



Figuur 2.2 Het Multifactorenmodel van Heller (Bron: SLO)

Het model is een samensmelting van het Triadisch Model van Renzulli en Mönks (1995) met de theorie van de Meervoudige Intelligentie van Gardner. Als de factoren intelligentie, motivatie, creativiteit (persoonsskenmerken) en gezin, school en peers (omgevingsfactoren) goed op elkaar zijn afgestemd kan de (hoog)begaafdheid zich ontwikkelen en kunnen (hoog)begaafden makkelijker dan gemiddeld begaafde mensen tot bijzondere prestaties komen. Tevens leidt een optimale dynamiek tussen de begaafdheidsfactoren, de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en de omgevingskenmerken tot bijzondere prestaties op verschillende prestatiedomeinen. Hiermee verklaart het model van Heller waarom de mate van presteren zo verschillend kan zijn tussen mensen. (Hoog)begaafden die niet presteren wat we op grond van hun capaciteiten mogen verwachten worden onderpresteerders genoemd. (Drent & van Gerven, 2009).

2.2 Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Het is belangrijk om (hoog)begaafdheid bij kinderen zo vroeg mogelijk te herkennen en het kind op de juiste manier te benaderen. Het is overigens voor alle kinderen belangrijk om een onderwijsaanbod te krijgen dat afgestemd is op hun onderwijsleerbehoefte. Tijdens de externe audit, die vermeld wordt in hoofdstuk 1, is gebleken dat dit een aandachtspunt is voor de hele school.

Bij kleuters wordt de term 'ontwikkelingsvoorsprong' gehanteerd. De ontwikkeling van jonge kinderen verloopt met sprongen en op verschillende gebieden. Een ontwikkelingsvoorsprong kan ook tijdelijk zijn. Daardoor kan een intelligentietest geen zekerheid bieden over het IQ van het kind. Belangrijk is om het kind goed te volgen en alert te zijn op signalen die ouders en het kind afgeven (van Gerven, 2009).

Enkele kenmerken waardoor een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong kan opvallen:

- Heeft specifieke interesse op een bepaald terrein, gedurende langere tijd;
- Bedenkt creatieve oplossingen voor problemen;
- Kan logisch denken, ziet relaties, legt verbanden;
- Is onderzoekend, experimenteert, ontwerpt, is origineel;
- Is nieuwsgierig, stelt vragen, is opmerkzaam, observeert;
- Is betrokken, neemt initiatieven;
- Leert zichzelf lezen en rekenen;
- Vroege ontwikkeling van getalbegrip, een eigen manier van rekenen;
- Heeft een rijke fantasie;
- Sterk geheugen;
- Sterke concentratie (Hoving-Huizing, 2008).

Het inzetten van een instrument als het SiDi-R-protocol of het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) kan duidelijkheid geven over de ontwikkelingsvoorsprong van het kind en op welke gebieden er een gepast onderwijsaanbod nodig is (van Gerven, 2009). De school is in het bezit van het DHH, maar het protocol wordt nog te weinig gebruikt. Slechts voor drie kleuters werd het protocol dit schooljaar ingezet.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong verwachten te gaan leren zodra zij naar de basisschool gaan. Als blijkt dat dit niet gebeurt en het kind niet uitgedaagd wordt, kan dit spanningen geven. De kleuter kan zich al snel gaan aanpassen aan

de groep, minder betrokken raken en probleemgedrag gaan ontwikkelen (de Kruijff, 2007).

De kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong heeft dus zo snel mogelijk 'passend onderwijs' nodig (net als elk ander kind): een aanbod van materialen en activiteiten die aansluiten bij de ontwikkeling van de kleuter! De kleuter wordt daarmee uit zijn comfortzone gehaald, krijgt opdrachten die liggen in de zone van de naaste ontwikkeling en gaat dan pas écht leren (van Gerven, 2009).

2.3 De leerkrachtcompetenties

Om te voorkomen dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong een verkeerde start maken op de basisschool, met alle negatieve gevolgen van dien (Gross, 1999), moeten we ervoor zorgen dat de leerkrachten competent zijn om met deze kleuters te werken. De leerkracht zal over een aantal competenties moeten beschikken. Aansluitend bij het artikel van van Houten & Lagerweij (2008), een van de aanleidingen voor mijn onderzoek, beschrijf ik de competenties in de vijf vormen van professionaliteit (Klaassen & Veugelers, 2009):

1. De vakinhoudelijke professionaliteit:

o.a. Kennis van het begrip (hoog)begaafdheid en de ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong; de leer- en persoonlijkheidseigenschappen.

2. De didactische professionaliteit:

o.a. De begeleiding aanpassen bij de leereigenschappen van de leerling; kennis met betrekking tot verschillende leerstijlen; kennis van methoden en leerlijnen, kerndoelen en tussendoelen per vakgebied, leer- en werkstrategieën, verrijkingsmaterialen; het beoordelen van verrijkingstaken.

3. De organisatorische professionaliteit:

o.a. Schoolbeleid voor (hoog)begaafden; omgaan met handelingsplannen; effectief klassenmanagement; aandacht voor deskundigheidsbevordering.

4. De pedagogische professionaliteit:

o.a. Kennis van specifieke risico's op sociaal- en emotioneel gebied; aandacht voor het leer- en denkproces van de leerling.

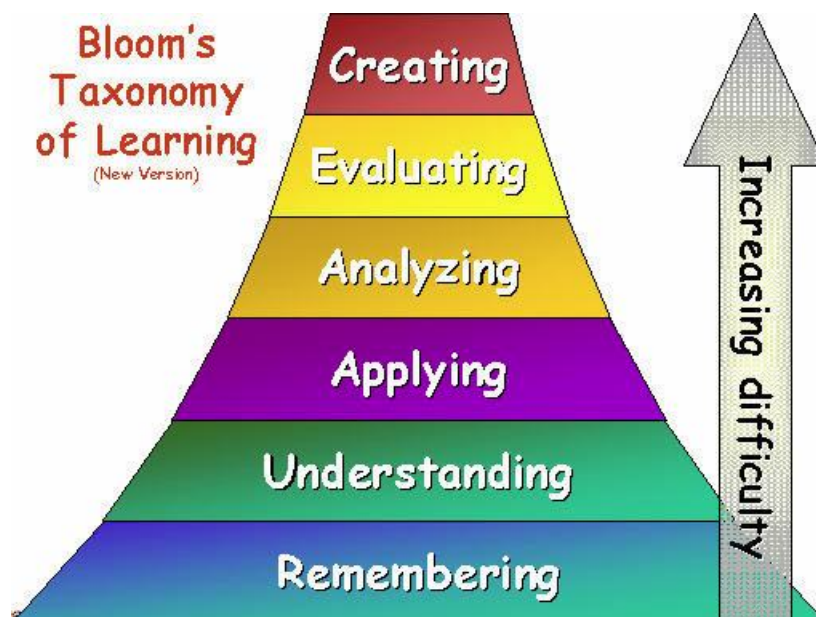
5. *De reflexieve professionaliteit:*

o.a. Actuele ontwikkelingen op gebied van (hoog)begaafdheid volgen;
nadenken over leermiddelen; reflecteren op het eigen handelen; evalueren
van de aanpak binnen de school (van Houten & Lagerweij, 2008).

In leerlingbesprekingen met de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 werd
aangegeven dat de leerkrachten zich verder willen bekwamen in deze
competenties.

2.4 De Taxonomie van Bloom

De professionele houding van de leerkracht is van groot belang voor
(hoog)begaafde leerlingen. (In de verdere beschrijving beperk ik me weer tot de
kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.) Taken en activiteiten die aangeboden
worden dienen een open karakter te hebben. Zij moeten de kleuter uitdagen en
stimuleren in hun onderzoekende houding. De leerkrachten van de groepen 1-2
geven op dit gebied handelingsverlegenheid aan. Er wordt slechts incidenteel
aandacht besteed aan het aanbieden van uitdagende activiteiten. De
ontwikkelingsmaterialen die in de klassen staan dagen niet uit tot onderzoek. De
onderzoekende houding kun je bewerkstelligen door vragen te stellen en
opdrachten te geven die een beroep doen op 'het hogere-orde denken'. In de
Taxonomie van Bloom (1956; herzien in 2001 door Anderson & Krathwohl) wordt
het verschil in 'lagere-orde denken' en 'hogere-orde denken' weergegeven.



Figuur 2.3 De Taxonomie van Bloom

(Bron: www.acadin.nl/.../SLO_-_Handreiking_voor_lesontwikkelaars.pdf)

Lagere-orde denken:

- Niveau 1: Onthouden (Remembering)
Zich herinneren, kennis hebben van.
- Niveau 2: Begrijpen (Understanding)
Weergeven, vertalen, samenvatten, toepassen in een soortgelijke situatie.
- Niveau 3: Toepassen (Applying)
Informatie gebruiken in een nieuwe situatie en een probleem oplossen.

Hogere-orde denken:

- Niveau 4: Analyseren (Analyzing)
Het geheel ontleden en de onderdelen met elkaar in verband brengen.
- Niveau 5: Evalueren (Evaluating)
Beargumenteren, beoordelen en een standpunt hebben, kritisch denken.
- Niveau 6: Creëren (Creating)
Met behulp van het geleerde nieuwe ideeën, oplossingen en producten ontwikkelen.

Doordat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong met een andere bril benaderd worden, worden zij geprikkeld en hebben zij een actieve rol in het leerproces (Janson, 2011). De leerkracht treedt dan meer op als coach, stelt vragen en geeft

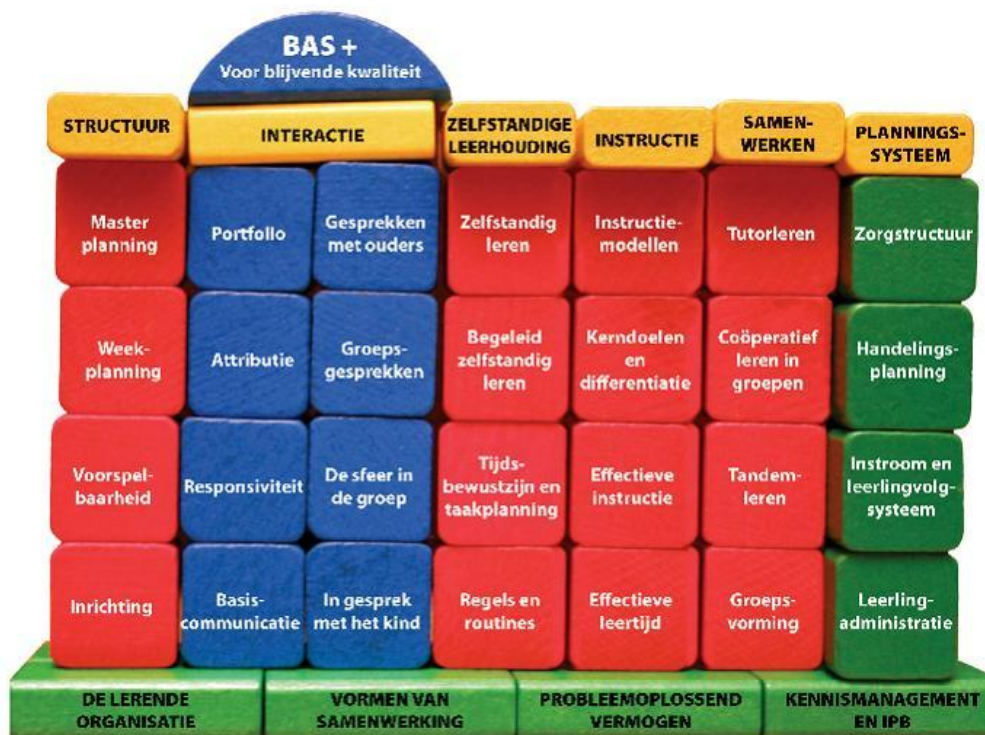
feedback. Deze houding is nog niet vanzelfsprekend voor de leerkrachten van de school waar ik werkzaam ben. Er wordt grotendeels productgericht gewerkt. Aandacht voor het leergedrag en een actief leerproces van kinderen moet verder ontwikkeld worden.

2.5 Teamleren met het BAS+-project

De school waar ik werk is een lerende organisatie. We zijn in schooljaar 2010-2011 gestart met het BAS+-project, een ontwikkelingsproces waarin we ons richten op de afstemming van onderwijsactiviteiten in de klassen en de pedagogische benadering van leerlingen. We willen de zorg voor leerlingen verder verbreden en zichtbaar maken voor de omgeving. Om overzicht te houden in het project is het geheel in een theoretisch kader geplaatst. De zes ontwikkelingslijnen worden genoemd in hoofdstuk 1. In het totaal zijn er 32 BAS cellen te onderscheiden (zie figuur 2.4).

Teamleren is daarbij een absolute voorwaarde. We gaan bewust een gezamenlijk leerproces aan. Het betekent: leren van en met elkaar, goed communiceren, conflict hanteren, openheid, dialoog en feedback. Het Seminarium voor Orthopedagogiek (Utrecht) begeleidt ons schoolteam daarbij.

De thematafels zijn een onderdeel van ontwikkelingslijn Structuur (Inrichting van school, klas en plein). Ze hebben een vaste plaats in het programma van de groepen 1-2 en bevorderen het toepassen van verschillende vormen van differentiatie en samenwerking tussen kinderen. Leerlingen brengen voorwerpen mee en vertellen hun verhaal erbij. De thematafels worden vooral bij kringactiviteiten met de hele groep ingezet om de woordenschat te ontwikkelen. Hier liggen echter kansen om kinderen te prikkelen tot nadenken, fantaseren, onderzoeken en experimenteren.



Figuur 2.4 De cellen van BAS+

2.6 De rol van de Specialist Hoogbegaafdheid

Om de leerkrachten van de groepen 1-2 te ondersteunen bij het uitbreiden van de kennis en vaardigheden omtrent kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heb ik specifieke competenties nodig. In het Competentieprofiel van de Specialist Hoogbegaafdheid (Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg) worden zeven competenties omschreven:

1. Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen
2. Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen
3. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen
4. Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen
5. Competent in samenwerking met collega's
6. Competent in samenwerking met de omgeving van de school
7. Competent in reflectie en ontwikkeling.

Elke competentie ga ik in het kader van dit onderzoek inzetten:

- Mijn inzicht en kennis omtrent de theorie van (hoog)begaafdheid breng ik in relatie tot de praktijk, met name voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.
- Onderwijsleerbehoefte van de kleuters leren zien en van dat inzicht gebruik maken tijdens interventies.
- Kansen zien voor deze kinderen en hun leerkrachten.
- Reflecteren op mijn handelen tijdens het actieonderzoek en aanpassingen verrichten.
- Evalueren tijdens overlegmomenten met de leerkrachten van de onderbouw en interventies aanpassen.

In dit hoofdstuk heb ik een aantal belangrijke begrippen toegelicht. Het volgende hoofdstuk beschrijft de wijze waarop ik het onderzoek ga opzetten en uitvoeren.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de manier waarop ik mijn onderzoek inricht om de volgende doelstellingen te behalen:

- De leerkrachten van de groepen 1-2 kunnen rond de thematafel activiteiten ontwikkelen die een beroep doen op hogere denkprocessen zodat het onderwijsaanbod afgestemd is op de onderwijsleerbehoefte van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.
- De leerkrachten van de groepen 1-2 ervaren hoe het is om uitdagende activiteiten in te zetten rond de thematafel.
- De leerkrachten zetten daarbij bewust de competenties in die zij nodig hebben om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te begeleiden.

3.1 Onderzoeksmethode

De onderzoeksvorm die ik kies om mijn leervraag te kunnen beantwoorden is het actieonderzoek². Ik kies voor actieonderzoek, omdat dit past bij de manier waarop het gehele schoolteam werkt aan onderwijsvernieuwing binnen het BAS+-traject. Het onderzoek verloopt in fases die elkaar opvolgen: ervaringen en kennis uitwisselen, toepassen en reflecteren. Daardoor ontstaan vragen die leiden tot een nieuwe cyclus. Het onderwijs wordt op een hoger niveau gebracht (Harinck, 2006). Ik wil activiteiten rondom de thematafel in de kleutergroepen gaan verbeteren en uitdagender maken. Daarom ga ik onderzoeken wat werkt en we passen dat geleidelijk aan. Leerkrachten leren van en met elkaar. De betrokkenheid van de leerkrachten neemt toe doordat ze inspraak hebben in het veranderingsproces. De verandering heeft meer kans op succes (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011).

Bij ontwerp- en ontwikkelingsgericht onderzoek werk je naar een vooraf vastgesteld resultaat of oplossing. Actie krijgt minder de nadruk. Dat past niet bij mijn onderzoeksvraag, omdat we juist een traject ingaan waarbij we leren van en met elkaar, waarbij motivatie en betrokkenheid van de leerkrachten juist belangrijke factoren zijn die kunnen leiden naar succes (Furman & Ahola, 2009).

² Actieonderzoek: Onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt (Ponte, 2002 in Harinck, 2006).

De onderzoeksstrategie wordt beschreven in hoofdstuk 3.3.

3.2 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit de drie leerkrachten van de groepen 1-2, een LIO³ van groep 1-2 en een leerkracht van groep 3. Daarnaast zijn zes kleuters betrokken bij interventies die ik pleeg in het kader van het onderzoek. Zij komen uit drie heterogene kleutergroepen. Uit elke kleutergroep selecteer ik twee kleuters door middel van observatie bij activiteiten in de groepen. Ik let daarbij op taalgebruik, initiatief, inzet, creativiteit en originaliteit van de leerlingen. De leerkracht van groep 3 heb ik bij het onderzoek betrokken, omdat zij de kleuters van de groepen 2 volgend schooljaar ontvangt. Voor de doorgaande lijn binnen de school is het belangrijk dat zij op de hoogte is van dit traject en volgend schooljaar meteen aan de slag kan met het uitdagen van deze leerlingen.

3.3 Onderzoeksstrategie

Om een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag en deelvragen zet ik vragenlijsten in en ga ik een aantal interventies plegen. Daarbij kan ik onderscheid maken in: interventies die ik zelf uitvoer (a), met het gehele team (b), tijdens onderbouwvergaderingen (c), met leerlingen (d) en met leerkrachten (e).

a. Eigen interventies:

- Het onderzoek start ik met het bestuderen van literatuur over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, denkprocessen, de competenties van leerkrachten om met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen werken en het inzetten van thematafels.
- Ik voer een nulmeting en een nameting uit door middel van een vragenlijst die ik zelf heb samengesteld (Bijlage A; Bijlage B). Hiervoor raadpleeg ik de Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs van het SLO en het artikel van van Houten & Lagerweij (2008) dat onder andere aanleiding vormde voor mijn onderzoek. Dit is mijn nulmeting omtrent kennis, competenties, attitude en meningen van de leerkrachten wat betreft (hoog)begaafdheid en (het werken

³ LIO staat voor Leraar In Opleiding. De student heeft de lerarenopleiding bijna afgerond en geeft tegelijkertijd les in een school.

met) kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. De vragenlijst bestaat uit 55 stellingen, onderverdeeld in 6 items: kennis, vakinhoudelijke-, didactische-, organisatorische-, pedagogische- en reflexieve professionaliteit. De leerkrachten geven aan of zij het eens of niet eens zijn met de stelling. Tevens geven zij aan in hoeverre zij het belangrijk vinden dat er aandacht is voor het onderwerp van elke stelling. Zij hebben de keuze uit 'niet belangrijk'/'enigszins belangrijk'/'belangrijk'.

- Door midden van de nameting kan ik vorderingen en opbrengsten van de interventies bepalen. De resultaten van de vragenlijsten worden weergegeven in een grafiek. Ik noteer de bijzonderheden in hoofdstuk 4. De conclusies worden beschreven in hoofdstuk 5.
- Ik geef leerkrachten aanvullende informatie (zie c.).
- Ik selecteer de zes kleuters die mee gaan doen aan de interventies die ik met leerlingen uitvoer.

b. Gehele team:

- In een teamvergadering geef ik uitleg over mijn onderzoeksvragen die vermeld zijn in hoofdstuk 1 en hoe ik het onderzoek wil gaan inrichten.
- Het team wordt aan het eind van het traject geïnformeerd over de resultaten van het onderzoek. Ik houd hierover een presentatie tijdens een teamvergadering.

c. Onderbouwvergaderingen:

Ik woon onderbouwvergaderingen bij.

- In de eerste vergadering wordt de organisatie van het project 'Lentekriebels' besproken. Daarmee ben ik op de hoogte van de ateliers die ingericht worden door de leerkrachten. Mijn interventies bij de leerlingen sluiten aan op dit project.
- De antwoorden van de vragenlijsten worden doorgenomen om samen te formuleren waar de handelingsverlegenheid van de leerkrachten zit.
- In overige onderbouwvergaderingen worden activiteiten en ervaringen van leerkrachten en mij besproken en uitgewisseld.
- De leerkrachten ontvangen aanvullende informatie over (hoog)begaafdheid, denkprocessen, signaleren en diagnosticeren en leerkrachtcompetenties.

d. Leerlingen:

Twee interventies die ik in het kader van het project met de leerlingen uitvoer betreffen filosoferen met kleuters en het creëren van iets nieuws.

e. Leerkrachten:

De leerkrachten die betrokken zijn bij het onderzoek vullen voor en na de interventies een vragenlijst in.

De leerkrachten worden gestimuleerd zelf aan de slag te gaan met uitdagende opdrachten rondom de thematafels.

Ik beschrijf het verloop van de interventies in hoofdstuk 4.3 in een geordende schoenendoosmodel. Hiermee is het voor mij mogelijk de gepleegde interventies met leerkrachten, leerlingen en in het team gestructureerd weer te geven.

3.4 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Om de triangulatie in mijn onderzoek te waarborgen maak ik gebruik van verschillende typen informanten. Allereerst de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3. Zij zijn leerkrachten met ervaring en behoren bij het vaste team van de school. Daarnaast is de LIO betrokken in het onderzoek. Zij is in opleiding, heeft minder ervaring en hoort niet bij het vaste team van de school.

Verschillende informatiebronnen worden ingezet. Ik raadpleeg literatuur, heb gesprekken met de leerkrachten, maak gebruik van vragenlijsten voor de leerkrachten. Ik voer interventies uit met leerlingen en de leerkrachten voeren interventies uit.

Het onderzoek vindt plaats op meerdere momenten en in verschillende situaties.

De vragenlijst neem ik door met een collega-leerkracht van de bovenschoolse plusklas. Daarna leg ik de lijst voor aan de directeur van de school, de critical friends van de opleiding en de studiebegeleider. Ik vraag feedback over de formulering van de vragen. Door gebruik te maken van hetzelfde instrument tijdens de nulmeting en de nameting en door een logboek bij te houden kan ik het onderzoek valideren.

Tijdens de besprekingen met de leerkrachten zal ik mij openstellen voor hun vragen, opvattingen, bedoelingen en gevoelens. Zodoende kan ik hen begrijpen en ingaan op hun behoeften om hen tijdens het traject optimaal te kunnen ondersteunen. Zij geven feedback op mijn rol als Specialist Hoogbegaafdheid.

3.5 Ethische aspecten.

Tijdens de interventies worden filmopnamen gemaakt. In de schoolgids is vermeld dat in alle groepen gedurende het schooljaar filmopnamen gemaakt worden voor studiedoeleinden en intern worden bekeken door leerkrachten. Ouders die hun kind aanmelden voor de school worden hierop gewezen. Geen enkele ouder heeft aangegeven hiertegen bezwaar te hebben.

De leerkrachten van de zes leerlingen informeren tijdens de ouderavond de betreffende ouders over het onderzoek en de deelname van hun kind. Hiervan is verslag gemaakt in het verslag van het oudergesprek. Alle ouders zijn enthousiast en gaan akkoord. De leerlingen die gevraagd zijn mee te doen aan de interventies reageren enthousiast.

Door het onderzoek op deze wijze te gaan uitvoeren verwacht ik antwoord te kunnen krijgen op mijn onderzoeksvraag en de deelvragen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Introductie

Door te werken met vragenlijsten breng ik de meningen, kennis en vaardigheden van de vijf leerkrachten van de groepen 1-2 en 3 vóór en na interventies in beeld. Objectieve gegevens worden op deze manier bijeen gebracht. Het levert concreet meetbare gegevens (Harinck, 2006). Hoe de vragenlijst is samengesteld heb ik omschreven in hoofdstuk 3.3.

Bij de analyse van deze kwantitatieve gegevens betrek ik in het bijzonder de antwoorden in de kolommen 'mee eens'/'niet mee eens'. In de grafieken is af te lezen hoeveel leerkrachten het eens of oneens zijn met de stellingen, zowel bij de nulmeting als bij de nameting. De leerkrachten hebben op de vragenlijst ook een mening aangegeven in de kolommen 'niet belangrijk'/'enigszins belangrijk'/'belangrijk'. Die resultaten verwerk ik beschrijvend. In hoofdstuk 5 geef ik daarmee aan in hoeverre leerkrachten de items belangrijk vinden. Het heeft consequenties voor de ontwikkeling van de school en vervolgacties.

Voorafgaand aan de grafieken worden de stellingen verkort weergegeven. Het aantal leerkrachten is in hetzelfde overzicht vermeld.

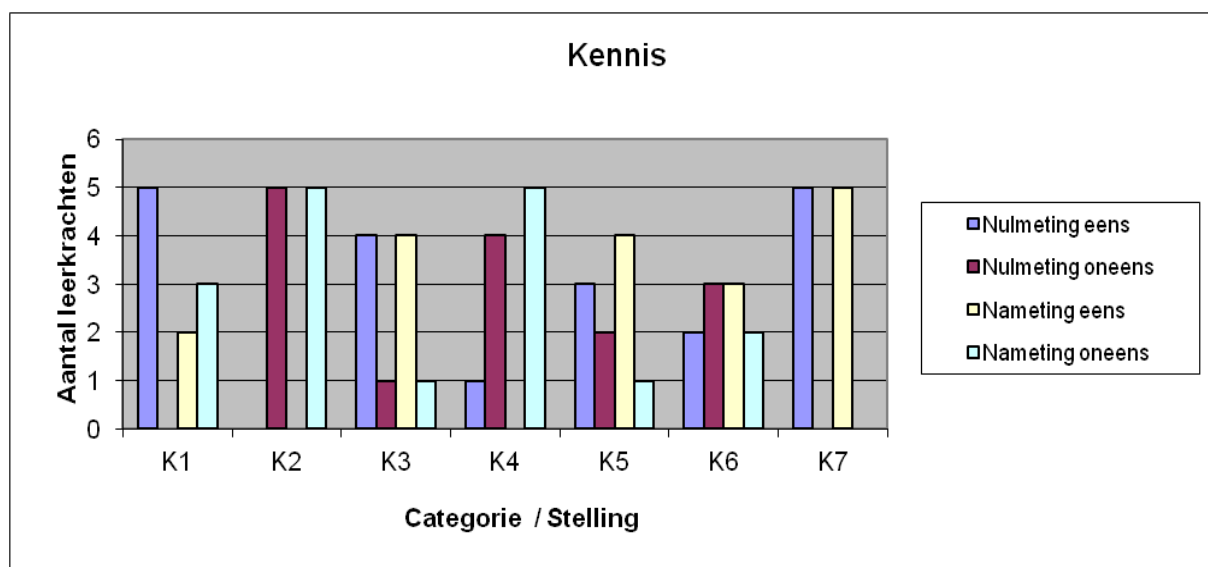
In de bijlagen zijn de complete vragenlijsten te vinden (Bijlage 3: Nulmeting; Bijlage 4: Nameting). Tevens is daarop te zien wat de leerkrachten geantwoord hebben.

De kwalitatieve gegevens (die ik verkreeg vanuit de interventies met leerlingen en leerkrachten) verwerk ik in hoofdstuk 4.3 in een geordende schoenendoosmodel (Harinck, 2006). 'Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong' worden in de volgende beschrijvingen 'kl(euters) met (een) ov' genoemd.

4.2 Kwantitatieve gegevens

Per item worden de stellingen en het aantal leerkrachten dat eens/oneens is met de stelling getoond. Dat wordt ook weergegeven in een grafiek. Daarna benoem ik bijzonderheden vóór en na de interventies.

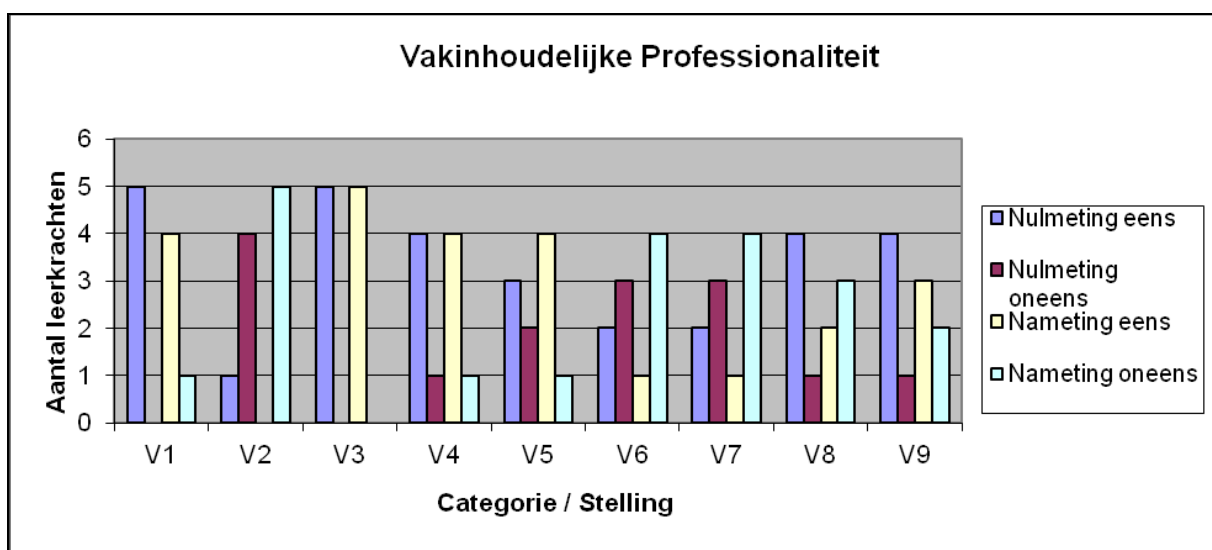
KENNIS		Nulmeting		Nameting	
<u>Cat.</u>	<u>Stelling</u>	<u>eens</u>	<u>oneens</u>	<u>eens</u>	<u>oneens</u>
K1	Hoogbegaafdheid is vast te stellen	5	0	2	3
K2	Leertempo is gelijk aan tempo gemiddelde leerling	0	5	0	5
K3	Leren fundamenteel anders	4	1	4	1
K4	Leerproces anders gestructureerd dan gem. leerling	1	4	0	5
K5	Kleuters met ov blinken uit zonder te oefenen	3	2	4	1
K6	Kleuters met ov altijd interesse in cijfers en letters	2	3	3	2
K7	Kleuters met ov thuis ander gedrag	5	0	5	0



Bijzonderheden Kennis:

- De leerkrachten hebben gelijke meningen vóór en na de interventies over de stellingen dat kleuters met een ov anders leren, in een ander tempo en volgens een andere structuur. Deze kleuters kunnen thuis ander gedrag vertonen.
- De meningen zijn meer verdeeld als het gaat over de interesse voor cijfers en letters en dat kleuters met een ov uitblinken zonder te oefenen.
- Drie leerkrachten vinden dat (hoog)begaafdheid niet is vast te stellen (na de interventies).

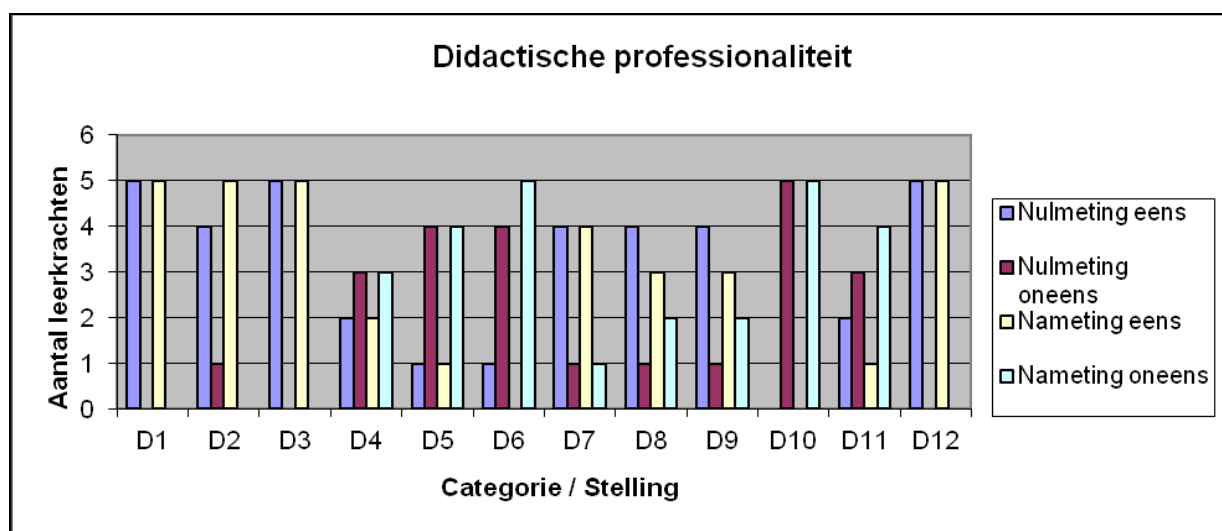
	VAKINHOUDELIJK PROFESSIONALITEIT	Nulmeting		Nameting	
<u>Cat.</u>	<u>Stelling</u>	<u>eens</u>	<u>oneens</u>	<u>eens</u>	<u>oneens</u>
V1	Kl. met ov mogen leren lezen / rekenen in kleutergroep	5	0	4	1
V2	Kl. met ov moeten wel alle gewone stof doorlopen	1	4	0	5
V3	Kl. met ov mogen starten met extra opdrachten	5	0	5	0
V4	Kl. met ov kunnen stappen overslaan	4	1	4	1
V5	Kl. met ov hoeven minder te oefenen	3	2	4	1
V6	We gebruiken aparte leerlijnen voor kl. met ov	2	3	1	4
V7	We hebben aparte leerlijnen voor groep 3-8 op school	2	3	1	4
V8	We hebben materialen voor kl. met ov op school	4	1	2	3
V9	We hebben materialen voor (H)B kinderen van gr. 3-8	4	1	3	2



Bijzonderheden vakinhoudelijke professionaliteit:

- De leerkrachten hebben vrijwel gelijke meningen vóór en na de interventies. Kleuters met ov mogen meteen beginnen met verbredende opdrachten, zij mogen stappen overslaan, hoeven minder te oefenen en hoeven dus niet alle leerstof te doorlopen.
- De meningen van de leerkrachten zijn meer verdeeld als het gaat over de kennis van de materialen en leerlijnen, ook voor de andere groepen van de school.

	DIDACTISCHE PROFESSIONALITEIT	Nulmeting		Nameting	
Cat.	<u>Stelling</u>	eens	oneens	eens	oneens
D1	Eisen stellen aan het werk	5	0	5	0
D2	10% v.d. lln op school heeft kenmerken van HB	4	1	5	0
D3	Kl. met ov mogen eigen oplossingen bedenken	5	0	5	0
D4	Kl. met ov mogen zelf opdrachten uitzoeken	2	3	2	3
D5	Kl. met ov zelf aangeven wanneer ze toe zijn aan	1	4	1	4
D6	Verrijksstof komt uit methode groep 3	1	4	0	5
D7	Evenveel aandacht voor het product	4	1	4	1
D8	Evenveel aandacht voor het proces	4	1	3	2
D9	Wij hebben genoeg middelen	4	1	3	2
D10	Ik weet voldoende over compacten	0	5	0	5
D11	Ik heb mogelijkheden om te verrijken	2	3	1	4
D12	Het is goed om de computer in te zetten	5	0	5	0

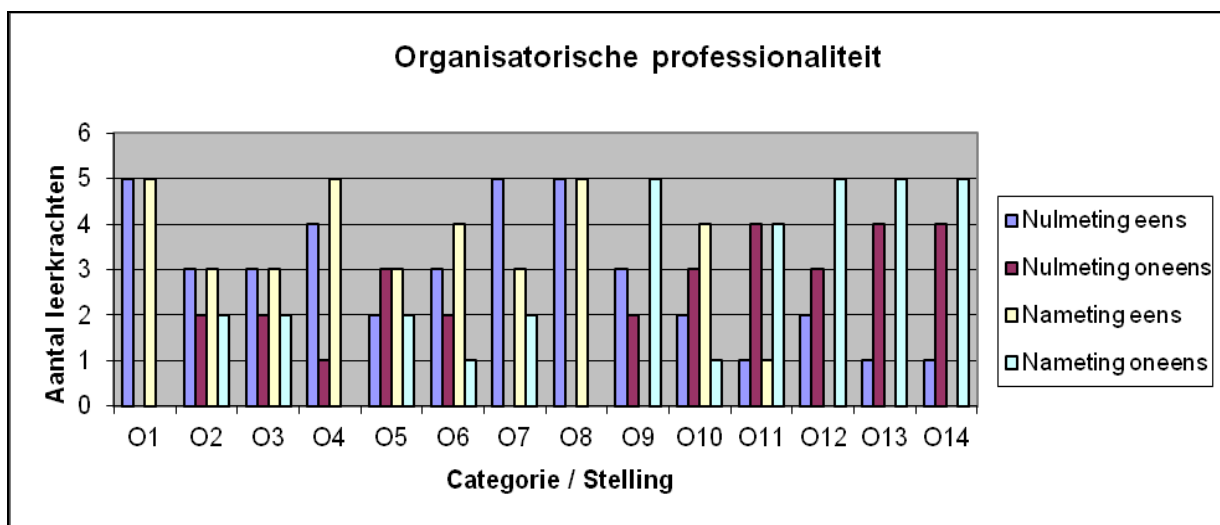


Bijzonderheden didactische professionaliteit:

- De leerkrachten hebben gelijke meningen vóór en na de interventies omtrent eisen stellen, de kleuter met ov mag eigen oplossingen bedenken, hij mag zelf aangeven wanneer hij toe is aan verrijking.
- De leerkrachten geven aan dat zij niet genoeg weten over compacten, ook na de interventie blijft dit zo.
- Men is het eens met het inzetten van de computer in de begeleiding.
- Na de interventies zijn een aantal meningen veranderd: alle leerkrachten zijn dan van mening dat 10% van de leerlingen kenmerken heeft van (hoog)begaafdheid, de verrijksstof moet niet uit methoden van groep 3 komen. Meer leerkrachten vinden dat zij te weinig mogelijkheden hebben om te verrijken.

- De meningen zijn verdeeld als het gaat over de aanwezigheid van middelen om te observeren.

ORGANISATORISCHE PROFESSIONALITEIT		Nulmeting		Nameting	
Cat.	Stelling	eens	oneens	eens	oneens
O1	Schoolbeleid voor kl. met ov is nodig	5	0	5	0
O2	We hanteren 'n protocol voor sign./diagn.	3	2	3	2
O3	Bij intake de voorsprong al vaststellen	3	2	3	2
O4	Momenten waarop kl. met ov elkaar ontmoeten	4	1	5	0
O5	Vermelden in handelingsplannen	2	3	3	2
O6	Vermelden in groepsplannen	3	2	4	1
O7	We houden ons bezig met beleid	5	0	3	2
O8	Noodzaak: álle leerlingen onderwijs op maat	5	0	5	0
O9	Activiteiten vinden structureel plaats in de groep	3	2	0	5
O10	Activiteiten vinden incidenteel plaats in de groep	2	3	4	1
O11	Er worden handelingsplannen geschreven	1	4	1	4
O12	Er is voldoende aandacht voor HB op school	2	3	0	5
O13	Team is voldoende geschoold	1	4	0	5
O14	Een plusgroep is niet geschikt voor kleuters	1	4	0	5

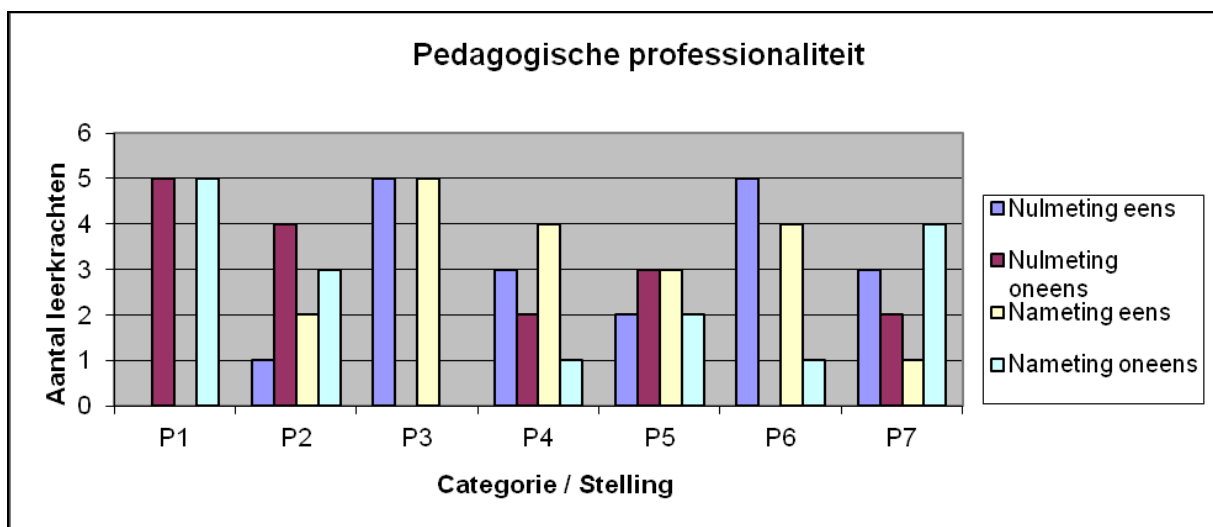


Bijzonderheden organisatorische professionaliteit:

- Alle leerkrachten zijn het erover eens dat het opstellen van beleid voor kleuters met ov nodig is. *Alle* leerlingen moeten onderwijs op maat krijgen.
- De meningen voor en na de interventies zijn niet gewijzigd bij de stelling: we hanteren een protocol om te signaleren en te diagnosticeren, maar uit de verdeeldheid blijkt dat niet iedereen ervan op de hoogte is. Ook over de intake van kleuters wordt niet op dezelfde manier gedacht.

- Na de interventies zijn meer leerkrachten van mening dat er niet voldoende aandacht is voor (hoog)begaafdheid op school, dat het team niet voldoende is geschoold en dat we ons te weinig bezighouden met beleid.
- Activiteiten voor kleuters met ov worden incidenteel georganiseerd.
- Meer leerkrachten geven in de nameting aan dat vermelding van interventies in het groepsplan voldoende is.

	<u>PEDAGOGISCHE PROFESSIONALITEIT</u>	<u>Nulmeting</u>		<u>Nameting</u>	
Cat.	Stelling	eens	oneens	eens	oneens
P1	Ik weet voldoende	0	5	0	5
P2	Kl. met ov mogen materiaal kiezen	1	4	2	3
P3	Ik beoordeel extra werk	5	0	5	0
P4	Ik beoordeel extra werk volgens hogere norm	3	2	4	1
P5	Ik kan goed bepalen wat geschikt is	2	3	3	2
P6	Ik bespreek met kl. met ov wat hij gemaakt heeft	5	0	4	1
P7	Ik heb voldoende tijd om aandacht te geven aan	3	2	1	4

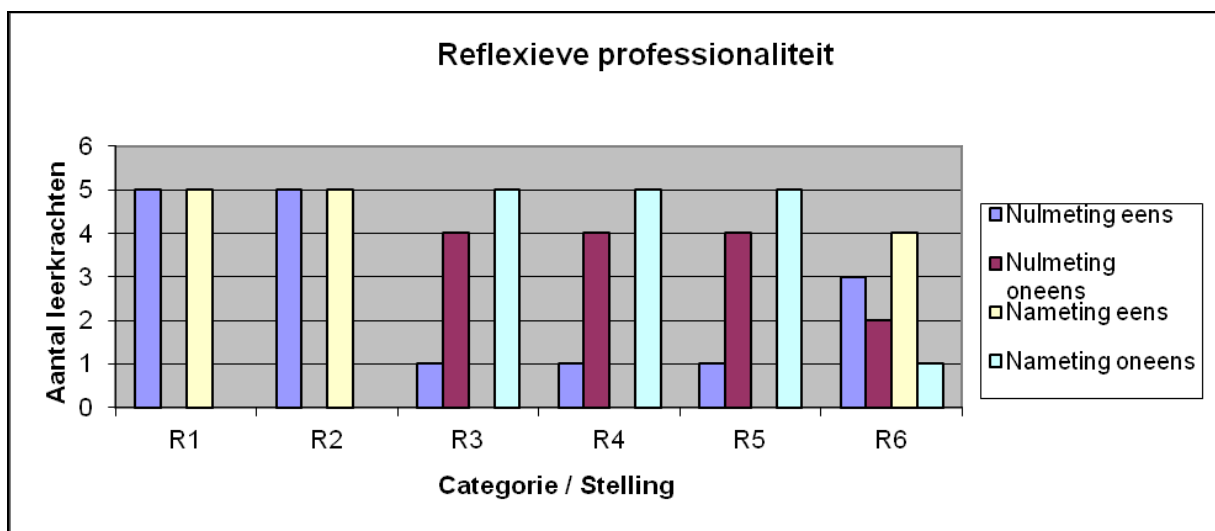


Bijzonderheden pedagogische professionaliteit:

- De leerkrachten vinden dat zij nog steeds niet voldoende weten om te werken met kleuters met ov.
- Extra werk wordt beoordeeld, maar niet door alle leerkrachten volgens een hogere normering.
- Na interventies kan één leerkracht meer bepalen welk werkje geschikt is.
- Er is verdeeldheid onder de leerkrachten over het kiezen van materiaal door de kleuter met ov.

- Bijna alle leerkrachten bespreken het werk voldoende met de kleuter met ov.
- De meerderheid van de leerkrachten vindt dat zij te weinig tijd heeft om aandacht te besteden aan de kleuters met ov.

REFLEXIEVE PROFESSIONALITEIT		Nulmeting		Nameting	
<u>Cat.</u>	<u>Stelling</u>	<u>eens</u>	<u>oneens</u>	<u>eens</u>	<u>oneens</u>
R1	Ik denk vaak na over materiaal	5	0	5	0
R2	Zou graag materiaal willen aanpassen	5	0	5	0
R3	Volg actuele ontwikkelingen over HB op de voet	1	4	0	5
R4	Werken met kl met ov wordt regelmatig geëvalueerd	1	4	0	5
R5	Tevreden over werken met kl. met ov op school	1	4	0	5
R6	Beleidsplan schrijven is moeilijk	3	2	4	1



Bijzonderheden reflexieve professionaliteit:

- Alle leerkrachten denken na over de materialen en willen die ook aanpassen.
- De meerderheid van de leerkrachten onderbouw is niet tevreden over het werken met kleuters met ov op onze school. Na de interventies zelf géén leerkrachten.
- Evaluatie van het werken met kleuters met ov vindt niet regelmatig plaats.
- Actualiteiten omtrent kleuters met ov worden niet op de voet gevolgd.
- Beleidsplan schrijven is moeilijk. Na de interventies blijft een leerkracht van mening dat het niet moeilijk is.

Niet belangrijk / enigszins belangrijk / belangrijk:

De leerkrachten konden aangeven of zij de inhoud van de stelling niet belangrijk / enigszins belangrijk / belangrijk vonden.

Bij alle items is op te merken dat de leerkrachten op de vragenlijst van de nameting meerdere malen aangeven dat de inhoud van de stelling belangrijk is.

Dit geldt voor kennis én vaardigheden; voor de groepen 1-2 én schoolbreed.

4.3 Kwalitatieve gegevens

Naar aanleiding van de resultaten van de vragenlijsten 'Nulmeting' vonden interventies plaats. De interventies werden bepaald aan de hand van de reacties van de leerkrachten. Na 'actie' volgde weer 'reactie'. De interventies werden uitgevoerd met en door mijzelf, leerkrachten van de onderbouw, het schoolteam, zes kleuters en er werd gebruik gemaakt van literatuur. Ik beschrijf het verloop van de interventies in een geordende schoenendoosmodel.

Interventie / Mijn rol als Specialist Hoogbegaafdheid	Resultaat	Reacties leerkrachten
Bijwonen onderbouwvergadering.	A..Bespreken resultaten van de vooraf ingevulde vragenlijsten.	A..Leerkrachten geven aan dat zij niet genoeg weten over (hoog)begaafdheid.
	B..Planning project 'Lentekriebels'; twee activiteiten rond de thematafel gepland: filosoferen en creëren (uitgevoerd door mij).	B..Vragen aan mij: hoe ga je de thematafel betrekken?
	C..Beginsituatie thematafels: Ikr./Il. brengen spullen mee; die worden kort besproken in de kring.	C..Thematafel wordt inmiddels bij élk thema gebruikt.
Filosoferen met zes kleuters: <i>'Zouden er meer jongens of meisjes op de wereld zijn?'</i> ; Aanleiding: 'jongens- en meisjesspullen' op de thematafel. 'Good practice' voor de leerkrachten.	Uitvoeren filosofisch gesprek: -stimuleren; -filosofische vragen stellen; -meningen onderzoeken; -nadenken; -nieuwe ideeën benoemen; -creatieve oplossingen bedenken; -uitwisselen;	-Belangstelling en nieuwsgierig naar werkvorm en manier van vragen stellen. -Hoe kom je op een onderwerp voor filosoferen? -Vraag naar informatie.

	-enthousiasme.	
Bijwonen onderbouwvergadering: -Kennisoverdracht over vragen stellen en filosoferen met kinderen. -De rol van de thematafel bespreken.	-Kennisverwerving leerkrachten. -Kansen verkennen over het inzetten van de thematafel.	-Leuke werkvorm; -Er is niet veel voorbereiding nodig; -Meer kansen benutten om thematafel goed in te zetten.
Creëren met kleuters: bedenken nieuw speelgoed. Aanleiding: 'jongens- en meisjesspeelgoed' op de thematafel. 'Good practice' voor de leerkrachten.	Kleuters bedenken al filosoferend nieuw speelgoed. Zij kiezen ervoor het te gaan tekenen en vertellen er uitgebreid bij. Zij stellen elkaar vragen.	Benieuwd: -Wat hebben de kinderen bedacht? -Hoe gaat dat bij kleuters met ov?
Activiteit en informatie bespreken met leerkrachten onderbouw: -De planning; -De rol van de thematafel hierbij. -Informatie verstrekken over denkprocessen (Taxonomie van Bloom) en kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in het algemeen. -Hoe signaleren en diagnosticeren wij (hoog)begaafde kinderen; we hebben op school het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH).	Vragen over de activiteit: -Hoe denk je dat? -Tijdsinvestering? -De leerkrachten weten meer over denkprocessen. Vooraf hadden zij niet gehoord van de Taxonomie van Bloom. -Maakt hen meer kritisch en het werpt nog meer vragen op. We maken te weinig gebruik van het DHH.	-De leerkrachten stellen vragen! -De drie eerste fasen lukken wel, maar dan wordt het moeilijker om op ideeën te komen. -De leerkrachten willen meer weten over het DHH. -De leerkrachten willen afspraken maken voor het volgende schooljaar voor informatie-bijeenkomsten. -Een leerkracht gaat een activiteit plannen binnen het nieuwe thema 'Sprookjes' en betreft daar de thematafel en de Taxonomie van Bloom bij.
Observeren tijdens les van leerkracht groep 1-2 aan de hele groep: <i>'Bedenk een sprookjesfiguur dat</i>	Tijdens de les wordt met de kleuters besproken: -Wanneer is het een sprookjesfiguur?	De leerkracht had de les goed voorbereid en in schema gezet. Zij is zeer tevreden over

<i>nog niet bestaat'</i> (Creëren). Uitwerking naar behoefte: tekenen, schilderen, plakwerk, kleien.	-Hoe kun je weten of het figuur al bestaat of niet? De kinderen werken de opdracht uit op verschillende manieren.	de les. Reacties collega's: Je hoeft helemaal niet zo moeilijk te denken. Je moet maar op het idee komen, wetend waar je op moet letten bij het niveau van de opdracht.
Bespreken met de leerkrachten onderbouw: -Leerkracht vertelt; -Specialist HB activeert, stelt vragen en voegt informatie toe.	Leerkrachten houden de informatie over de Taxonomie van Bloom erbij tijdens de bespreking en stellen vragen.	Lesverslag wordt positief ontvangen. De leerkrachten zien kansen: -Is makkelijk in het programma in te passen; -Geeft elke kleuter mogelijkheden; -Nét iets verder denken; -Goed om het schema tijdens het plannen van lessen erbij te houden; bewust gaan toepassen!
LIO introduceert een opdracht voor twee kleuters: <i>'Ik houd van skiën, maar in Nederland gaat dat niet altijd. Kunnen jullie ski's bedenken waarmee ik in Nederland altijd kan skiën?'</i> (Creëren)	Tijdens de activiteit wordt met de kleuters besproken: -Uitwerking naar behoefte, maar in overleg met elkaar; -Eisen die aan het werk gesteld worden. Effectief vragen stellen: activeren van voorkennis, verhelderen, stimuleren van het denken. De kleuters bedenken ski's, maar houden ook rekening met veiligheid, kleding, materiaal en weersomstandigheden. Bij het nabespreken het resultaat bespreken en ook nadruk leggen op proces: oplossingen, werkwijze, samenwerking.	Leuk, hoe bedenk je het? Welke vragen heb je gesteld aan de kleuters? Wat heb je gedaan om te begeleiden?
Na het afronden van het actieonderzoek: Resultaten bespreken in het schoolteam.		

		Reactie in het algemeen: Uitwisselen in het team van de onderbouw is fijn. Dit moeten we vaker inzetten. Leidt tot bewustwording.
--	--	--

4.4 Naar conclusies en aanbevelingen

Met deze resultaten is het voor mij mogelijk antwoorden te geven op mijn onderzoeksvraag en de deelvragen. Tevens zal ik conclusies en aanbevelingen formuleren in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op mijn onderzoeksvraag:

‘Hoe kan ik de leerkrachten van de groepen 1-2 ondersteunen bij het ontwikkelen van activiteiten rond de thematafel die uitdagend zijn voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zodat het onderwijsaanbod afgestemd is op de onderwijsleerbehoefte van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?’.

De deelvragen worden beantwoord en ik zal beschrijven of de doelstellingen, die ik geformuleerd had in hoofdstuk 1.4, behaald zijn. Ik trek conclusies uit de metingen die door middel van vragenlijsten verricht zijn en uit de interventies die gepleegd zijn en zal aanbevelingen doen. Het genoemde wordt gekoppeld aan de bestudeerde literatuur.

5.2 De deelvragen

Wat verstaat men onder ‘kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong’?

De precieze omschrijving van het begrip (hoog)begaafdheid is moeilijk te geven, maar duidelijk is dat er vele factoren rondom en in de persoon een bepalende rol spelen hoe de begaafdheid zich ontwikkelt (van Gerven, 2008). De kenmerken van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heb ik beschreven in hoofdstuk 2.2. De ouders en leerkrachten moeten de ontwikkeling van het kind goed volgen en alert zijn op signalen (van Gerven, 2009).

Hoe worden kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school gesignaleerd en gediagnosticeerd?

De leerkrachten van de groepen 1-2 voeren intakegesprekken met de ouders. Twee maal per schooljaar vullen zij de KIJK-observatielijst en de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) in. Bij activiteiten hanteren zij het registratiesysteem van de methode Schatkist. De school is in het bezit van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH). Als Intern Begeleider / Specialist Hoogbegaafdheid stel ik vragen over leerlingen en de resultaten van observaties. Ouders geven vaak in gesprekken met de leerkrachten aan dat hun kind al kan lezen of rekenen. Ik zet de vragenlijsten van het DHH in als blijkt dat een leerling goede resultaten laat zien, en

als blijkt dat de leerkracht een hulpvraag heeft over deze leerling. Leerkrachten en ouders vullen de vragenlijsten in van de signalerings- en diagnostische fase. Die gegevens voer ik in en we bespreken het rapport samen met de ouders. Tijdens dat overleg worden de acties vastgelegd.

Over welke kennis en vaardigheden beschikken de leerkrachten van de groepen 1-2 van onze school als het gaat over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Bij de vergelijking van de antwoorden bij de nulmeting en de nameting is af te leiden dat de kennis en vaardigheden van de leerkrachten op een aantal gebieden zijn toegenomen.

Uit de antwoorden op de vragenlijsten blijkt dat het merendeel van de leerkrachten wel weet dat het leerproces bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong volgens een andere structuur, in een ander tempo en fundamenteel anders verloopt dan bij de gemiddelde leerling. Er moeten eisen gesteld worden aan het werk. Het inzetten van de computer bij de begeleiding wordt als positief gezien. Alle leerkrachten onderbouw vinden een plusklas, waarin kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op geregelde momenten met elkaar kunnen samenwerken en samenspelen (de Kruijff, 2007), geschikt.

Tot mijn tevredenheid weten de leerkrachten dat het gedrag van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong thuis heel anders kan zijn dan op school. Daardoor kunnen zij meer begrip tonen voor de zorgen die ouders in gesprekken noemen.

Men is het er over eens dat er beleid moet zijn voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Zij zijn zich ervan bewust dat er meer komt kijken bij de organisatie dan zij aanvankelijk gedacht hadden.

Over welke competenties moeten de leerkrachten beschikken om uitdagende activiteiten rond de thematafel te ontwikkelen voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

In hoofdstuk 2.3 heb ik de leerkrachtcompetenties in de vijf vormen van professionaliteit (Klaassen & Veugelers, 2009) beschreven. Zij werden ook vermeld in het artikel van van Houten & Lagerweij (2008), een van de aanleidingen voor mijn onderzoek. Tevens wil ik concreet noemen dat de leerkrachten dagelijks gebruik kunnen maken van effectief vragen stellen. Daardoor worden de kinderen gestimuleerd tot creatief nadenken (den Hollander, 2001).

Kennis van de Taxonomie van Bloom (1956; herzien in 2001 door Anderson & Krathwohl) biedt meer mogelijkheden om de activiteiten voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong tot een hoger denkniveau te brengen. Voorwerpen op de thematafel gaan dan meer betekenis krijgen en er worden verbanden gelegd.

Welke mogelijkheden zijn er op onze school om uitdagende activiteiten vorm te geven in de groepen 1-2?

Er zijn diverse werkvormen rondom de thematafel die kunnen uitdagen en stimuleren, zoals: filosoferen, bespreking in de kleine- of grote kring, verwerking van de opdracht op een gevarieerde wijze en spelvormen (op reken- en taalgebied). Daarbij wordt het hogere-orde denken uit de Taxonomie van Bloom (analyseren, evalueren, creëren) stapsgewijs ingezet.

In de kleutergroepen zijn op onze school uiteraard ook meerdere activiteiten te bedenken (buiten de thematafel): bij het werken in de verschillende hoeken, door te werken in een groepje met andere kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, bestaand materiaal op alle verschillende ontwikkelingsgebieden kan verrijkt worden met moeilijkere opdrachten en kleuters kunnen gaan experimenteren met technische opdrachten (Janson, 2011).

Hoe kan ik als Specialist Hoogbegaafdheid de leerkrachten van de groepen 1-2 ondersteunen bij het uitbreiden van de kennis en vaardigheden omtrent kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Als Specialist Hoogbegaafdheid dien ik goed op de hoogte te zijn van de visie van de school. Allereerst moet de beginsituatie van de leerkrachten in beeld gebracht worden: wat weten zij, wat kunnen zij, wat vinden zij, kortom: waar staat iedereen? Het team staat open voor vernieuwing en ontwikkeling. Daarbij leren we v n elkaar en m t elkaar. Effectieve communicatie is daarbij van belang. We bespreken ervaringen, gaan bij elkaar in de groepen kijken, maken filmopnames en geven elkaar feedback. Hierover zijn teambreed afspraken gemaakt en uiteraard pas ik dit toe. Ik geef de leerkrachten informatie tijdens leerlingbesprekingen, bouwvergaderingen en teamvergaderingen en ga observeren in de klassen. Hierover geef ik de leerkrachten feedback. Door 'good practice', het voordoen van uitdagende activiteiten met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, draag ik kennis en vaardigheden over. Ik houd het onderwerp 'warm' en ik prikkel leerkrachten door het

onderwerp (hoog)begaafdheid op de agenda van (team)vergaderingen te zetten. Leerkrachten worden gestimuleerd uitdagende activiteiten te organiseren met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in hun groep. Activiteiten worden vermeld en geëvalueerd in de groepsplannen.

5.3 Mijn doelstellingen

De leerkrachten van de groepen 1-2 kunnen rond de thematafel activiteiten ontwikkelen die een beroep doen op hogere denkprocessen zodat het onderwijsaanbod afgestemd is op de onderwijsleerbehoefte van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Slechts twee van de vijf leerkrachten hebben in het kader van dit onderzoekstraject uitdagende activiteiten uitgevoerd met leerlingen. De doelstelling is dus slechts deels gehaald. De andere leerkrachten hebben de twee collega's wel vragen gesteld in de onderbouwvergaderingen. Daarbij merk ik op dat het bij de tweede activiteit opviel dat leerkrachten beter op de hoogte waren van de informatie over effectief vragen stellen (den Hollander, 2001). Zij ervaren dat je door deze manier van vragen stellen andere denkprocessen op gang brengt en daardoor worden andere antwoorden gegeven. Collega's merkten op dat er niet zo heel moeilijk nagedacht moet worden. De Taxonomie van Bloom (1956; herzien in 2001 door Anderson & Krathwohl) vonden zij heel interessant. Door te brainstormen kwamen zij samen op ideeën. Met de informatie die zij gekregen hebben van mij kunnen zij activiteiten bedenken. In praktijk brengen is de volgende stap voor alle vijf de leerkrachten.

De leerkrachten van de groepen 1-2 ervaren hoe het is om uitdagende activiteiten in te zetten rond de thematafel.

De leerkrachten werden geïnspireerd door mijn interventies met de leerlingen: het filosoferen en het creëren van nieuw speelgoed. Door gebruik te maken van de Taxonomie van Bloom (1956; herzien in 2001 door Anderson & Krathwohl) kunnen kinderen op een hoger denkniveau komen. De denkstappen moeten stapsgewijs doorlopen worden. Dat is nu duidelijk. Twee leerkrachten hebben dit zelf ervaren.

De leerkrachten zetten daarbij bewust de competenties in die zij nodig hebben om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te begeleiden.

De twee leerkrachten hebben mij bij de voorbereiding op de activiteiten informatie gevraagd over de organisatie, de werkvorm, de vragen die zij wilden gaan stellen en de opdracht, maar ook algemene vragen over hun houding, hoe stel je vragen, hoe denken deze kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en hun verwachtingen. Deze leerkrachten zijn daar bewust mee aan de slag gegaan. De andere drie leerkrachten ontbrak nu de tijd om een activiteit te doen, maar zijn zeker geïnteresseerd om hun competenties te gaan ontwikkelen. Volgend schooljaar neemt ieder een aantal van deze te ontwikkelen competenties op in het Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP). Welke competenties zij gaan kiezen zal volgend schooljaar besproken worden.

5.4 Conclusies

Het artikel dat mede de aanleiding vormde voor mijn onderzoek meldt dat er hiaten in de kennis en vaardigheden van de leerkrachten zitten (van Houten & Lagerweij, 2009). Uit de antwoorden die de leerkrachten van de onderbouw gaven op de beide vragenlijsten blijkt dat dit ook op onze school het geval is. Daarbij moet ik natuurlijk vermelden dat deze conclusie slechts op dit moment en met deze leerkrachten getrokken kan worden. De kennis en enkele vaardigheden zijn in de loop van het onderzoekstraject toegenomen, maar de leerkrachten zijn niet tevreden over hun kennis over (hoog)begaafdheid in het algemeen en ook wat betreft de vakinhoudelijke-, didactische-, organisatorische-, pedagogische- en reflexieve professionaliteit geven ze aan dat er nog heel wat te weten en te leren valt. De leerkrachten van de onderbouw geven zelfs aan dat het gehele schoolteam niet voldoende geschoold is. Het signaleren en diagnosticeren gebeurt al jaren volgens het traject dat ik in hoofdstuk 5.2 beschreef, maar wordt niet door alle leerkrachten op dezelfde wijze uitgevoerd. Het protocol is niet bij alle leerkrachten bekend. Er is behoefte aan middelen en kennis om dit uit te voeren. Er zouden ook meer evaluatiemomenten ingebouwd mogen worden.

Leerkrachten zijn zich gaan bedenken wat het toepassen van de leerlijnen betreft en de aanwezigheid van geschikte materialen op school. Over compacten en verrijken weten de leerkrachten te weinig. Zij geven dit zelf aan. In plaats van aandacht voor het product mag er meer aandacht zijn voor het leerproces van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Het zoeken naar en selecteren van materialen moet meer

plaatsvinden. Bij de nulmeting waren de leerkrachten positiever over hun kennis en vaardigheden. Zij zien zelf in dat er nog veel verbeterd kan worden.

(Hoog)begaafdheid bij kleuters is niet goed vast te stellen (van Gerven, 2009). Niet alle leerkrachten delen die mening. Bij het intakegesprek kan men signalen opvangen door goed te luisteren naar ouders.

Het onderwerp (hoog)begaafdheid heeft zeker de belangstelling van de leerkrachten van de onderbouw, maar zij volgen de actualiteit niet op de voet. Als verklaring wordt tijdgebrek genoemd. Als er belangrijke zaken zijn verwachten zij dat zij door de Specialist Hoogbegaafdheid geïnformeerd worden. Deze houding vind ik te afwachtend en mag naar mijn mening actiever worden. De leerkrachten geven voor het overgrote deel bij alle items aan dat zij het belangrijk vinden dat er aandacht is voor (hoog)begaafdheid en alles daar omheen.

5.5 Aanbevelingen

Het actieonderzoek heeft mij tot nieuwe inzichten gebracht en krijgt vervolg. Er is nog veel werk te verrichten op onze school.

- Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) moet schoolbreed ingezet worden. Afspraken moeten duidelijk zijn. Het team moet geschoold worden. In het BAS+-traject moet dit een onderdeel worden van de cel 'Zorgstructuur'.
- Afspraken maken over het vermelden van de interventies met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en de (hoog)begaafde leerlingen in de groepen 3 tot en met 8 in groepsplannen en/of handelingsplannen.
- Het onderwerp (hoog)begaafdheid moet een vaste plaats krijgen op de agenda van de onderbouw-, bovenbouw- en teamvergaderingen.
- Bij intakegesprekken alert zijn op opmerkingen van ouders over hun kind (luisteren naar ouders; vragen opnemen in een lijst).
- Scholing van het gehele team over (hoog)begaafdheid. Stapsgewijs en door middel van het behandelen van diverse thema's aanpakken, bijvoorbeeld kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, compacten en verrijken,

materialen, afstemmen van het onderwijsaanbod op leerbehoeften van kinderen, nieuwe werkvormen.

- Leerkrachten van de onderbouw gaan volgend schooljaar een aantal competenties ontwikkelen in een persoonlijk traject. Er zijn mogelijkheden om hen daarbij te coachen.
- Gedurende het BAS+-traject volg ik de ontwikkelingen wat betreft het inzetten van de thematafels in de groepen.
- Ook zijn tijdens het onderzoek vragen ontstaan over het begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in groepjes met ontwikkelingsgelijken. Deze zaken zullen worden opgenomen in het nieuwe jaarplan van de school.

Er is werk voor de Specialist Hoogbegaafdheid! Ik realiseer me uiteraard wel dat dit aanbevelingen zijn die niet in een schooljaar opgevolgd kunnen worden.

5.6 Antwoord op de onderzoeksvraag

Ik heb mijn onderzoekstraject en de effecten op de leerkrachten beschreven.

Als Specialist Hoogbegaafdheid kan ik de leerkrachten van het team ondersteunen door informatie te geven, te observeren tijdens activiteiten en hun vragen en interventies te bespreken en te evalueren.

In hoofdstuk 6 zal ik terugblikken op het onderzoekstraject en mijn rol als Specialist Hoogbegaafdheid onder de loep nemen. Ik zal beschrijven wat het mij persoonlijk heeft gedaan.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 De voorbereiding van het onderzoek

Het was voor mij al snel duidelijk dat ik het onderzoek wilde gaan richten op specifieke onderwijsbehoeften voor (hoog)begaafde kinderen in de onderbouw. Steeds meer vragen van leerkrachten, ook van andere scholen, betreffen kinderen uit de onderbouw en met name kleuters. Ik ging mij verdiepen in literatuur over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en kon, boven verwachting, veel artikelen vinden. Daardoor is mijn kennis over deze kinderen met hun specifieke problematiek behoorlijk toegenomen. Tijdens het lezen over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong werd mijn aandacht getrokken door het artikel dat ik noemde in hoofdstuk 1.3, van de studenten van Houten & Lagerweij (2008). Het artikel en het verslag van de Auditrapportage schooljaar 2010-2011 werden de aanleiding voor mijn onderzoek. Ik vroeg me af of het op mijn school ook opging dat de leerkrachten van de groepen 1 en 2 onvoldoende kennis en vaardigheden hebben om het onderwijsaanbod af te stemmen op kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

In het artikel werd de vragenlijst van Hoekstra (2004) genoemd: *'Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong: hoe gaat ú ermee om?'* Ik heb geprobeerd deze lijst te achterhalen, maar dat is me niet gelukt. Daarom heb ik zelf vragen opgesteld rond de items die genoemd worden in het artikel.

Het idee om me bij het onderzoek te richten op activiteiten die uitdaging bieden rond de thematafels is ontstaan tijdens de BAS+-studiebijeenkomsten. Ik vond dat er meer met deze tafels gedaan kan worden. Zij zijn een uitstekend uitgangspunt voor uitdagende opdrachten en ik vroeg me af op welke wijze ik de leerkrachten het best kon ondersteunen bij het bedenken van die opdrachten. Bij het opstellen van het onderzoekstraject sloot ik aan op de manier waarop het team werkt in het kader van het BAS+-project: leren van en met elkaar door overleg, 'good practice', het analyseren van filmopnames en evalueren van activiteiten. Deze manier van werken vind ik prettig. De leerkrachten hebben een actieve rol in het proces, zij zijn meer betrokken en daardoor heeft het traject een grotere kans van slagen. Ik ben heel tevreden over de interventies die ik bedacht voor het onderzoekstraject: interventies waarin leerlingen én leerkrachten een rol spelen.

6.2 Het uitvoeren van het onderzoek

Nadat het plan gemaakt was verliep de uitvoering aanzienlijk anders dan ik bedacht had. Door een tragische gebeurtenis in mijn nabije familie blokkeerde ik in november van het afgelopen jaar. Mijn concentratie en werklust waren ver zoek. Ik ben erg dankbaar voor het medeleven en het begrip dat ik van docenten en medestudenten in die periode kreeg. Vooral het vertrouwen dat iedereen uitsprak, dat het goed zou komen met mijn studie, heeft ervoor gezorgd dat ik de draad weer kon oppakken.

Ik bood de leerkrachten de vragenlijst voor de nulmeting aan. Om te kunnen evalueren of de leerkrachten meer kennis en vaardigheden hadden opgedaan tijdens het onderzoekstraject heb ik dezelfde vragenlijst ook bij de nameting gebruikt.

Van de onderbouwvergaderingen heb ik veel geleerd. De leerkrachten stelden vragen, wilden meer weten, werden steeds nieuwsgieriger en hoopten dat ik overal antwoord op kon geven. Ik vond het belangrijk hen niet te overspoelen, heb gezocht naar duidelijke informatie en heb geprobeerd dit gedoseerd aan te bieden. Daarbij hield ik rekening met de antwoorden die de leerkrachten gegeven hadden bij de nulmeting, waardoor ik kon aansluiten bij hun 'zone van de naaste ontwikkeling'.

Tijdens besprekingen bleek dat zij dit op prijs stelden, omdat zij al veel activiteiten gepland hadden in die periode. Zij vonden de informatie steeds relevant en hadden die ook goed doorgenomen.

Ik vond het heel boeiend zelf actief aan de slag te gaan met kleuters door te filosoferen en hen speelgoed te laten creëren, waardoor ik zelf ook weer praktijkervaring opdeed. Het coachen van de twee leerkrachten die de interventies met de thematafels gingen uitvoeren maakte mij kritisch aan het denken. Hoe koppel je de kennis en vaardigheden aan uitdagende opdrachten rond de thematafel, welke activerende vragen stel ik hen en hoe breng ik dit over? Door goed te luisteren naar hun vragen en te onderzoeken waar hun (on)mogelijkheden lagen is dit goed uit de verf gekomen. De andere leerkrachten werden ook enthousiast. Hen ontbrak het echter aan tijd om ook activiteiten uit te voeren binnen het tijdsbestek van mijn onderzoekstraject.

Het ordenen van de gegevens die ik verkreeg vanuit het onderzoek vond ik pittig. Ik ben niet vaardig in het maken van grafieken. Zodoende was ik blij met de hulp die ik daarbij kon krijgen.

6.3 Na het onderzoek

Het schrijven van het meesterstuk was nog wel mijn grootste uitdaging in het gehele traject. Ik kan ontzettend lang denken, informatie verzamelen uit boeken of op internet, ordenen, woordvelden maken en dit alles weer herhalen. Dat kost mij enorm veel tijd. Gesprekken, feedback, voorbeelden van anderen en steun aan/van elkaar heeft mij steeds geholpen om de volgende stap te nemen.

Bij het denken besteed ik uiteraard ook behoorlijk wat tijd aan reflectie op mijzelf en de dingen die ik gedaan heb of wil gaan doen. Ik wil de dingen (het liefst meteen) goed doen. Gedurende het schrijven van de hoofdstukken ben ik anders te werk gegaan. Aanvankelijk legde ik mijn hele tafel vol met alle literatuur die ik geraadpleegd had, briefjes met aantekeningen, markeerstiften, enzovoort. Nu tik ik steekwoorden en werk dat daarna uit in tekst. Ik merk dat het effectiever is, mij veel tijd bespaart en het biedt mij nog steeds het overzicht dat ik nodig heb.

Mijn verwachting was wel dat ik de leerkrachten enthousiast kon maken voor het opdoen van meer kennis en vaardigheden om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong goed te kunnen begeleiden en hen te leren hoe zij zelf uitdagende opdrachten kunnen ontwikkelen bij de thematafels. Ik had echter niet verwacht dat zij gingen vragen of er vervolg kon komen, zelfs voor het hele team. Zij vonden de aandacht voor (hoog)begaafden, het signaleren en diagnosticeren en de afstemming op hun onderwijsbehoeften niet toereikend op onze school.

Er ligt dus een vraag naar meer verdieping in het komende schooljaar. Naar mijn mening begint het met het verbeteren van de kennis bij de leerkrachten. Zij moeten meer weten over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en (hoog)begaafdheid in het algemeen om deze kinderen opdrachten aan te bieden die aansluiten bij hun onderwijsbehoeften. Het onderzoek draagt bij aan ontwikkeling van het hele schoolteam.

Er ligt een uitdaging op mij te wachten in mijn rol als Specialist Hoogbegaafdheid.

Literatuurlijst

- Breda, L. van en Buijsen, I. (2011). *Schoolgids Basisschool De Biezenhof; Schooljaar 2011-2012*. Halsteren: Basisschool De Biezenhof.
- Drent, S. en Gerven, E. van (2009). Wat is hoogbegaafdheid? In: Drent, S. en Gerven, E. van. *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*, (4-16). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Drent, S. en Gerven, E. van (2009). De begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in groep 1/2. In: Drent, S. en Gerven, E. van. *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*, (90-104). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Furman, B. en Ahola, T. (2009). *Reteaming; Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Gerven, E. van (2009). Slimme kleuters. In: E. van Gerven (red.). *Handboek Hoogbegaafdheid*, (128-144). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Gerven, E. van (2008). *Slim Beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Gross, M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214. Binnengehaald 10 oktober 2010, van http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10124.aspx
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hollander, P. den (2001). Effectief vragen stellen. In: *Cursus informatievaardigheden voor docenten*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Houten, E. van en Lagerweij, N. (2008). Omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong. Een onderzoek naar kennis en professionaliteit van leerkrachten. *Talent*, 10(3), 27-29.
- Houten, E. van en Lagerweij, N. (2009). Ontwikkelingsvoorsprong; wat weten we nou écht?. *Het Jonge Kind*, 2009(januari), 8-10.

- Hoving-Huizing, S. (2008). Informatie over hoogbegaafdheid. In: Hoving-Huizing, S. *Gewoon begaafd? Verhalen van ouders van (hoog)begaafde kinderen*. (117-127). Steenwijk: 248media uitgeverij.
- Janson, D. (2011). Je zal maar kleuter mogen zijn! Pendelen tussen behoeften en tradities. *Talent*,13(3), 9-12.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Klaassen, C. en Veugelers, W. (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kruijff, T. de (2007). *Hoogbloeiërs, kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong*. Helmond: Stichting Onderwijs Maak Je Samen.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Theunisse, P. en Graafmans, E. (2011). *Auditrapportage Basisschool De Biezenhof, Schooljaar 2010-2011*. Bergen op Zoom: Lowys Porquin Stichting.

Bronnen:

- www.slo.nl
- www.acadin.nl/.../SLO - Handreiking voor lesontwikkelaars.pdf

Bijlagen

- Bijlage A: Vragenlijst voor de leerkrachten groep 1-2 en groep 3 – Nulmeting
- Bijlage B: Vragenlijst voor de leerkrachten groep 1-2 en groep 3 – Nameting

Bijlage A

Vragenlijst voor de leerkrachten groep 1-2 en groep 3 – Nulmeting

Toelichting:	
- nrs. 1-2-3: leerkrachten groepen 1-2 - nr. 4: LIO (Leraar In Opleiding) - nr. 5: leerkracht groep 3	Alle leerkrachten Alle vaste leerkrachten Alle leerkrachten groep 1-2

	Beantwoord alle stellingen vanuit jezelf:	Mee eens	Niet mee eens		Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk
	- Hoe doe JIJ dit? - Wat vind JIJ hier van? - Wat weet JIJ hiervan? Kruisjes mogen alleen <u>IN een hokje</u> geplaatst worden!						
		+	'		'	+	++
K1	Hoogbegaafdheid is bij kleuters vast te stellen.	1234 5				2	1345
K2	Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (<i>hierna genoemd: kleuters met een ontw.vs.</i>) leren in hetzelfde tempo als een kleuter met een gemiddelde intelligentie.		123 45			4	1235
K3	Kleuters met een ontw.vs. leren fundamenteel anders dan kleuters met een gemiddelde intelligentie.	1235	4			4	1235
K4	Het leerproces van een kleuter met een ontw.vs. wordt op dezelfde manier gestructureerd dan dat van een gemiddelde kleuter.	4	123 5			2	1345
K5	Kleuters met een ontw.vs. blinken op veel gebieden uit zonder te oefenen.	134	25			14	235
K6	Kleuters met een ontw.vs. zijn altijd geïnteresseerd in cijfers en letters.	35	124			123	45
K7	Kleuters met een ontw.vs. kunnen zich thuis compleet anders gedragen dan op school.	1234 5				2	1345
		+	-		-	+	++
V1	Kleuters met een ontw.vs. mogen leren lezen en rekenen in de kleutergroep.	1234 5				145	23

V2	Kleuters met een ontw.vs. moeten wel alle gewone leerstof doorlopen.	4	123 5		5	1234	
V3	Kleuters met een ontw.vs. mogen meteen met verbredende, extra opdrachten beginnen.	1234 5				23	145
V4	Kleuters met een ontw.vs. kunnen stappen overslaan.	1245	3			2	1345
V5	Kleuters met een ontw.vs. hoeven minder te oefenen.	234	15				1234 5
V6	Op school worden aparte leerlijnen voor kleuters met een ontw.vs.gebruikt.	14	235			2	1345
V7	Op school worden aparte leerlijnen voor (hoog)begaafde leerlingen van groep 3 t/m 8 gebruikt.	14	235				1234 5
V8	Op school zijn aparte materialen aanwezig voor kleuters met een ontw.vs.	1245	3			4	1235
V9	Op school zijn aparte materialen aanwezig voor (hoog)begaafde leerlingen van groep 3 t/m 8.	1345	2			2	1345
D1	Er moeten eisen gesteld worden aan het werk van kleuters met een ontw.vs.	1234 5					1234 5
D2	Gemiddeld 10% van de leerlingen op een school heeft kenmerken van (hoog)begaafdheid.	1245	3			34	125
D3	Kleuters met een ontw.vs. mogen eigen oplossingen bedenken.	1234 5				5	1234
D4	Kleuters met een ontw.vs. moeten zelf opdrachten uitzoeken die zij uitdagend vinden.	15	234			234	15
D5	Kleuters met een ontw.vs. kunnen zelf aangeven wanneer zij toe zijn aan moeilijkere opdrachten.	5	123 4			135	24
D6	Verrijkingsstof voor kleuters met een ontw.vs. komt uit methoden van groep 3.	2	134 5		15	234	
D7	Bij kleuters met een ontw.vs. wordt evenveel aandacht besteed aan het product als bij een kleuter met een gemiddelde intelligentie.	1234	5			2	1345
D8	Bij kleuters met een ontw.vs. wordt evenveel aandacht besteed aan het leerproces als bij een kleuter met een gemiddelde intelligentie.	2345	1			2	1345
D9	Wij hanteren voldoende observatiemiddelen om de onderwijs- en leerbehoeften van een kleuter in beeld te krijgen.	1234	5			2	1345
		+	-		-	+	++
D10	Ik ben voldoende op de hoogte van het begrip 'compacten'.		123 45				1234 5

D11	Ik heb in de groep voldoende mogelijkheden om te 'verrijken'.	34	125				1234 5
D12	Het is goed om de computer in te zetten in de begeleiding van kleuters met een ontw.vs.	1234 5				124	35
O1	Schoolbeleid voor kleuters met een ontw.vs. is nodig.	1234 5					1234 5
O2	We hanteren op school een protocol voor het signaleren en diagnosticeren van (hoog)begaafden.	134	25				1234 5
O3	Bij de intake van een kleuter kan al worden vastgesteld of we te maken hebben met een kleuter met een ontw.vs.	145	23		3	14	25
O4	Er moeten aparte momenten georganiseerd worden waarop kleuters met een ontw.vs. elkaar ontmoeten.	1345	2			23	145
O5	Voor kleuters met een ontw.vs. moeten handelingsplannen geschreven worden.	14	235			3	1245
O6	Voor kleuters met een ontw.vs. volstaat het vermelden van interventies in de groepsplannen.	235	14			12	345
O7	Wij houden ons bezig met beleid voor (hoog)begaafden.	1234 5				2	1345
O8	Het is noodzakelijk álle leerlingen (inclusief (hoog)begaafde leerlingen, onderwijs op maat te bieden.	1234 5					1234 5
O9	Er worden in de drie groepen structureel activiteiten georganiseerd voor kleuters met een ontw.vs.	134	25			2	1345
O10	Er worden in de drie groepen incidenteel activiteiten georganiseerd voor kleuters met een ontw.vs.	25	134		4		1235
O11	Er worden handelingsplannen geschreven voor kleuters met een ontw.vs.	4	123 5			23	145
O12	Op school is voldoende aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen.	23	145				1234 5
O13	Het team is voldoende geschoold om te werken met (hoog)begaafde leerlingen.	5	123 4				1234 5
O14	Een verrijkingsgroep of plusgroep is niet geschikt voor kleuters met een ontw.vs.	4	123 5			4	1235
P1	Ik weet voldoende om te kunnen werken met kleuters met een ontw.vs.		123 45				1234 5

		+	-		-	+	++
P2	Kleuters met een ontw.vs. mogen kiezen met welk materiaal zij werken (materiaal voor jongste en/of oudste kleuters).	2	134 5		3	2	145
P3	Ik beoordeel het (extra) werk dat een kleuter met een ontw.vs. maakt.	1234 5					1234 5
P4	Ik beoordeel het (extra) werk dat een kleuter met een ontw.vs. maakt volgens een hogere norm.	124	35		3	1	245
P5	Ik kan goed bepalen welk werk geschikt is voor kleuters met een ontw.vs.	34	125				1234 5
P6	Ik bespreek met de kleuter met een ontw.vs. het werk dat hij/zij gemaakt heeft.	1234 5					1234 5
P7	Ik heb voldoende tijd om aandacht te besteden aan de kleuters met een ontw.vs.	135	24				1234 5
R1	Ik denk vaak na over materiaal voor kleuters met een ontw.vs.	1234 5					1234 5
R2	Ik zou graag het materiaal voor kleuters met een ontw.vs. willen aanpassen.	1234 5				4	1235
R3	Ik volg de actualiteit omtrent hoogbegaafdheid en kleuters met een ontw.vs. op de voet.	2	134 5			3	1245
R4	In de onderbouw wordt het werken met kleuters met een ontw.vs. regelmatig geëvalueerd.	2	134 5				1234 5
R5	Ik ben tevreden over het werken met kleuters met een ontw.vs. op onze school.	4	123 5				1234 5
R6	Het schrijven van een beleidsplan voor kleuters met een ontw.vs. is moeilijk	234	15				1234 5

Bijlage B

Vragenlijst voor de leerkrachten groep 1-2 en groep 3 – Nameting

Toelichting:	
- nrs. 1-2-3: leerkrachten groepen 1-2 - nr. 4: LIO (Leraar In Opleiding) - nr. 5: leerkracht groep 3	Alle leerkrachten Alle vaste leerkrachten Alle leerkrachten groep 1-2

	Beantwoord alle stellingen vanuit jezelf: - Hoe doe JIJ dit? - Wat vind JIJ hier van? - Wat weet JIJ hiervan? Kruisjes mogen alleen <u>IN een hokje</u> geplaatst worden!	Mee eens	Niet mee eens		Niet belangrijk	Enigszins belangrijk	Belangrijk
		+	'		'	+	++
K1	Hoogbegaafdheid is bij kleuters vast te stellen.	35	124		2	1	345
K2	Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (<i>hierna genoemd: kleuters met een ontw.vs.</i>) leren in hetzelfde tempo als een kleuter met een gemiddelde intelligentie.		1234 5				12345
K3	Kleuters met een ontw.vs. leren fundamenteel anders dan kleuters met een gemiddelde intelligentie.	1235	4				12345
K4	Het leerproces van een kleuter met een ontw.vs. wordt op dezelfde manier gestructureerd dan dat van een gemiddelde kleuter.		1234 5				12345
K5	Kleuters met een ontw.vs. blinken op veel gebieden uit zonder te oefenen.	1234	5			13	245
K6	Kleuters met een ontw.vs. zijn altijd geïnteresseerd in cijfers en letters.	235	14			134	25
K7	Kleuters met een ontw.vs. kunnen zich thuis compleet anders gedragen dan op school.	1234 5					12345
		+	-		-	+	++
V1	Kleuters met een ontw.vs. mogen leren lezen en rekenen in de kleutergroep.	1235	4			2	1345

V2	Kleuters met een ontw.vs. moeten wel alle gewone leerstof doorlopen.		1234 5		23	145
V3	Kleuters met een ontw.vs. mogen meteen met verbredende, extra opdrachten beginnen.	1234 5				12345
V4	Kleuters met een ontw.vs. kunnen stappen overslaan.	1245	3		1	2345
V5	Kleuters met een ontw.vs. hoeven minder te oefenen.	1234	5		1	2345
V6	Op school worden aparte leerlijnen voor kleuters met een ontw.vs.gebruikt.	1	2345			12345
V7	Op school worden aparte leerlijnen voor (hoog)begaafde leerlingen van groep 3 t/m 8 gebruikt.	1	2345			12345
V8	Op school zijn aparte materialen aanwezig voor kleuters met een ontw.vs.	24	135		4	1235
V9	Op school zijn aparte materialen aanwezig voor (hoog)begaafde leerlingen van groep 3 t/m 8.	234	15		4	1235
D1	Er moeten eisen gesteld worden aan het werk van kleuters met een ontw.vs.	1234 5				12345
D2	Gemiddeld 10% van de leerlingen op een school heeft kenmerken van (hoog)begaafdheid.	1234 5			34	125
D3	Kleuters met een ontw.vs. mogen eigen oplossingen bedenken.	1234 5				12345
D4	Kleuters met een ontw.vs. moeten zelf opdrachten uitzoeken die zij uitdagend vinden.	34	125		12	345
D5	Kleuters met een ontw.vs. kunnen zelf aangeven wanneer zij toe zijn aan moeilijkere opdrachten.	3	1245			12345
D6	Verrijkingsstof voor kleuters met een ontw.vs. komt uit methoden van groep 3.		1234 5		23	145
D7	Bij kleuters met een ontw.vs. wordt evenveel aandacht besteed aan het product als bij een kleuter met een gemiddelde intelligentie.	2345	1		1	2345
D8	Bij kleuters met een ontw.vs. wordt evenveel aandacht besteed aan het leerproces als bij een kleuter met een gemiddelde intelligentie.	245	13		3	1245
D9	Wij hanteren voldoende observatiemiddelen om de onderwijs- en leerbehoeften van een kleuter in beeld te krijgen.	234	15			12345

		+	-		-	+	++
D10	Ik ben voldoende op de hoogte van het begrip 'compacten'.		1234 5		2		1345
D11	Ik heb in de groep voldoende mogelijkheden om te 'verrijken'.	2	1345				12345
D12	Het is goed om de computer in te zetten in de begeleiding van kleuters met een ontw.vs.	1234 5				1234	5
O1	Schoolbeleid voor kleuters met een ontw.vs. is nodig.	1234 5					12345
O2	We hanteren op school een protocol voor het signaleren en diagnosticeren van (hoog)begaafden.	135	24			2	1345
O3	Bij de intake van een kleuter kan al worden vastgesteld of we te maken hebben met een kleuter met een ontw.vs.	145	23			123	45
O4	Er moeten aparte momenten georganiseerd worden waarop kleuters met een ontw.vs. elkaar ontmoeten.	1234 5				134	25
O5	Voor kleuters met een ontw.vs. moeten handelingsplannen geschreven worden.	145	23			123	45
O6	Voor kleuters met een ontw.vs. volstaat het vermelden van interventies in de groepsplannen.	2345	1			2	1345
O7	Wij houden ons bezig met beleid voor (hoog)begaafden.	123	45				12345
O8	Het is noodzakelijk álle leerlingen (inclusief (hoog)begaafde leerlingen, onderwijs op maat te bieden.	1234 5				2	1345
O9	Er worden in de drie groepen structureel activiteiten georganiseerd voor kleuters met een ontw.vs.		1234 5			2	1345
O10	Er worden in de drie groepen incidenteel activiteiten georganiseerd voor kleuters met een ontw.vs.	1235	4				12345
O11	Er worden handelingsplannen geschreven voor kleuters met een ontw.vs.	2	1345			23	145
O12	Op school is voldoende aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen.		1234 5				12345
O13	Het team is voldoende geschoold om te werken met (hoog)begaafde leerlingen.		1234 5			2	1345
O14	Een verrijkgroep of plusgroep is niet		1234 5				12345

	geschikt voor kleuters met een ontw.vs.					
P1	Ik weet voldoende om te kunnen werken met kleuters met een ontw.vs.		1234 5		2	1345
		+	-	-	+	++
P2	Kleuters met een ontw.vs. mogen kiezen met welk materiaal zij werken (materiaal voor jongste en/of oudste kleuters).	25	134		4	1235
P3	Ik beoordeel het (extra) werk dat een kleuter met een ontw.vs. maakt.	1234 5				12345
P4	Ik beoordeel het (extra) werk dat een kleuter met een ontw.vs. maakt volgens een hogere norm.	1245	3		123	45
P5	Ik kan goed bepalen welk werk geschikt is voor kleuters met een ontw.vs.	134	25		2	1345
P6	Ik bespreek met de kleuter met een ontw.vs. het werk dat hij/zij gemaakt heeft.	1234	5		2	1345
P7	Ik heb voldoende tijd om aandacht te besteden aan de kleuters met een ontw.vs.	1	2345		2	1345
R1	Ik denk vaak na over materiaal voor kleuters met een ontw.vs.	1234 5				12345
R2	Ik zou graag het materiaal voor kleuters met een ontw.vs. willen aanpassen.	1234 5				12345
R3	Ik volg de actualiteit omtrent hoogbegaafdheid en kleuters met een ontw.vs. op de voet.		1234 5		2	1345
R4	In de onderbouw wordt het werken met kleuters met een ontw.vs. regelmatig geëvalueerd.		1234 5			12345
R5	Ik ben tevreden over het werken met kleuters met een ontw.vs. op onze school.		1234 5			12345
R6	Het schrijven van een beleidsplan voor kleuters met een ontw.vs. is moeilijk	1234	5		2	1345

