



Wakker in het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters binnen een vrijeschool.

Elles Strijbos
Studentnummer: 3064719
Praktijk gericht onderzoek
Fontys Hogeschool Master EN
Begeleider: A. van Schijndel
Datum: 11-06-2018

Inhoud

Samenvatting:	5
Hoofdstuk 1: Inleiding.	6
1.1. Aanleiding voor het onderzoek.	6
1.2. Contextanalyse.	6
Betrokkenheid van ouders.	8
Alternatieven.	9
1.3: Probleemstelling en doel van het onderzoek.	9
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.	10
2.1: Inleiding over (hoog)begaafdheid.	10
2.2: Ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters.	10
2.2.1: Kijken naar kleuters (met een ontwikkelingsvoorsprong) vanuit de antroposofie.	11
2.3: Observaties.	12
2.4: Vragenlijst.	12
2.5: Ouderparticipatie.	12
2.6: Onderzoeksvraag en deelvragen.	13
Hoofdstuk 3: Onderzoekopzet.	14
3.1: Inleiding.	14
3.2: Onderzoeksinstrumenten.	14
3.3: Kwaliteit van het onderzoek.	14
3.4: Ethische aspecten van het onderzoek.	15
Hoofdstuk 4: Fase 1 > Vooronderzoek.	16
4.1: Inleiding.	16
4.2: Behoeftanalyse.	16
4.3: Contextanalyse.	17
4.4: Documentonderzoek.	17
4.5: Good Practices.	19
4.6: Interviews met experts.	20
4.7: Verdiepend literatuuronderzoek.	21
Aanvullingen op de observaties.	21
Aanvullingen op de vragenlijsten.	21
4.8: Ontwerpcriteria vanuit vooronderzoek.	22
Hoofdstuk 5: Fase 2 > Ontwerpfase.	23
5.1: Inleiding.	23

5.2: Ontwerp prototype 1.	23
5.3: Tussenevaluatie prototype 1.....	24
5.3.1: Focusgroep met ouders.....	24
5.3.2: Tussenevaluatie prototype 1 met kleuterleidsters en ib-er T.....	25
5.4: Ontwerp prototype 2	26
5.5: Tussenevaluatie prototype 2 met kleuterleidsters.	27
5.5.1: Sollicitatie-interview.....	27
Hoofdstuk 6: Fase 3 > Eindevaluatie.	29
6.1: Conclusies.....	29
6.1.1: Beantwoording onderzoeksvraag.	30
Neveneffecten.....	31
6.2: Kritische reflectie en discussie.	31
6.3: Aanbevelingen.....	32
Hoofdstuk 7: Nawoord.	33
Literatuur.....	34
Bijlage 1: Taken en uitgevoerde opdrachten specialist (hoog)begaafdheid.	39
Bijlage 2a: Vragenlijst van de onderzoeksschool.	40
Bijlage 2b: Intakevragenlijst voor nieuwe leerlingen.	43
Bijlage 2c: Vragenlijst vrijeschool X.	46
Bijlage 3: Kenmerken van signalen van een ontwikkelingsvoorsprong.	48
Bijlage 4: Overzicht van mogelijke signalen van onbehagen.	51
Bijlage 5: Korte introductie op de antroposofie.....	52
Bijlage 6: Behoeftanalyse.	54
Bijlage 7: Contextanalyse.	55
Bijlage 8: Vragenlijst voor de interviews met experts en good practices.	56
Bijlage 9: Criteria en topics documentonderzoek vragenlijsten biografiegesprek.	57
Bijlage 10: Coderingsschema Good Practice school A en school B.	59
Bijlage 11: Coderingsschema interviews expert C en D.	61
Bijlage 12: Ontwerpcriteria vanuit het vooronderzoek.	63
Bijlage 13: Vragenlijst C; ter ondersteuning van de observatie bij de kleuters (met een ontwikkelingsvoorsprong).	64
Bijlage 14: Vragenlijst A; aanmelding/biografiegesprek kleuter.	66
Bijlage 15: Vragenlijst B; voor ouders (en leerkrachten) bij een vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong.	70
Bijlage 16: Itemlijst focusgroepinterview ouders van kleuters.	73
Bijlage 17: Samenvatting transcript focusgroepinterview ouders van de kleuters.	74

Bijlage 18: Topics uit evaluatie prototype 1 door kleuterleidsters en iber T.....	76
Bijlage 19: Vragenlijst A; aanmelding/biografiegesprek kleuter.....	78
Bijlage 20: Vragen sollicitatie-interview.....	83
Bijlage 21: Topics van sollicitatie interviews.....	84

Samenvatting:

Dit ontwerponderzoek richt zich op de volgende onderzoeksvraag: *Hoe kan op een vrije school passend bij de reeds gehanteerde instrumenten, observaties en vragenlijst, een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters worden gesignaleerd, gebaseerd op antroposofische én actuele wetenschappelijke inzichten?*

Het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters is belangrijk. Als de verschillende signalen niet goed in kaart worden gebracht zijn er risico's op onder andere onderpresteren, fysieke- en psychische klachten (Althuizen, De Boer, & Kordelaar 2015; Van Gerven, 2011a; Porter, 1999; Wind & Feenstra, 2003).

Binnen de onderzoeksschool was er onzekerheid of deze kleuters met de huidige instrumenten wel voldoende tijdig gesignaleerd werden. De kleuterleidsters¹ zijn opgeleid vanuit de antroposofische visie waarin bij kleuters '*spelen*' als belangrijkste middel wordt gezien. Aandacht voor het denken wordt als risicovol gezien (Schad, 1973; De Kieffe, Verhage, & Zwart, 2003).

In dit ontwerponderzoek zijn verschillende onderzoeksmethoden gebruikt. Om vanuit triangulatie de twee reeds gehanteerde instrumenten, *observaties en vragenlijst* horend bij het biografiegesprek, te onderzoeken en aan te passen, vanuit theorie en praktijk. Met betrekking tot *observaties* heeft het onderzoek zich gericht op het vergroten van kennis vanuit antroposofische en actueel wetenschappelijke inzichten. Middels sollicitatie-interviews hebben de kleuterleidsters, aan het eind van het onderzoek, aangetoond dat kennis en bewustzijn over een ontwikkelingsvoorsprong is toegenomen. Deze ontwikkeling had gedurende het onderzoek tot gevolg dat de kleuterleidsters bewuster gingen aansluiten bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit door het inzetten van andere en aanvullende instructies, materialen en spelletjes.

De *vragenlijst* horend bij het biografiegesprek is met medewerking van kleuterleidsters en ouders dusdanig aangepast en verbeterd dat in het biografiegesprek, meer dan voorheen, bewust aandacht gegeven wordt aan een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. Een aanvullende vragenlijst, die in gebruik is genomen, wordt door ouders ingevuld bij het vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong. Ouders en de kleuterleidsters bespreken de gegevens uit deze lijst.

Middels vervolgonderzoek kunnen de observaties verder verbeterd worden door bijvoorbeeld interviewsessies. Een onderzoek naar de aanschaf van passend materiaal zou belangrijk kunnen zijn om aan te sluiten op de zone van de naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (Vygotsky, 1978). Aansluiting hierop is belangrijk om voldoende uitdaging te creëren zodat alle kleuters aan leren toekomen.

¹ De term 'kleuterleidsters' wordt binnen de vrijescholen gebruikt.

Hoofdstuk 1: Inleiding.

1.1. Aanleiding voor het onderzoek.

Voor de Master Educational Needs (navolgend EN) werk ik als specialist (hoog)begaafdheid binnen een vrijeschool (navolgend onderzoeksschool). De keuze mij te verdiepen in het thema (hoog)begaafdheid heb ik gemaakt vanuit persoonlijke affiniteit. Ik vind het belangrijk dat er aandacht en passende begeleiding is voor alle kinderen. Ook voor (hoog)begaafde kinderen. Zij krijgen niet altijd het juiste onderwijsaanbod en begeleiding (Kuipers, 2011). Bij de onderzoeksschool lag er ook een behoefte dit thema op te pakken wat tot een intensieve samenwerking heeft geleid.

Mijn taken en uitgevoerde opdrachten binnen mijn leerwerkplek zijn uitgewerkt in [Bijlage 1](#). De onderzoeksschool is groeiend en had 146 leerlingen aan de start van het schooljaar en 158 leerlingen in april 2018. Binnen de antroposofische visie van de vrijeschool zijn de teksten en voordrachten van Rudolf Steiner (1861- 1925) leidend. Steiner hanteert verschillende benaderingswijzen om de complexiteit van de mens uit te leggen (Van Oort, 2006; Weber, 2017). Vanuit deze verschillen mag iedere vrijeschool zelf invulling geven aan de identiteit van de school mits passend bij de landelijke leerplankaders (Stichting Pallas¹). De kunstzinnige en sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gezien als gelijkwaardig aan de cognitieve ontwikkeling (De Kieffe e.a., 2003). Mayo (2015) benoemt het belang van aandacht voor een brede, evenwichtige ontwikkeling van denken, voelen en willen door het aanspreken van hoofd, handen en hart.

De ontwikkelingen met betrekking tot (hoog)begaafdheid zijn in het schooljaar 2016-2017 door mij in gang gezet met twee visiebijeenkomsten over (hoog)begaafdheid. Vanuit deze en daaropvolgende ontwikkelingen ontstond bij de kleuterleidsters behoefte aan aandacht voor het proces van signalering van een ontwikkelingsvoorsprong. Er was onzekerheid of deze kleuters met de huidige instrumenten wel voldoende tijdig gesignaleerd werden. De kleuterleidsters zijn opgeleid vanuit de antroposofische visie waarbinnen weinig aandacht is voor (hoog)begaafdheid (Schad, 1973; De Kieffe e.a., 2003). Vanuit de nieuw opgedane kennis over (hoog)begaafdheid ontstonden inzichten over de leerbehoeften van deze kleuters. De kleuterleidsters waren bezorgd over de gevolgen bij het niet tijdig signaleren. Ze gaven aan zich hierin niet bekwaam te voelen, mede door het ontbreken van kennis. Daarnaast merkten zij op dat een ontwikkelingsvoorsprong onvoldoende duidelijk naar voren komt in de reeds gehanteerde signaleringsinstrumenten, zoals de vragenlijst van het biografiegesprek (navolgend vragenlijst) en de observaties.

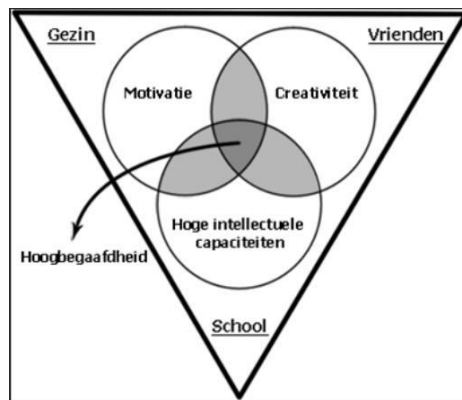
1.2. Contextanalyse.

Figuur 1 laat het triadisch model van Renzulli en Mönks (1995) zien in combinatie met het ontwikkelingsmodel (hoog)begaafdheid van Grünbauer-Felius (2012). Binnen de onderzoeksschool wordt naar (hoog)begaafdheid gekeken vanuit deze beide modellen (Strijbos, 2017a). Het triadisch model beschrijft (hoog)begaafdheid als een circulair verband tussen de drie aanlegfactoren; *hoge intelligentie, motivatie en creativiteit* en de drie omgevingsfactoren *gezin, school en vrienden/omgeving* (Mönks & Ypenburg, 1995; Renzulli, 1978; Van Gerven, 2011a). Hierbij gaat het om meer dan alleen een hoog intelligentiequotiënt (navolgend IQ). Grünbauer-Felius (2012) voegt daaraan het belang toe van het *begeleiden, (h)erkennen en “voeden”* van het kind.

¹ Stichting Pallas verenigt 17 vrijescholen voor basisonderwijs in Midden en Zuid Nederland.

Dat sluit aan op de antroposofische visie waarin de verbondenheid tussen de verschillende niveaus tussen lichaam en ziel van de mens centraal staat (Schad, 1973; Schoorel, 2004).

'VOEDEN' VAN HET KIND



BEGELEIDEN

(H)ERKENNEN

Figuur 1: Meerfactoren model van Renzulli en Mönks, (uit: Mönks & Ypenburg, 1995); ontwikkelingsmodel hoogbegaafdheid van Grünbauer-Felius (2012).

Bij de start van schooljaar 2017-2018 zijn er binnen de onderzoeksschool twee kleuterklassen met elk een kleuterleidster.

“Spelen is leren en leren is spelen” staat centraal bij de kleuters (Schoolgids vrijeschool, 2017, p.14). Binnen de antroposofie wordt “spelen” als het belangrijkste didactische middel gezien bij de ontwikkeling van kleuters (De Kieft e.a., 2003). Kijkend naar actuele wetenschappelijke inzichten zoals benoemd door o.a. Kieboom (2015) en Van Gerven (2011b) ligt er bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong een diepgevoelde ‘wil om te leren’. Dit spanningsveld tussen het enerzijds opgeleid zijn en werken volgens de antroposofische visie en anderzijds tegemoet willen komen aan de ‘wil om te leren’ van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong levert onzekerheid op bij de kleuterleidsters. Ze ervaren een mate van bewuste onbekwaamheid die ze willen ombuigen naar bewuste bekwaamheid.



Figuur 2: Model van onbewust onbekwaam naar bewust bekwaam (NLP-Groningen, z.j.)

Vanuit gesprekken met de kleuterleidsters wordt duidelijk dat zij het belangrijk vinden zoveel mogelijk de bestaande instrumenten *observaties* en *vragenlijst* te gebruiken. Daarnaast is het aansluiten op de antroposofische visie voor hen belangrijk. Deze behoefte wordt herkend en ondersteund in de gesprekken met de intern begeleider van de kleuters, tevens teamleider (navolgend ib-er T). Zij vraagt zich af hoe er binnen de kaders van de antroposofie aangesloten kan worden op de ontwikkelingsbehoeften van deze kleuters.

Binnen de onderzoeksschool wordt soms het signaleringsprotocol SiDi (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004) gebruikt. SiDi is een verouderde versie van de SiDi 3/SiDi-R: een signalering en –diagnostiseringsinstrument voor (hoog)begaafdheid (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004).

Vanuit gesprekken met de kleuterleidsters en ib-er T is informatie verzameld over het gebruik van beide instrumenten. Achtereenvolgens wordt per instrument aangegeven of er al dan niet specifieke aandacht is voor het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong.

Van daaruit worden de centrale begrippen voor het onderzoek samengesteld.

- **Observaties.**

Als een kleuter instroomt in de kleuterklas wordt deze in de eerste periode geobserveerd. Hierbij gaat het vooral om het observeren van het gedrag, de motoriek en de deelname aan het vrije spel. Er wordt bijvoorbeeld gelet op de keuzes van spelmateriaal en de deelname van de kleuter aan het ochtendspel (waarin aandacht is voor de motoriek van de kleuter). De observaties worden subjectief uitgevoerd. Er worden geen signaleringslijsten gebruikt waardoor er geen validiteit is ingebouwd (Van der Donk & Van Lanen, 2012; De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011; Migchelbrink, 2016).

- **Vragenlijst.**

Na de start volgt na een aantal weken (hier zijn geen gestructureerde afspraken over) een biografiegesprek tussen de kleuterleidster en de ouders om de biografie van het kind, de start op school en eventuele bijzonderheden te bespreken. Van daaruit wordt gestreefd naar een zo optimaal mogelijke afstemming tussen school en ouders (Schoolgids vrijeschool, 2017). Voorafgaand aan dit gesprek wordt door ouders een vragenlijst (zie [Bijlage 2a](#)) ingevuld met vragen die gericht zijn op de biografie van het kind.

De vragenlijst, ontwikkeld en beschikbaar gesteld door de intern begeleider van de kleuters schooljaar 2015-2016, heeft sinds oktober 2017 een aanvulling met specifieke vragen over een ontwikkelingsvoorsprong (Anoniem, 2017). De introductie daarvan heeft zonder afstemming met de kleuterleidsters plaatsgevonden en wordt vanuit een subjectieve interpretatie door de kleuterleidsters gebruikt waardoor er geen validiteit is ingebouwd (Van der Donk & Van Lanen, 2012; De Lange e.a., 2011; Migchelbrink, 2016). Hierdoor zijn onderlinge verschillen ontstaan over de betekenis en interpretatie van de vragen en ervaren de kleuterleidsters onzekerheid. Het is moeilijk de vragen juist te interpreteren en daarover in gesprek te gaan met ouders omdat ze kennis missen over een ontwikkelingsvoorsprong.

[Betrokkenheid van ouders.](#)

Op de eerste ouderavond in september 2017 zijn de ouders van de kleuters door de kleuterleidsters en mij geïnformeerd over het onderzoek. Ouders reageerden wisselend betrokken, geïnteresseerd en bezorgd. Er waren zorgen over de risico's van te veel aandacht voor het denken, wat afbreuk zou kunnen doen aan de antroposofische visie. Uitleg dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong net als alle kleuters, een passend leeraanbod verdienen creëerde meer begrip. Andere ouders konden de aandacht voor het thema juist waarderen, omdat deze in het verleden ontbrak. Ouders gaven aan te willen meewerken aan het onderzoek mits er aandacht is voor de privacy en anonimiteit van de kinderen.

Alternatieven.

Binnen de provincie heeft één vrijeschool een beleidsplan voor onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Geen van de vrijescholen heeft een plan van aanpak voor de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong (Strijbos, 2017b). De meest recente literatuur vanuit de antroposofie (Tomlow-Kamerbeek, 2017) gaat in op het thema (hoog)begaafdheid gezien vanuit de menskunde. Daarin wordt het belang van signalering benoemd maar worden geen verdere instrumenten gegeven. Alternatieven kunnen dan ook niet meegenomen worden. Verder vooronderzoek kan mogelijke andere alternatieven onder de aandacht brengen.

1.3: Probleemstelling en doel van het onderzoek.

Het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong begint met het bewust bekwaam inzetten en hanteren van de bestaande instrumenten *observaties* en *vragenlijst* om deze kleuters te signaleren. Daar zal dit onderzoek zich op richten, omdat dát aan de basis staat van het kunnen aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). Het is haalbaar binnen het onderzoek diepgaand in te gaan op de innovatie van de bestaande instrumenten (Migchelbrink, 2016).

Het is in het kader van dit onderzoek niet haalbaar om in te gaan op het handelingsbekwaam begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong of op het belang van een afgestemde begeleiding door ouders. Hoewel ook deze aspecten aandacht behoeven om optimaal te kunnen aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling.

Probleemstelling:

De kleuterleidsters ervaren een gebrek aan kennis, handvaten en instrumenten om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk te signaleren. De huidige gebruikte instrumenten, *observaties* en *vragenlijst*, zijn weinig objectief en op meerdere manieren te interpreteren. Ook het gebrek aan kennis maakt dat er geen objectief beeld geschetst kan worden van een eventuele ontwikkelingsvoorsprong.

Centrale (gemarkeerde) begrippen die aandacht behoeven in het onderzoek en terugkomen in het literatuuronderzoek;

Voor het zo optimaal mogelijk kunnen signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is het belangrijk de huidige gebruikte instrumenten van de onderzoeksschool, de observaties en de vragenlijst, in het onderzoek mee te nemen en daar waar passend door te ontwikkelen op basis van actuele wetenschappelijke inzichten. Hierbij is het belangrijk aan te sluiten op de antroposofische visie van de onderzoeksschool.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.

In dit hoofdstuk komen de centrale begrippen aan bod vanuit antroposofische en actuele wetenschappelijke inzichten. Van daaruit worden onderbouwde keuzes gemaakt ten behoeve van het onderzoek:

- (Hoog)begaafdheid ([2.1](#))
- Ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters ([2.2](#))
- Observaties ([2.3](#))
- Vragenlijst ([2.4](#))
- Ouderparticipatie ([2.5](#))

In paragraaf [2.6](#) worden de definitieve onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd.

2.1: Inleiding over (hoog)begaafdheid.

Het concept (hoog)begaafdheid heeft geen eenduidige definitie al wordt in de wetenschappelijk definities meegenomen dat er sprake moet zijn van cognitieve intelligentie (IQ boven de 130), creativiteit en motivatie (Van Gerven, 2011a, 2016).

De twee grootste stromingen op het gebied van opvattingen over (hoog)begaafdheid leggen verschillende accenten. De eerste stroming is de 'Talent Development Movement' (Gagné, 2010; Heller, 2010; Renzulli, 1985; Sternberg, 2002). Aanhangers van deze visie zien begaafdheid als ontwikkelingspotentieel wat verzilverd moet worden met het accent op presteren (Van Gerven, 2016).

De tweede stroming is de 'Columbus Group Movement' waarbij de aanhangers beïnvloed zijn door onder andere Dabrowski (Cohen, 2012; Kreger-Silverman, 2013; Morelock, 1996). Het accent ligt op zelfactualisatie en persoonlijke groei van de leerling door school en opvoeding. De ontwikkeling van (hoog)begaafde kinderen loopt vanaf de geboorte anders (Kreger-Silverman, 2013).

Mijn visie op (hoog)begaafdheid is gebaseerd op elementen vanuit beide stromingen. Vanuit de eerste stroming deel ik de visie van Van Gerven (2016) waarin zowel IQ, creativiteit, taak- en doelgerichtheid, persoonlijke belangstelling en motivatie centraal staan. Hierbij wordt ontwikkeling gezien, als afhankelijk van het onderwijs en de ouders. Vanuit de tweede stroming onderschrijf ik de aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling. Dit sluit aan op de definitie die door de onderzoeksschool wordt gebruikt waarbij vanuit het triadisch model (Renzulli en Mönks, 1995) en het ontwikkelingsmodel (hoog)begaafdheid van Grünbauer-Felius (2012) naar (hoog)begaafdheid wordt gekeken (zie [Figuur 1](#)).

2.2: Ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters.

Binnen actuele wetenschappelijke literatuur wordt bij kleuters niet gesproken over de term (hoog)begaafdheid maar over de term ontwikkelingsvoorsprong (Drent & Van Gerven, 2012; Van Gerven 2008a, 2011a; Kieboom, 2015). De voorspellende waarde van intelligentieonderzoek is in de kleuterperiode beperkt omdat de ontwikkeling van kleuters sprongsgewijs verloopt (Drent & Van Gerven, 2012; Peters, 2007). Verder is de invloed van het gezin mede bepalend voor het al dan niet ontwikkelen van een voorsprong (Freeman, 2001). Niet alle kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong blijken uiteindelijk (hoog)begaafd (Van Gerven, 2008a).

Kenmerkend voor een ontwikkelingsvoorsprong is dat de ontwikkeling in grotere stappen verloopt dan bij de gemiddelde kleuter (Althuisen e.a., 2015; Drent & Van Gerven, 2007, 2012; Kuipers, 2004; Winner, 1996; Weeren, Deenen, Eijgenraam, van Meurs, Snickers, &

Wijnbergh, 2015). Andere kenmerken en signalen kunnen zijn: vroeg praten en lezen, emotionele gevoeligheid, nieuwsgierigheid en het hebben van een goed geheugen (Kuipers, 2004; Drent & Van Gerven, 2012; Kreger-Silverman, 2013; Althuisen e.a., 2015; Weeren e.a., 2015). [Bijlage 3](#) geeft een totaaloverzicht van kenmerken en signalen en zal in het vooronderzoek meegenomen worden.

Als de verschillende signalen van een ontwikkelingsvoorsprong niet goed in kaart worden gebracht en er onvoldoende tegemoetgekomen wordt aan de leerbehoeften van de kleuter zijn er risico's op onder andere fysieke- en psychische klachten (Althuisen e.a., 2015; Van Gerven, 2011a; Porter, 1999; Wind & Feenstra, 2003). [Bijlage 4](#) geeft een overzicht van deze mogelijke fysieke- en psychische signalen. De kleuterleidsters hebben kennis over de kenmerken en mogelijke signalen van onbehagen nodig om een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen signaleren.

2.2.1: Kijken naar kleuters (met een ontwikkelingsvoorsprong) vanuit de antroposofie.

De term (hoog)begaafdheid of ontwikkelingsvoorsprong komt niet voor in de voordrachten van Steiner (De Kieffe e.a., 2003; Van Oort, 2006; Schad, 1973; Schoorel, 2004; Strauss, 1986; Wassink & Schoorel, 1996). Bij de kleuters ligt de nadruk op evenwicht tussen de intellectuele ontwikkeling, de ontwikkeling van het praktisch handelen en het emotionele leven, waarbij *spelen* het belangrijkste didactisch middel is (De Kieffe e.a., 2003; Tomlow-Kamerbeek, 2017). De fysieke ontwikkeling loopt ononderbroken door in de eerste 21 jaar, telkens in delen van zeven jaar (Schoorel, 2004). De fysieke ontwikkeling is daarbij de basis voor de psychische ontwikkeling (Schad, 1973; Schoorel, 2014; Tomlow-Kamerbeek, 2017; Veltman, 1982).

De eerste zeven jaar heeft het kind volgens Steiner nodig voor de opbouw en groei van het lichaam (Schad, 1973; Strauss, 1986; Veltman, 1982; Wassink & Schoorel, 1996), pas als deze tot rijpheid is gekomen (rond het zevende jaar mét de tandenwisseling) kan het kind de groeikrachten gebruiken om spelend én werkend te leren en is de kleuter schoolrijp. Het aanleren van schoolkennis vóór de wisseling van de tanden kan een terugval veroorzaken in de fysieke ontwikkeling (Veltman, 1982). Het besef verantwoordelijk te zijn voor mogelijke (onherstelbare) schade bij de kleuter, als er te vroeg aandacht wordt besteed aan het leren, maakt het moeilijk voor de kleuterleidsters om bijvoorbeeld een vierjarige geïnteresseerde te laten werken met letters of leesboekjes.

Om een sterk innerlijk kompas te kunnen ontwikkelen moet de kleuter geholpen worden vanuit spel bij de onderste vier lichaamsgerichte zintuigen te komen (Schad, 1973; Schoorel, 2014; Tomlow-Kamerbeek, 2017). Het gaat dan om de tastzin, bewegingszin, evenwichtszin en levenszin (Schoorel, 2014). Recent geeft Tomlow-Kamerbeek (2017) handvaten om aan te sluiten op de leerbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en hen te helpen de onderste vier zintuigen evenwichtig te ontwikkelen. Oefenen van de tastzin kan bijvoorbeeld door kleuters voorwerpen blind te laten voelen onder een doek. De evenwichtszin kan versterkt worden door evenwichtsspellen. Een kleuter helpen zich bewust te worden van het eigen lichaam kan door te vragen of handen of voeten koud/warm zijn. Tegenmoet komen aan de leerbehoeften sluit aan op mijn visie én de visie van de onderzoeksschool waarin het aansluiten op de leerbehoeften belangrijker wordt gevonden dan het volgen van één visie. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen de drang naar kennis niet parkeren (Kieboom, 2015) en hebben een kleuterleidster nodig die kan en durft te differentiëren. [Bijlage 5](#) geeft een korte introductie op de antroposofie gebaseerd op de pedagogische voordrachten van Steiner.

2.3: Observaties.

Aandacht voor het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters is vooral belangrijk, omdat kleuters niet zichzelf kunnen ontwikkelen (Kalwij, 2009) maar de begeleiding en differentiatie van de leerkracht nodig hebben (Kieboom, 2015).

Een goede observatie begint met een eenduidige visie voor alle betrokkenen over wat er precies wordt verstaan onder een ontwikkelingsvoorsprong (De Bil, 2010; Van Gerven, 2008a; Kuipers, 2004). Door verschillende auteurs wordt ingegaan op definities over (hoog)begaafdheid (zie [2.1](#) en [2.2](#)) waarbij Van Gerven (2011b) en Drent en Van Gerven (2012) ingaan op een specifieke definitie van een ontwikkelingsvoorsprong. Vanuit de antroposofie wordt vanuit Grünbauer-Felius, (2012), Strijbos, (2017b), Weeren e.a. (2015), Tomlow-Kamerbeek (2017) het belang benoemd van aandacht voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong maar wordt geen definitie gehanteerd.

Voor het onderzoek is gekozen voor de definitie van Van Gerven (2011b): “*Voorlopen op de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling*” (Van Gerven, 2011b, p.130). Deze definitie is concreet en geeft een eenduidig startpunt aan het onderzoek. Hierbij worden de kenmerken van leer- en persoonlijkheidseigenschappen meegenomen die zichtbaar zijn bij begaafde kinderen zoals benoemd in 2.2 en [bijlage 3](#).

2.4: Vragenlijst.

Eyre (2007), Drent en Van Gerven (2012), Swet (2011) en Wolters (2011, 2016) wijzen op het belang van een gestructureerde aanpak met betrekking tot de signalering van (hoog)begaafdheid. Dit onderschrijft het belang van een zorgvuldig gebruik van een vragenlijst om mogelijke kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong systematisch na te gaan. Voorafgaand aan het biografiegesprek vullen ouders een vragenlijst in ([bijlage 2a](#)) waaruit de kleuterleidsters informatie halen over de biografie van de kleuter. Gedurende het onderzoek wordt vanuit innovatie bekeken hoe deze vragenlijst als hulpmiddel kan dienen bij het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong.

Specifiek voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is de timing van het biografiegesprek belangrijk. Vooral omdat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong het vermogen hebben zich in de eerste weken op school aan te passen aan het gemiddelde van de groep (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004; Drent & Van Gerven, 2012; Van Gerven, 2011a; Van Gerven & Lambermont, 2007; Mathijssen, Feltzer, & Hoogeveen, 2016). Kennis over een ontwikkelingsvoorsprong ondersteunt het tijdig signaleren.

2.5: Ouderparticipatie.

Het betrekken van ouders bij het onderzoek is vanzelfsprekend voor de onderzoeksschool (Schoolgids vrijeschool, 2017). Hierin wordt toegewerkt naar ouderbetrokkenheid 3.0 met als doel, ouders steeds meer te laten meedenken, meedoen en meebeslissen in het onderwijs (De Vries, 2017; Pameijer & De Vries, 2014). Leerlingen ondersteunen is een gedeelde verantwoordelijkheid en vereist samenwerking tussen onderwijs, ouders en omgeving van het kind (Cox, Galjaard, Heldoorn, & De Vries 2014; Van Meersbergen & Jeninga, 2012; Van Swet, 2017; De Vries, 2017).

Volgens Drent en Van Gerven (2012) kunnen (hoog)begaafde kinderen in verschillende situaties ander gedrag en andere vaardigheden laten zien. Ouders zijn de belangrijkste context-deskundigen van het kind (Mooij & Fettelaar, 2010; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell, & Verhoeven, 2007; De Vries, 2017). Ouders laten meedenken over de vragenlijst is belangrijk, omdat zij deze moeten invullen. De kleuterleidsters kunnen vervolgens, met kennis over een ontwikkelingsvoorsprong, het biografiegesprek voeren.

2.6: Onderzoeksvraag en deelvragen.

Vanuit de probleemstelling en het literatuuronderzoek wordt duidelijk dat de kleuterleidsters met de huidige instrumenten de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong onvoldoende signaleren. Het is nodig om deze instrumenten te onderzoeken en innoveren. Dat leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan op een vrije school passend bij de reeds gehanteerde instrumenten, observaties en vragenlijst, een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters worden gesignaleerd gebaseerd op antroposofische én actuele wetenschappelijke inzichten?

Deelvragen:

1. Welke bruikbare aanbevelingen met betrekking tot het signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben experts en (vrije) scholen?
2. Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden binnen de observaties van kleuters ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
3. Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden in de vragenlijst voor het biografiegesprek ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

NB. Voor de leesbaarheid van het onderzoek worden de deelvragen 2 en 3 in het verdere onderzoek, als respectievelijk de thema's 'observaties' en 'vragenlijst' weergegeven.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet.

3.1: Inleiding.

De antroposofie is, vanuit de voordrachten van Steiner, gebaseerd op een geestelijke wereld en staat daarmee tegenover het positivistische paradigma waarin de wetenschap het uitgangspunt is (De Lange e.a., 2011; Steiner, 2004). Dit onderzoek is gebaseerd op een combinatie van het interpretatieve en het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma (De Lange, e.a., 2011) waarbij het overbruggen van de afstand tussen theorie en praktijk binnen de onderzoeksschool zal leiden tot verandering. Deze overbrugging komt tot stand door het begrijpen, verbeteren en vernieuwen van de bestaande instrumenten, *observaties* en *vragenlijst*, gerelateerd aan het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters. Hierbij is mijn rol als onderzoeker er een van buitenstaander, expert en 'distributeur' van de verschillende betekenissen, (De Lange e.a., 2011), van zowel antroposofische als actueel wetenschappelijke visies.

Voor dit onderzoek is gekozen voor een ontwerponderzoek, omdat bestaande instrumenten aanpassingen behoeven vanuit theorie en praktijk. Het vergroten van de kennis over de bestaande instrumenten zal tijdens het onderzoek leiden tot een toename in het bewust bekwaam signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong binnen het klassenmanagement van de kleuterklassen.

3.2: Onderzoeksinstrumenten.

Per deelvraag is gekozen voor verschillende onderzoeksinstrumenten, rekening houdend met triangulatie, om vanuit verschillende bronnen, perspectieven, methoden en deskundigen (experts en good practices) de deelvragen te onderzoeken (De Lange e.a., 2011; Migchelbrink, 2016). Hierbij is de eerste deelvraag gekoppeld aan de tweede en derde deelvraag, omdat experts en good practices bruikbare aanbevelingen geven over zowel de *observaties*, als *vragenlijst*.

Onderzoeksinstrumenten bij de *observaties*:

- Interviews met twee experts.
- Bekijken van good practice binnen een vrijeschool en een reguliere school.
- Sollicitatie-interview met de kleuterleidsters gebaseerd op twee studiebijeenkomsten, zelfstudie en een intervisiebijeenkomst met een expert.

Onderzoeksinstrumenten bij de *vragenlijst*:

- Documentonderzoek.
- Focusgroep met ouders van de kleuters.
- Interviews met twee experts.
- Observatie van good practice binnen een vrijeschool en een reguliere school.

3.3: Kwaliteit van het onderzoek.

Ik streef naar een zo objectief mogelijk onderzoek (Maso & Smaling, 1998; Migchelbrink, 2016). Het onderzoek vindt plaats binnen een voor mij bekende praktijk. Hierin ben ik vanuit mijn rol, als specialist (hoog)begaafdheid toch een buitenstaander, aangezien ik slechts gedurende de master EN aan de onderzoeksschool verbonden ben. Daardoor kan ik, naast gebruikmaking van triangulatie, neutraal en zo objectief mogelijk zijn bij de verwerking van data.

Door verschillende onderzoeksinstrumenten te gebruiken heb ik de betrouwbaarheid van mijn onderzoeksresultaten vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De triangulatie (De Lange e.a., 2011; Migchelbrink, 2016) in het gebruik van bronnen, good practices en experts maar ook in de verschillende onderzoeksmethoden maken het onderzoek betrouwbaar en nauwkeurig.

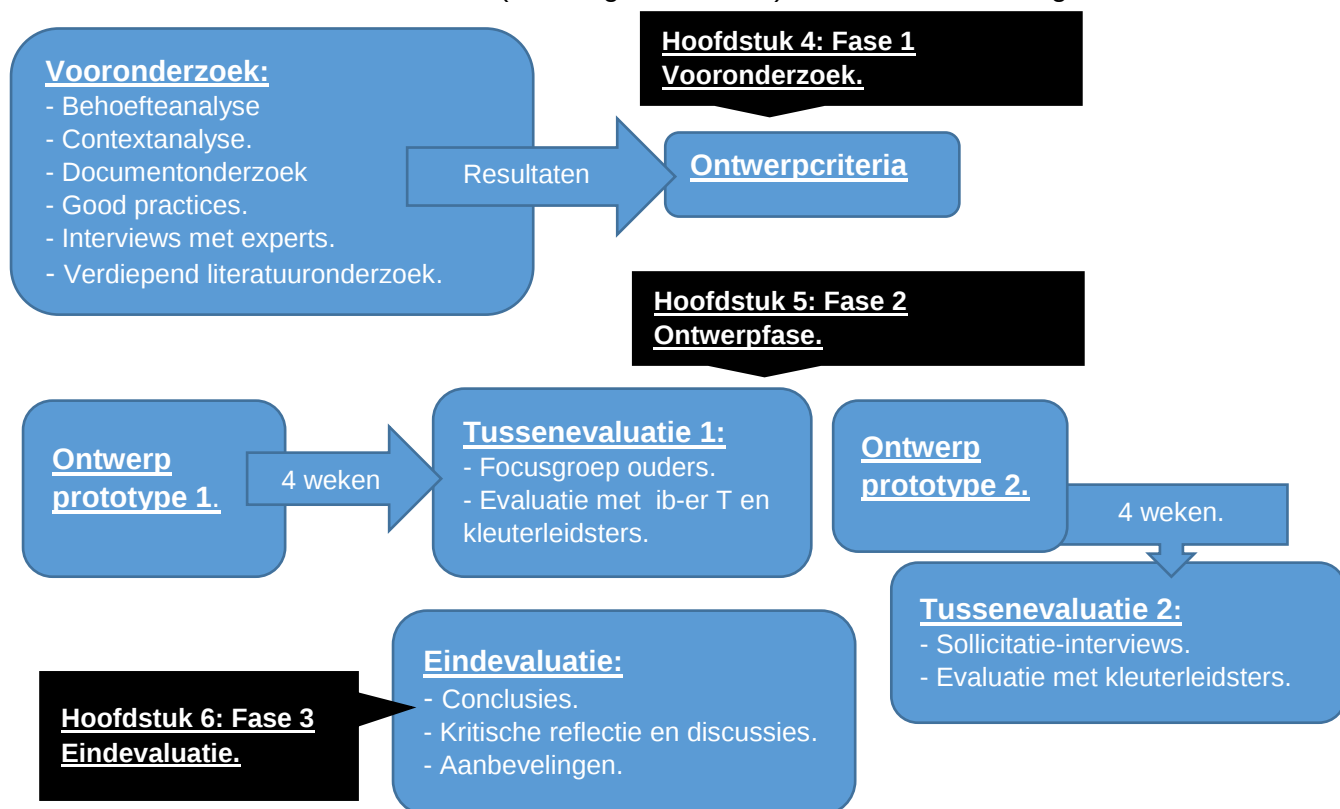
De uitwerkingen en interpretaties zijn in elke fase doorgenomen en getoetst met de kleuterleidsters, ib-er T en critical friends hetgeen de validiteit van het onderzoek verhoogt (Migchelbrink, 2016).

Alle interviews zijn opgenomen met een Ipad, daar waar dat niet ging zijn er aantekeningen gemaakt. Van alle interviews zijn transcripten gemaakt. De interpretaties van de uitkomsten zijn overal geverifieerd met de geïnterviewde. Alle transcripten zijn opvraagbaar bij mij als onderzoeker tot een half jaar na het onderzoek.

3.4: Ethische aspecten van het onderzoek.

Voorafgaand aan het onderzoek is aan alle betrokkenen (ib-er T, kleuterleidsters en ouders van de kleuters) toestemming gevraagd en verkregen voor deelname aan het onderzoek en het verwerken van de verkregen resultaten. Om de anonimiteit te waarborgen is afgesproken dat namen van betrokkenen en de school niet te vermelden. De verzamelde data zijn anoniem verwerkt in het onderzoek. Informatie over de anonieme bronnen is opvraagbaar bij de onderzoeker tot een half jaar na het onderzoek. De gegevens worden alleen gebruikt voor dit onderzoek binnen deze onderzoeksschool. De gedragscode voor praktijkgericht onderzoek in het Hoger Beroepsonderwijs (navolgend HBO) (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010) en de daarin genoemde vijf gedragsregels zijn leidend geweest bij het uitvoeren van het onderzoek.

Voor dit onderzoek zien de drie fasen (De Lange e.a., 2011) er in schema als volgt uit:



Figuur 3: Schematische weergave van het onderzoek.

Hoofdstuk4: Fase 1 > Vooronderzoek.

4.1: Inleiding.

Een vooronderzoek bij een ontwerponderzoek is nodig om het onderwijsprobleem zorgvuldig te analyseren (De Lange e.a., 2011; Migchelbrink, 2016). Van daaruit komen ontwerpcriteria tot stand die de oplossingsrichting omschrijven en dienen als basis voor een eerste prototype. Om de (rand)voorwaarden voor het eerste prototype vorm te geven is een behoefte- en contextanalyse met de kleuterleidsters en ib-er T nodig om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de praktijksituatie van de onderzoeksschool. Daarnaast zijn een documentonderzoek, good practices, raadpleging van experts en verdiepend literatuuronderzoek gebruikt in het vooronderzoek. Op grond daarvan worden de ontwerpcriteria vastgesteld.

4.2: Behoeftanalyse.

Door middel van de behoefteanalyse gericht op de deelvragen wordt de gewenste situatie in kaart gebracht (De Lange e.a., 2011). In juni 2017 ontstond, vanuit een themabijeenkomst met het team van de onderzoeksschool over onderpresteren, de vraag om de huidige situatie rondom het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters te onderzoeken. Van daaruit zijn in juli en september 2017 gesprekken geweest met de kleuterleidsters en ib-er T, om de eerste kaders op te stellen. Deze zijn gericht op aandacht voor een betere signalering van een ontwikkelingsvoorsprong vanuit huidige gebruikte instrumenten.

Methode:

Om de behoefteanalyse gestructureerd vorm te geven is gekozen voor ongestructureerde open interviews (Migchelbrink, 2016), met de twee kleuterleidsters en ib-er T. Hierin hebben de respondenten zoveel mogelijk ruimte om in eigen woorden, meningen, ervaringen en wensen te delen (De Lange e.a., 2011; Migchelbrink, 2016). Het is belangrijk ruimte te geven aan de eigen praktijkervaringen en de antroposofische visie. Bij de interviews zijn de deelvragen richtinggevend geweest. In juli en september 2017 hebben de interviews plaatsgevonden.

Analyse:

Per deelvraag zijn topics geanalyseerd en aangegeven in een rapportage waarin de behoeften van de kleuterleidsters en ib-er T zichtbaar worden (zie [Bijlage 6](#)).

Resultaten:

Vanuit de analyse kunnen de volgende conclusies worden getrokken;
M.b.t. de *observaties* is er behoefte aan kennis over een ontwikkelingsvoorsprong en de signalering ervan. De verwachting is dat vanuit kennis de observaties verbeterd kunnen worden. Er is ook behoefte aan kennis over de aansluiting van de opgedane kennis binnen het huidige antroposofisch handelen. Er is behoefte aan ondersteuning bij het integreren van nuttige reguliere wetenschappelijke inzichten binnen het huidige antroposofische kleuteronderwijs. Hierbij is het belangrijk dat er niet te veel nieuwe items in één keer worden aangereikt, zodat de implementatie in haalbare stappen kan worden uitgevoerd.
M.b.t. de *vragenlijst* is er behoefte aan verbetering van de vragenlijst, horend bij het biografiegesprek. De verwachting is dat het aanpassen van de vragen leidt tot het meer bewust aandacht schenken aan de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong. Dit draagt positief bij aan het bespreken ervan met ouders.

4.3: Contextanalyse.

Een contextanalyse geeft zicht op de randvoorwaarden van het onderzoek waaronder beleid, visie, haalbaarheid en ambitie (De lange e.a., 2011). Binnen de onderzoeksschool zijn twee kleuterklassen betrokken bij het onderzoek. Bij aanvang van het schooljaar 2017-2018 waren er 38 kleuters, in april 2018 waren er 48 kleuters. Vanaf de start van de master EN heeft de onderzoeksschool draagvlak gecreëerd voor het onderzoek en actief aandacht besteed aan het thema (hoog)begaafdheid. Ondanks de werkdruk en de complexiteit van het lesgeven is er bij beide kleuterleidsters enthousiasme en bereidheid te leren en te werken aan de eigen ontwikkeling, om tegemoet te komen aan passend onderwijs voor alle kleuters. Ib-er T is drie jaar werkzaam als teamleider van de onderzoeksschool. Zij is 30 jaar werkzaam in het basisonderwijs. Zij stimuleert de ontwikkeling van teamleden om het onderwijs te optimaliseren.

Methode:

Vanuit een semigestructureerd interview met ib-er T is ingegaan op beleid, visie, haalbaarheid en ambitie van het onderzoek. Zij heeft zicht op de hele organisatie en kan van daaruit zo objectief mogelijk de topics beoordelen.

Analyse:

Bij het analyseren van het transcript zijn concrete topics samengesteld over de randvoorwaarden van het onderzoek. De vragen van het interview en de rapportage over de topics zijn terug te lezen in [Bijlage 7](#).

Resultaten:

Vanuit de analyse kunnen de volgende conclusies worden getrokken;

- Er is al langer behoefte aan aandacht voor het thema (hoog)begaafdheid.
- De aanpak van dit thema is gestart vanuit een praktische insteek. De onderzoeksschool heeft bewust gekozen voor de route van praktijkervaring opdoen naar theorie. Het beleid voor (hoog)begaafdheid wordt aan het eind van deze route geschreven.
- Het onderzoek is haalbaar, omdat er behoefte zowel binnen de school als bij de kleuterleidsters om meer te weten over het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters.

De motivatie om aan te sluiten op de leerbehoefte van de kleuter helpt daarbij.

4.4: Documentonderzoek.

Door het documentonderzoek samen met de kleuterleidsters uit te voeren is betrokkenheid en draagvlak (Van der Donk & Van Lanen, 2012) gecreëerd voor het verdere onderzoek. De kleuterleidsters willen uit een vragenlijst voor het biografiegesprek informatie kunnen halen over mogelijke signalen van een ontwikkelingsvoorsprong. Zo kunnen zij in een zo vroeg mogelijk stadium passend samenwerken met ouders en aansluiten op de leerbehoefte van de kleuter. Hierbij moet ook aandacht geschonken worden aan de timing van het biografiegesprek. Haalbare afspraken hierover vastleggen kan bijdragen aan het tijdig signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004; Drent & Van Gerven, 2012; Van Gerven, 2011a; Van Gerven e.a., 2007; Mathijssen e.a., 2016).

Methode:

Er is gekozen voor een documentonderzoek, omdat dit de mogelijkheid biedt de bestaande vragenlijst van de onderzoeksschool te vergelijken met gerelateerde documenten en onderzoeken (De Lange e.a., 2011).

Dat geeft inzicht in meningen en gezichtspunten vanuit verschillende perspectieven waarbij het onbevooroordeeld selecteren van gerelateerde documenten belangrijk is (De Lange e.a., 2011). Daarbij zijn de volgende keuzes gemaakt:

- De eerste vragenlijst is de vragenlijst zoals de onderzoeksschool deze tot heden gebruikt (zie [Bijlage 2a](#)).
- De tweede vragenlijst is gekozen op basis van reguliere wetenschappelijke inzichten waarbij gestructureerd vorm is geven aan onderwijs voor (hoog)begaafden (van Gerven, 2008a). Deze lijst geeft een aantal gestructureerde vragen die bij bevestiging ervan aanleiding geven met ouders de ontwikkeling van de kleuter te bespreken (zie [Bijlage 2b](#)).
- De derde vragenlijst komt van een andere vrijeschool (navolgend vrijeschool X). Hiervoor is telefonisch toestemming gegeven met de afspraak voor uitwisseling na afronding van het onderzoek. Vrijeschool X heeft in 2017 een beleidsplan geschreven over onderwijs aan meer- en hoogbegaafde kinderen (Vrijeschool X, 2017). Hierin is een vragenlijst opgenomen gericht op het verzamelen van informatie over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. (zie [Bijlage 2c](#)).

Analyse:

In een vooronderzoek zijn de drie vragenlijsten met elkaar vergeleken door te kijken naar de mate van aandacht voor een ontwikkelingsvoorsprong, zinsstructuren, begrijpelijkheid en inhoud. Vervolgens is in een gesprek met de kleuterleidsters ingegaan op het huidige gebruik van de vragenlijst. Vanuit dat gesprek en de resultaten van het vooronderzoek zijn criteria opgesteld waaraan volgens de kleuterleidsters een vragenlijst moet voldoen (zie [Bijlage 9](#)). Belangrijk hierbij is dat naast de algemene vragen over de biografie de vragen over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong geïntegreerd worden verwerkt.

Vervolgens zijn de drie vragenlijsten in twee bijeenkomsten besproken met de kleuterleidsters waarbij, vanuit vakdidactiek en pedagogische kennis over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, onderzoekend naar de vragenlijsten is gekeken (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Vanuit het verslag van het vooronderzoek, de opgestelde criteria door de kleuterleidsters en de bijeenkomsten met de kleuterleidsters is een analyse gemaakt. Vanuit deze analyse zijn topics vastgesteld (zie [Bijlage 9](#)).

Resultaten:

Vanuit de topics kunnen de volgende conclusies worden getrokken:

Met betrekking tot de vragenlijst van de onderzoeksschool;

- Deze bevat toegevoegde vragen over een ontwikkelingsvoorsprong die een andere structuur en zinsbouw hebben. De vragen zijn niet compleet en kunnen op meerdere manieren geïnterpreteerd worden.
- Doordat er geen afstemming of overleg was geweest interpreteerde beide kleuterleidsters de vragen over een ontwikkelingsvoorsprong op een andere manier.

Met betrekking tot de vragenlijst van Van Gerven (2008a);

- Bevat items die een aanvulling zouden kunnen geven op de vragenlijst van de onderzoeksschool.
- Zou ondersteuning en structuur kunnen geven aan de observaties in de kleuterklassen. Bevindingen daaruit zouden meegenomen kunnen worden in gesprekken met ouders.

Met betrekking tot de vragenlijst van vrijeschool X;

- Zou kunnen aansluiten op de onderzoeksschool, als ondersteuningsmiddel bij een vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong en afstemming met ouders.

4.5: Good Practices.

Good practices worden in het ontwerponderzoek gebruikt om vanuit praktijkvoorbeelden inzichten, details en inspiratie op te doen over het onderzoeksthema (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008; De Lange e.a., 2011; Plomp & Nieveen, 2007). Voor dit onderzoek is gekozen voor good practice binnen een vrijeschool (navolgend school A) en een reguliere basisschool (navolgend school B). School B is net als de onderzoeksschool aangesloten bij het reguliere samenwerkingsverband waarbinnen een deskundige op het gebied van (hoog)begaafdheid samenwerkt met de talentcoördinatoren van 23 aangesloten basisscholen. Vanuit de onderzoeksschool neemt er geen talentcoördinator deel.

Methode:

De vragenlijst (zie [Bijlage 8](#)), gebruikt bij de interviews met experts, is richtinggevend geweest tijdens de bezoeken aan beide scholen. Op school A heeft het gesprek plaatsgevonden met een kleuterleider met 33 jaar ervaring. Op school B heeft het gesprek plaatsgevonden met de ib-er, tevens talentcoördinator.

Analyse:

Bij het categoriseren van de transcripten aan de hand van een inductieve benadering is zo weinig synthese ontdekt dat dit niet tot algemene kennis heeft geleid (De Lange e.a., 2011). Naast de wel gevonden synthese zijn topics gekoppeld aan beide scholen.

Resultaten:

De uitkomsten uit de categorisering van de transcripten geven de volgende resultaten (zie [Bijlage 10](#));

Synthese: Beide scholen houden het biografiegesprek vóór de start van het kind op school waarbij samen met ouders de vragenlijst wordt ingevuld.

School A:

Dat leren geen plek heeft bij de kleuters, zoals vanuit de antroposofie wordt gesteld, is achterhaald. Je kunt 100 concepten hebben, maar je moet kijken naar wat *jij* met het concept kunt met *dát* kind. Als je zekerheid ontleent aan de antroposofie dan wordt *dát* je bril. Het gaat om '*zijn*' met het kind en kijken naar het kind. Wat jij denkt dat het kind nodig heeft bied je aan. Daarbij is het belangrijk veel materiaal te hebben in de klas, voor zowel de '*sufste*' als de '*slimste*' kinderen. Er zijn altijd kinderen die het materiaal interessant vinden.

School B:

De basisontwikkeling is het uitgangspunt waarbij vanuit spelen geleerd wordt. Voor de observaties wordt drie keer per jaar het programma KIJK ingevuld ("[Kijk, systeem voor observatie en registratie op basisscholen], "z.j.). Dat heeft veel kennis en kunde gegeven, evenals het maken en bekijken van videofragmenten met leerkrachten om het verschil te maken tussen feiten en oordeel. Aan de start op school wordt gevraagd een kindertekening mee te nemen. Ouders worden betrokken bij het gebruik van de learning pit (Nottingham, 2017) om kinderen te ondersteunen uit fixed mindset (Dweck, 2006, 2012; Houkema, 2016) te komen. (Hoog)begaafde kinderen moeten leren doorzetten en leren dat leren moeilijk is.

4.6: Interviews met experts.

Er zijn twee experts gekozen. Een expert (navolgend expert C) is een GZ psycholoog met kennis over (hoog)begaafdheid vanuit actuele wetenschappelijke- en antroposofische inzichten. De andere expert (navolgend expert D) heeft na een brede oriëntatie vanuit verschillende theorieën een eigen visie ontwikkeld op (hoog)begaafdheid binnen vrijescholen.

Methode:

Er is gekozen voor semigestructureerde interviews om kennis vanuit ervaringen en gedetailleerde informatie te krijgen, als aanvulling op het literatuuronderzoek (de Lange e.a., 2011). De vragenlijst is terug te vinden in [Bijlage 8](#).

Analyse:

De semigestructureerde interviews geven geen harde data die uit te drukken zijn in getallen (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Aan de hand van een inductieve benadering (De Lange e.a., 2011) zijn de transcripten gecategoriseerd. Waar synthese is gevonden komt deze terug in de resultaten. De verschillen tussen antroposofische en reguliere wetenschappelijke inzichten maken dat er niet overal sprake is van synthese. Daar waar passend bij het onderzoek zijn in het coderingsschema (Boeije, 2005) ook resultaten meegenomen die geen synthese laten zien. (zie [Bijlage 11](#) voor het coderingsschema).

Resultaten:

Vanuit de categorisering van de transcripten komen de volgende resultaten naar voren;

Synthese tussen de experts:

- De kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong weten dat ze anders zijn. Ze kopiëren wat er om hen heen gebeurt in plaats van zich aan te passen aan het gemiddelde van de groep. Ouders betrekken is belangrijk om samen in gesprek te blijven over wat het beste is voor het kind en te zoeken naar passende begeleiding. Doe weinig extra werk maar vooral ander werk om deze kleuters uit te dagen. Leer kleuters zichzelf ontdekken en daarmee omgaan.

Expert C:

- Kennis over een ontwikkelingsvoorsprong is minder belangrijk dan aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). Aansluiting op de fascinatie en het plezier van de kleuter is de belangrijkste ingang om ontwikkelingsgebieden te activeren.
- Het is een groot misverstand dat gedacht wordt dat deze kleuters meer in het denken zitten. Sterk kunnen denken wil niet zeggen dat je sterk in je hoofd zit. Cognitie heeft, evenals persoonlijkheidskenmerken, niets met je intelligentie te maken. Vooral het temperament is belangrijk.
- Belangrijk is het feitelijk observeren zonder oordeel. Tegenstrijdige oordelen, zoals binnen de vrijescholen gemaakt worden in het verschillend kwalificeren van werken met je hoofd of werken met je handen, beschadigd kinderen.

Expert D:

- Aandacht voor een ontwikkelingsvoorsprong is belangrijk. Kennis is essentieel om de kleuter te begeleiden in de onderste vier zintuigen te komen (zie [2.2.1](#)).
- Het ontwikkelgedrag is andersom (het hoofd is de ingang om bij hart en handen te komen) waardoor je de doelen die je in de kleutertijd normaliter behaalt bij deze kleuters niet kunt halen.

- Vanwege het instinctief werken van de kleuterleidsters binnen de vrijescholen kan het niet behalen van doelen voelen als persoonlijk 'falen'. Kennis van een ontwikkelingsvoorsprong ondersteunt kleuterleidsters hierin.
- (Hoog)begaafdheid en een ontwikkelingsvoorsprong zijn leerbeperkingen.

4.7: Verdiepend literatuuronderzoek.

In navolging op hoofdstuk twee wordt hier de tot heden opgedane kennis getoetst op bruikbaarheid en richting voor het eerste ontwerp (De Lange, e.a., 2011). Dit geeft de mogelijkheid vanuit een ander perspectief naar de tot nu toe opgedane kennis te kijken, waardoor niet eerder meegenomen alternatieven nieuwe of aanvullende mogelijkheden kunnen geven voor prototype 1 (Van der Donk & Van Lanen, 2012; Migchelbrink, 2016).

Aanvullingen op de observaties.

Subotnik, Olszewski-Kubilius en Worrell (2011) geven het volgende aan over begaafdheid: *“psychosocial variables are determining influences in the successful development of talent”* (p.3). Dit bevestigt het belang van feitelijk observeren van de psychosociale en emotionele ontwikkeling. Mooij (2007, 2013) onderschrijft het belang van het screenen van de verschillende competentiegebieden bij vierjarigen (met een ontwikkelingsvoorsprong) als bepaling van beginkenmerken. Dit sluit aan op de visie van good practices en expert D over het belang van kennis over de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong. Binnen het onderzoek ondersteunt deze visie het belang van aandacht voor signalering van een ontwikkelingsvoorsprong binnen de kleuterklassen.

Uit onderzoek van Borland (2005) en Mandelman, Tan, Aljughaiman en Grigorenko (2010) is gebleken dat (hoog)begaafden externe ondersteuning nodig hebben om tot bloei te kunnen komen. Hierbij speelt de kwaliteit van psychosociale vaardigheden een grote rol.

(Hoog)begaafden zetten niet moeiteloos hoge prestaties of creatieve processen neer (Subotnik e.a., 2011). Cognitieve vaardigheden zijn niet hetzelfde als intelligentie wat bevestigt dat een hoge intelligentie niet hoeft te betekenen dat iemand deze ook kan omzetten in goede cognitieve vaardigheden (Kan & Van der Maas 2010). Dit sluit aan op de visie van expert C, dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong niet per se sterk in het hoofd hoeven te zitten. Voor de onderzoeksschool is dit interessant omdat de antroposofische visie gebaseerd is op aandacht voor zowel hoofd, handen en hart (Mayo (2015).

Aanvullingen op de vragenlijsten.

Daar waar vanuit eerder literatuuronderzoek is gesteld dat kleuters zich in de eerste weken op school aanpassen aan het gemiddelde van de groep (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004; Drent & Van Gerven, 2012; Van Gerven, 2011a; Van Gerven & Lambermont, 2007; Mathijssen, Feltzer, & Hoogeveen, 2016) heeft expert C daar een andere visie over. Deze visie wordt ondersteund door Mooij (1992) die aangeeft dat kleuters een rol spelen door te kopiëren in de klas, in plaats van zich aan te passen aan het gemiddelde van de groep. Het ontbreken van het juiste uitdagende materiaal en de juiste omstandigheden binnen de klas creëert een *“Kindergarten identity”* (Mooij, 1992, p.65), omdat de meeste materialen zijn afgestemd op het gemiddelde van de klas. Deze bredere kijk op het kopieergedrag van kleuters in de eerste weken op school geeft binnen het onderzoek twee mogelijkheden die meegenomen kunnen worden bij het maken van keuzes voor prototype 1 en 2. Enerzijds is het belangrijk binnen de vragenlijst voldoende vragen te verwerken, zodat de visie van ouders over de ontwikkeling van de kleuter helder wordt.

Doordat ouders de meeste kennis hebben over het eigen kind en mogelijke signalen en gedragsveranderingen zich niet bij elke kleuter gelijktijdig en op dezelfde manier manifesteren (Althuizen e.a. 2015; Van Gerven, 2011a; Kieboom, 2015) is samenwerking tussen school en ouders van groot belang (Mooij & Fettelaar, 2010; De Vries, 2017; Mooij e.a., 2007). Anderzijds geeft deze bredere kijk een invalshoek om aandacht te besteden aan de materialen die in de kleuterklassen worden gebruikt. Dit wordt bevestigd vanuit de gesprekken met expert D en good practice A, waarin het belang van een breed aanbod van materialen benadrukt wordt.

4.8: Ontwerpcriteria vanuit vooronderzoek.

De ontwerpcriteria zijn opgesteld aan de hand van bovenstaande uitkomsten. Deze geven aan waar het ontwerp aan moet voldoen (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hierbij is gebruik gemaakt van twee categorieën namelijk; criteria voor de *observaties* en criteria voor de *vragenlijst*. Transparantie over het ontwerpproces vergroot de betrokkenheid op de implementatie van het eerste prototype (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De lijst met ontwerpcriteria en de verantwoording daarvan is voorgelegd en besproken met de kleuterleidsters en ib-er T (zie [Bijlage 12](#)).

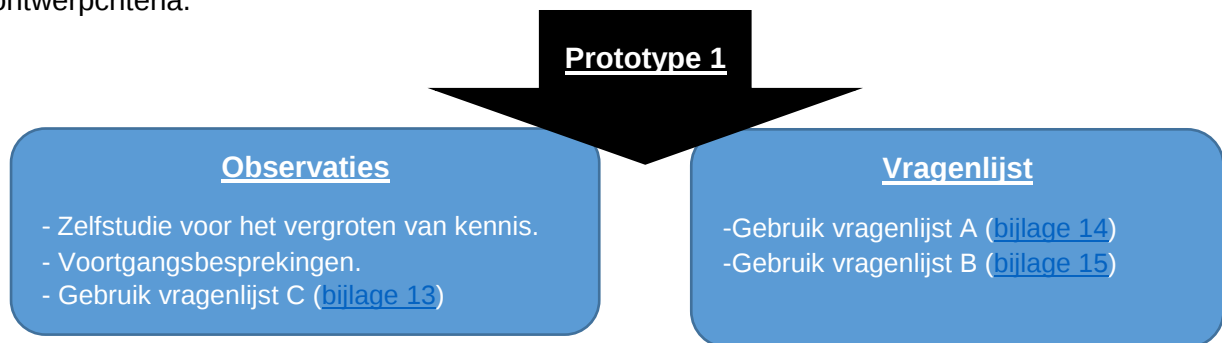
Hoofdstuk 5: Fase 2 > Ontwerpfase.

5.1: Inleiding.

De kleuterleidsters zijn actief betrokken bij het ontwerp van het eerste prototype, omdat zij degenen zijn die hiermee werken. Ouders van de kleuters zijn betrokken, omdat zij de vragenlijst moeten invullen. Het eerste prototype wordt vier weken uitgetest door beide kleuterleidsters. Omdat alleen zij ermee werken levert invoering voor alle kleuters met een vermoedelijke ontwikkelingsvoorsprong en alle nieuwe kleuters logischerwijs de meeste informatie op (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Na een tussenevaluatie wordt het ontwerp desgewenst aangepast. Ook prototype 2 wordt vier weken uitgetest waarna de eindevaluatie zal plaatsvinden.

5.2: Ontwerp prototype 1.

Figuur 4 geeft schematisch de keuzes voor prototype 1 weer. Deze keuzes zijn gebaseerd op de uitkomsten van het vooronderzoek, de contacten met experts en good practices en de ontwerpcriteria.



Figuur 4: Schematische weergave van prototype 1.

Toelichting van de keuzes met betrekking tot de Observaties:

De verbeteringen ten behoeve van de observaties lopen gedurende de hele ontwerpfase en worden na prototype 2 afgesloten middels sollicitatie-interviews (De Lange e.a., 2011) met de kleuterleidsters. In de eerste periode van de ontwerpfase is gekozen voor kennisvergroting en verrijking. Enerzijds door zelfstudie van de kleuterleidsters over de kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong en de mogelijke signalen van onbehagen als daar niet aan wordt tegenmoet gekomen (zie bijlages [3](#) en [4](#)). Anderzijds worden er twee bijeenkomsten georganiseerd door de onderzoeker om de voortgang van de zelfstudie te bespreken, vragen te beantwoorden en casuïstiek te bespreken.

De vragenlijst van Van Gerven (2008a), (navolgend vragenlijst C), wordt als hulpmiddel ingezet voor observaties in de klas. Het positief scoren van de meerderheid van de items is aanleiding om met ouders in gesprek te gaan en samen te werken aan een optimale begeleiding van de kleuter. Vragenlijst C wordt met een minimale aanpassing aan de schaalverdeling in gebruik genomen (zie [Bijlage 13](#)).

Toelichting van de keuzes met betrekking tot de Vragenlijst:

In vragenlijst A zijn vragen over een ontwikkelingsvoorsprong geïntegreerd. Hierbij is extra aandacht besteed aan het verwerken van vragen over de onderste vier zintuigen ([zie 2.2.1](#)). Binnen de antroposofie wordt het, als een belangrijk aandachtspunt gezien bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hen te helpen deze onderste vier zintuigen evenwichtig te ontwikkelen (Tomlow-Kamerbeek, 2017). Vanuit deze aanvullingen is vragenlijst A in gebruik genomen (zie [Bijlage 14](#)).

De vragenlijst van vrijeschool X sluit aan op de situatie van de onderzoeksschool, omdat hierin duidelijke en concrete items met betrekking tot een ontwikkelingsvoorsprong zijn opgenomen. Deze vragenlijst wordt ingevuld door ouders, als er vanuit observaties, vragenlijst A en mogelijk vragenlijst C een vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong is. Daarmee wordt een zo optimaal mogelijk beeld van de kleuter thuis verkregen. Deze lijst (navolgend vragenlijst B) is, na een minimale aanpassing en met goedkeuring van vrijeschool X, in gebruik genomen (zie [Bijlage 15](#)).

5.3: Tussenevaluatie prototype 1.

Tijdens de eerste cyclus zijn de ouders van de kleuters betrokken om naar vragenlijst A te kijken omdat zij degene zijn die de vragenlijst invullen. Hiervoor heeft een focusgroepinterview plaatsgevonden. De resultaten hiervan zijn meegenomen in de tussenevaluatie van prototype 1 met de kleuterleidsters en ib-er T. Enerzijds om te bekijken of prototype 1 voldoet aan de ontwerpcriteria en anderzijds om aanpassingen te verwerken (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

5.3.1: Focusgroep met ouders.

Ouders zijn de belangrijke contextdeskundigen van de kleuter (Mooij & Fettelaar, 2010; Mooij e.a., 2007; De Vries, 2017) en een betrouwbare bron om kenmerken van de kleuter en mogelijke veranderingen in de context van de kleuter te kunnen waarnemen (Robinson, 1981; Kreger-Silverman, 1993).

Methode:

Er is gekozen voor een focusgroepinterview, omdat de suggesties, opvattingen, ervaringen en percepties van ouders gebruikt kunnen worden voor het optimaliseren van de vragenlijsten [A](#) en [B](#) (De Lange e.a., 2011; Migchelbrink, 2016).

Middels een oproep op het interne communicatiekanaal van de onderzoeksschool hebben vier ouders gereageerd als deelnemer. Dit is een relatief kleine groep maar voldoende gezien de homogeniteit van de groep (Migchelbrink, 2016). Van iedere kleuterklas zijn twee ouders vertegenwoordigd. Een semigestructureerde itemlijst (zie [Bijlage 16](#)) is gebruikt voor het verkrijgen van de benodigde informatie (Migchelbrink, 2011).

Analyse:

Tussen de ouders was er niet op alle punten consensus waardoor diverse standpunten naar voren kwamen. De sfeer was prettig en open mede door de vooraf gemaakte afspraak de besproken informatie binnenkamers te houden. Eén ouder had meer inbreng dan de andere ouders. Door deze inbreng ontstond ruimte bij de andere ouders hun visie te laten horen. Ouders waren blij een stem te kunnen geven namens de ouders van de kleuters. Unaniem is de mening over vragenlijst A dat er meer open vragen gesteld moeten worden en er meer ruimte moet zijn om een eigen verhaal te vertellen over het kind; *“Als je meer open vragen stelt krijg je ook meer open antwoorden”*. Bijvoorbeeld, als het gaat over de samenstelling

van het gezin, de sociale vaardigheden en het spelgedrag van het kind. Voor een samenvatting van het transcript zie [Bijlage 17](#).

Resultaten:

De feedback op vragenlijst A is vooral gericht op de behoefte aan meer ruimte voor het schrijven van een eigen verhaal over het kind. Deze feedback wordt in de tussenevaluatie besproken worden met de kleuterleidsters en ib-er T. Unaniem is de mening over vragenlijst B dat deze lijst goed in elkaar zit op een taalfout na.

5.3.2: Tussenevaluatie prototype 1 met kleuterleidsters en ib-er T.

In de tussenevaluatie met de kleuterleidsters en ib-er T is teruggekeken op de eerste vier weken waarin prototype 1 is gebruikt. Er is gekeken of het ontwerp voldoet aan de ontwerpcriteria en de bruikbaarheid in de praktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2012). In de evaluatie zijn verder de resultaten vanuit het focusgroepinterview meegenomen.

Methode:

Er is gekozen voor een ongestructureerd, open interview (Migchelbrink, 2016) met de twee kleuterleidsters en ib-er T waarin zoveel mogelijk ruimte is gegeven voor het bespreken van de ervaringen met prototype 1 tot nu toe. De eigen meningen, ervaringen en wensen van de kleuterleidsters en ib-er T waren hierbij richtinggevend (Migchelbrink, 2016; de Lange, 2011).

Analyse:

Vanuit het transcript zijn topics samengesteld (zie [Bijlage 18](#)). Deze zijn gekoppeld aan de deelvragen, de ontwerpcriteria (zie [Bijlage 12](#)) en de in het documentonderzoek opgestelde criteria voor de vragenlijst (zie [Bijlage 9](#)).

Resultaten:

Vanuit de topics zijn de volgende resultaten vastgesteld voor de *observaties* en de *vragenlijsten*:

Observaties:

De kleuterleidsters hebben behoefte aan het bespreken van casuïstiek met een expert op het gebied van (hoog)begaafdheid, met name vanuit de antroposofische praktijk. Ook is er behoefte aan de door de onderzoeker verzamelde kennis en informatie vanuit de good practices en experts. Deze mag meer expliciet gedeeld worden.

Er mag aandacht besteed gaan worden aan een divers aanbod van materialen in de kleuterklas. Er zou een inspiratiebezoek gebracht kunnen worden aan school A om daar het aanbod te bekijken en in gesprek te gaan over de aanpak van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Vragenlijsten:

Vanuit de resultaten van het focusgroepinterview met de ouders van de kleuters komt naar voren dat daar waar de ouders graag meer open vragen willen, dit volgens ib-er T niet wenselijk is. De vragen zijn bewust vanuit een antroposofische betekenis opgesteld. De vragen over motoriek zijn bijvoorbeeld gekoppeld aan wilsontwikkeling en zelfredzaamheid. Het wordt wel belangrijk gevonden dat ouders een zorgvuldige en volledige instructie krijgen over de bedoeling van de vragenlijst. De behoefte van ouders om ruimte te hebben een eigen verhaal te schrijven in vragenlijst A wordt door de kleuterleidsters en ib-er T als een voordeel gezien. Dit zou verwerkt kunnen worden in prototype 2.

Vanuit de tussenevaluatie komt naar voren dat vragenlijst A drie keer is gebruikt in de eerste vier weken waarbij twee keer het daarbij horende biografiegesprek heeft plaatsgevonden.

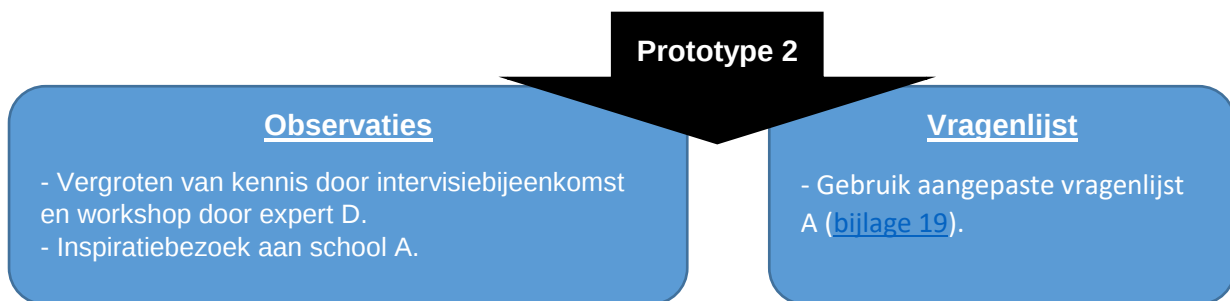
Bij navraag bleken deze ouders tevreden over de vragenlijst. Vragenlijst B en C zijn niet gebruikt gedurende de eerste vier weken.

Aanvullende aandachtspunten vanuit de tussenevaluatie:

- Een recente kindertekening van thuis mee laten nemen naar het biografiegesprek zou van meerwaarde kunnen zijn. Eventuele aanpassingen van de kleuter aan het gemiddelde van de klas kan terug te zien zijn in de tekening omdat de kleuter op school ook al getekend heeft. Tekeningen kunnen vergeleken en besproken worden.
- Het is wenselijk om het biografiegesprek binnen zes weken te laten plaatsvinden. Er zijn ideeën over het verduidelijken van de procedure om te komen tot het maken van een afspraak binnen deze periode.

5.4: Ontwerp prototype 2.

Figuur 5 geeft schematisch de keuzes van prototype 2 weer, deze zijn tot stand gekomen vanuit de tussenevaluatie. Na invoering van deze afspraken en aanpassingen is prototype 2 vier weken uitgetoetst.



Figuur 5: Schematische weergave van prototype 2.

Toelichting van de keuzes met betrekking tot de Observaties:

De onderzoeker organiseert een intervisiebijeenkomst met de kleuterleidsters en expert D waarin de kleuterleidsters eigen casuïstiek gaan bespreken. Daarnaast wordt een workshop voor het hele team verzorgd door expert D.

De opgedane kennis vanuit good practices en experts wordt middels een bijeenkomst gedeeld door de onderzoeker. De kleuterleidsters kunnen deze kennis meenemen in het verder professionaliseren van de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong. Om een beter beeld te krijgen van een diversiteit aan materialen voor kleuters wordt een inspiratiebezoek met school A afgesproken waarin ook de begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong besproken gaat worden. Tot slot is afgesproken dat vragenlijst C in de komende vier weken gebruikt gaat worden.

Toelichting van de keuzes met betrekking tot de Vragenlijsten:

Vragenlijst A is aangepast en in gebruik genomen (zie [Bijlage 19](#)) waarbij de volgende procedure is afgesproken om te komen tot een afspraak voor het biografiegesprek binnen zes weken:

- De kleuterleidsters maken binnen twee weken na de start een afspraak met de ouders.
- Als ouders in die periode niet gezien worden op school nemen de kleuterleidsters telefonisch contact op met ouders.
- De afspraak voor het biografiegesprek wordt geagendeerd binnen zes weken na de start.

Ouders wordt schriftelijk gevraagd een recente kindertekening mee te nemen naar het biografiegesprek. Vragenlijst B wordt meegegeven aan minimaal twee ouders per klas.

5.5: Tussenevaluatie prototype 2 met kleuterleidsters.

In de tweede tussenevaluatie is met de kleuterleidsters¹ teruggekeken op de vier weken waarin prototype 2 is gebruikt. In deze evaluatie is meegenomen of het ontwerp voldoet aan de ontwerpcriteria, bruikbaarheid in de praktijk en gemaakte aanpassingen vanuit prototype 1 (Van der Donk & Van Lanen, 2012). In een open ongestructureerd interview is de laatste stand van zaken besproken over de observaties en de vragenlijsten. Daarnaast is de door de kleuterleidsters opgedane kennis op een ontwikkelingsvoorsprong middels sollicitatie-interviews besproken. Dit omdat verwacht wordt dat, zoals eerder beschreven, kennis kan bijdragen aan de verbeteringen van de observaties.

Uit het open gestructureerde interview is de volgende informatie naar voren gekomen;

Observaties:

De kennis over het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong is toegenomen, mede door de intervisiebijeenkomst, workshop en de kennis vanuit good practices en experts.

Er is nog geen afspraak tot stand gekomen voor een inspiratiebezoek aan school A.

Het in gebruik nemen van vragenlijst C is nog in ontwikkeling. Beide kleuterleidsters vinden het moeilijk binnen de hectiek van het klassenmanagement ruimte te pakken om te observeren. Eén kleuterleidster is begonnen aan een observatie met behulp van vragenlijst C. Deze observatie is wegens tijdgebrek nog niet afgerond.

Vragenlijsten:

Vragenlijst A is in beide klassen twee keer meegegeven aan ouders. De bijbehorende biografiegesprekken hebben nog niet plaatsgevonden. De gesprekken zijn wel ingepland volgens de instructies, zoals vastgesteld in het ontwerp van prototype 2.

Vragenlijst B is in beide klassen twee keer gebruikt waarbij de lijsten volledig ingevuld terugkwamen. Naar aanleiding daarvan hebben gesprekken met ouders plaatsgevonden waarin afspraken zijn gemaakt over de begeleiding van de kleuter. De besproken informatie wordt opgenomen in het dossier van de kleuter en meegenomen in de overdracht naar de eerste klas. Ouders zijn blij met de aandacht voor de ontwikkelingsvoorsprong, ze vinden dit belangrijk. Uitspraak van een ouder: *“We hebben een goed gesprek gehad op school, ze nam echt de tijd, heel erg fijn. Wat er allemaal gebeurt sinds jullie bezig zijn met het onderzoek, geweldig”*.

5.5.1: Sollicitatie-interview.

Binnen de hele ontwerpfase heeft kennis vanuit theorie- en praktijkervaringen een rol gespeeld in het verbeteren van de observaties. Beide kleuterleidsters hebben gedurende het onderzoek procesmatig verbeteringen en aanpassingen doorgevoerd in het werken met de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. De sollicitatie-interviews zijn dan ook een momentopname van waaruit de kleuterleidsters zich verder gaan bekwamen in de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Methode:

Middels een individueel sollicitatie-interview wordt de opgedane kennis en reflectie op een ontwikkelingsvoorsprong besproken (De Lange e.a., 2011).

¹ IB-er T kon wegens andere afspraken niet aanwezig zijn.

Er zijn basiscompetenties opgesteld in samenspraak met ib-er T, gebaseerd op Wolters e.a. (2016), de checklist van Van Gerven (2008a) en de topics vanuit de gesprekken met experts en good practices. Van daaruit zijn vragen geformuleerd voor het sollicitatie-interview. (zie [Bijlage 20](#)).

Analyse:

Vanuit het transcript zijn topics samengesteld per interviewvraag waarin naast synthese in de antwoorden ook individuele verschillen naar voren kwamen (zie [Bijlage 21](#)).

Resultaten:

Vanuit de topics zijn de volgende conclusies te trekken:

Er is **synthese** over het bewuster bezig zijn met de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong: *“Ik ben er veel wakkerder en bewuster mee bezig”*. Dit is mede tot stand gekomen door de opgedane kennis over de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong, de signalen van onbehagen bij het onvoldoende aansluiten en de kenmerken van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Beide kleuterleidsters geven aan dat ze door deze toegenomen kennis beter kunnen aansluiten op de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. Het zoeken naar handvatten om bewuster bekwaam aan te sluiten op de onderste vier zintuigen wordt daarin gezien, als een proces dat nog niet klaar is: *“Bekwaam om via het denken naar de onderste vier zintuigen te gaan vind ik nog een hele klus, omdat ik dat niet gewend was bij de kleuters”*.

Beide kleuterleidsters hebben behoefte aan aanvullende materialen in de klas om de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te boeien en aan te sluiten op hun interesses: *“Ik zou meer sensomotorisch materiaal willen hebben om aan te sluiten op de tastzin, meer puzzels en spelletjes”*. Het in gesprek gaan met ouders over een ontwikkelingsvoorsprong vindt bewuster plaats, mede door het laten invullen van vragenlijst B.

Kleuterleidster A ziet dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong onderling sterk kunnen verschillen. Sommige vallen bijvoorbeeld op in de motoriek, sommige vallen op in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het is voor haar niet belangrijk bewust de antroposofie in te zetten of bewust te werken vanuit een andere visie. Zij vindt het vooral belangrijk te kijken naar *“wat dit kind meeneemt op een dag”*. Daarbij is het durven loslaten van de protocollen, zodat er tijd gecreëerd wordt om te werken met groepjes kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong nog moeilijk; *“Bijvoorbeeld, vandaag ga ik niet schilderen (wat op het programma staat) maar met een groepje aan de slag. Ik mis nog de rust om dat te doen, ik word zelf afgeleid, omdat de structuur dan anders gaat”*.

Kleuterleidster B beantwoordt de vragen aan de hand van eigen ervaringen met kleuters uit de klas en koppelt daaraan de opgedane kennis vanuit het onderzoeksproces. Hierbij benoemt ze veel signalen en legt daarbij onderlinge verbanden. Ze ervaart deze kennis als waardevol. De visies vanuit de antroposofie over een ontwikkelingsvoorsprong spreken haar het meest aan. In de praktijk probeert ze met spelletjes en materialen aan te sluiten op de onderste vier zintuigen. Ook als deze niet letterlijk bij de antroposofie horen. Ze wil bijvoorbeeld schriften gaan gebruiken als aanvullend materiaal om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong uit te dagen met zowel vrije, als gestructureerde opdrachten; *“Dat vinden die kinderen ook wel een hele uitdaging, dat ze zelf een schrift krijgen”*.

Hoofdstuk 6: Fase 3 > Eindevaluatie.

In de eindevaluatie worden conclusies getrokken door de deelvragen te beantwoorden vanuit literatuuronderzoek, vooronderzoek (met de ontwerpcriteria) en ontwerpfase (De Lange, 2011; Van der Donk & Van Lanen, 2012). De resultaten van elke fase zijn teruggekoppeld en besproken met de kleuterleidsters en ib-er T. Zowel Migchelbrink (2016) als Van der Donk en Van Lanen (2012) benoemen het belang van het visualiseren middels een tabel om kort en bondig te verduidelijken welke verzamelde data de conclusies onderbouwen. De resultaten van deelvraag 1 zijn verwerkt binnen deelvragen twee en drie, omdat experts en good practices bruikbare aanbevelingen geven over, zowel de *observaties*, als *vragenlijst*.

6.1: Conclusies.

Deelvraag 2: *Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden binnen de observaties van kleuters ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?*

Conclusie 1: Kennis over de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong, onbehagen bij het onvoldoende aansluiten op de ontwikkelingsvoorsprong, de sociaal-emotionele ontwikkeling en aansluiten op de onderste vier zintuigen dragen bij aan bewust (bekwaam) bezig zijn met het observeren en signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong.

Verwijzing onderzoeksmethoden: In het literatuuronderzoek geven Althuisen e.a., (2015); Van Gerven, (2011a); Porter, (1999); Wind en Feenstra, (2003) aan dat bij het niet goed in kaart brengen van de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong en het onvoldoende tegemoetkomen aan de leerbehoeften van de kleuter er risico's zijn op fysieke- en psychische klachten. Zowel vanuit het interview met expert D als met good practice B wordt het belang van kennis bevestigd: *"Bij de observaties is kennis nodig van de andere routing van deze kleuters"*. In de afsluitende sollicitatie-interviews met de kleuterleidsters wordt het belang van kennis bevestigd. Zij geven aan bewust bezig te zijn met een ontwikkelingsvoorsprong door het onderzoek en de kennis die vanuit verschillende invalshoeken aan bod is gekomen.

Conclusie 2: Het bewust inzetten van een diversiteit aan verschillende materialen is nodig om aan te sluiten bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en vermindert de kans op onderpresteren.

Verwijzing: Vanuit good practice A, expert C en verdiepend literatuuronderzoek komt vanuit theorie en praktijk het belang van een divers aanbod aan materialen naar voren. Mooij (1992) spreekt over het belang van uitdagende materialen en de juiste omstandigheden binnen de klas. In de sollicitatie-interviews bevestigen de kleuterleidsters dat ze, door de toegenomen kennis over een ontwikkelingsvoorsprong, anders dan aan de start van het onderzoek geen verschil meer maken in aanbod tussen vier-, vijf-, en zesjarige kleuters. De kleuterleidsters kunnen de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong beter herkennen en van daaruit de interesse van de kleuter als uitgangspunt nemen. Er worden bijvoorbeeld andere, aanvullende instructies gegeven en andere materialen gebruikt, zoals het spel Katamino.

Conclusie 3: Of vragenlijst C ([Bijlage 15](#)) een bruikbaar hulpmiddel is bij de observaties in de kleuterklassen, kan alleen onderzocht worden door data te verzamelen middels het gebruik van deze vragenlijst.

Verwijzing: Uit het documentonderzoek komt naar voren dat vragenlijst C ondersteuning en structuur kan geven aan de observaties in de kleuterklassen. Dit wordt bevestigd door het literatuuronderzoek waarin Eyre (2007), Drent en Van Gerven (2012), Swet (2011) en Wolters (2011, 2016) wijzen op het belang van een gestructureerde aanpak met betrekking tot de signalering van (hoog)begaafdheid.

Deelvraag 3: Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden in de vragenlijst voor het biografiegesprek ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Conclusie 1: Het gebruik van, de aangepaste, vragenlijst A ([Bijlage 19](#)) heeft ertoe geleid dat het thema ontwikkelingsvoorsprong bewuster meegenomen wordt in de biografiegesprekken.

Verwijzing: Vanuit het literatuur- en documentonderzoek komt het belang van het tijdig signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong naar voren (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004; Drent & Van Gerven, 2012; Van Gerven, 2011a; Van Gerven e.a., 2007; Mathijssen e.a., 2016). Dit wordt bevestigd in het focusgroepinterview en de tussenevaluatie van prototype 1 waarin naar voren komt dat het opnemen van vragen over een ontwikkelingsvoorsprong heeft geleid tot toegenomen aandacht voor een ontwikkelingsvoorsprong. Ook aandacht voor het optimaliseren van de procedure om het biografiegesprek daadwerkelijk binnen zes weken te houden, de duidelijke instructie voor ouders en het verzoek voor het meenemen van een thuis gemaakte tekening dragen bij aan het tijdig signaleren. Ouders zijn tevreden over vragenlijst A en blij met de aandacht voor een ontwikkelingsvoorsprong binnen de onderzoeksschool.

Conclusie 2: Het introduceren en in de praktijk gebruiken van vragenlijst B ([Bijlage 15](#)) werkt als een aanvulling voor de kleuterleidsters, om een ontwikkelingsvoorsprong met ouders in kaart te brengen en te bespreken. Ouders ervaren dit als positief.

Verwijzing: Vanuit het literatuuronderzoek wordt door zowel Mooij en Fettelaar (2010), Mooij e.a. (2007) en De Vries (2017) benadrukt dat ouders de belangrijkste context-deskundigen zijn van het kind. Het documentonderzoek en de tussenevaluatie van prototype 1 bevestigen dit vanuit de praktijk. Hieruit komt tevens naar voren dat het gebruik van vragenlijst B een ondersteuningsmiddel kan zijn bij het in kaart brengen van signalen bij een vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong. Dit ondersteunt vervolgens de afstemming met ouders. In de sollicitatie-interviews met de kleuterleidsters benoemen beide kleuterleidsters dat ouders tevreden zijn met de gesprekken die gehouden zijn na het invullen van vragenlijst B.

6. 1.1: Beantwoording onderzoeksvraag.

Hoe kan op een vrije school passend bij de reeds gehanteerde instrumenten, observaties en biografiegesprek, een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters worden gesignaleerd gebaseerd op antroposofische én actuele wetenschappelijke inzichten?



Figuur 6: Schematische weergave van het eindresultaat binnen dit ontwerponderzoek.

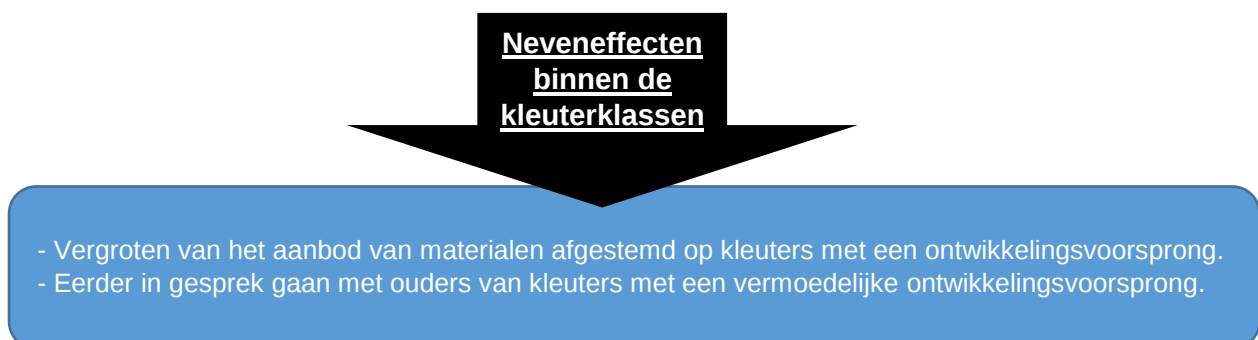
Figuur 6 geeft schematisch aan welke ontwerpen daadwerkelijk tot stand zijn gekomen binnen dit onderzoek. Vanuit het onderzoek en de beantwoording van deelvragen blijkt dat het vergroten van kennis bijdraagt aan het bewuster observeren en signaleren van een

ontwikkelingsvoorsprong. Het in de praktijk gebruiken van vragenlijst C kan mogelijkheden geven om meer gestructureerd te observeren en signaleren.

Het aanpassen, uitbreiden en toevoegen van vragen in de vragenlijsten A en B heeft ertoe geleid dat het in gesprek gaan over een ontwikkelingsvoorsprong met ouders een thema is wat bewuster meegenomen wordt tijdens het biografiegesprek. Ook de instructie voor ouders, de timing van het gesprek en de vraag een thuis gemaakte tekening mee te nemen naar het biografiegesprek hebben ervoor gezorgd dat de aandacht voor een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong is vergroot.

Neveneffecten

Het doorlopen van de verschillende fasen van het onderzoek heeft meer tot stand gebracht dan drie vragenlijsten (zie figuur 7). Het proces van kennistoename over een ontwikkelingsvoorsprong heeft gedurende het onderzoek effect gehad op het handelen van beide kleuterleidsters. Beide zijn veranderingen in de klas gaan aanbrengen. Het vergroten van het aanbod van materialen, bereikbaarheid van materialen voor alle leeftijden en het geven van extra of aanvullende instructies passend bij de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong zijn daar voorbeelden van. Ook zijn de kleuterleidsters door de toegenomen kennis meer bewust en eerder het gesprek aangegaan met ouders van kleuters met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. Dit is een proces wat in ontwikkeling blijft. Beide kleuterleidsters hebben meer tijd nodig om de opgedane kennis in praktijk te brengen en van daaruit (on)bewust bekwaam aan te sluiten op de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.



Figuur 7: Schematische weergave van de neveneffecten van het onderzoek voor de kleuterklassen.

6.2: Kritische reflectie en discussie.

De bevindingen van dit onderzoek zijn contextafhankelijk en gelden alleen binnen de vrijeschool waarin het is uitgevoerd. Hierbij gaat het om twee kleuterklassen binnen een kleine school. De kleine context maakt de validiteit discutabel (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hierin had ik de betrouwbaarheid kunnen vergroten door een andere vrijeschool binnen de provincie te motiveren zich te verbinden aan het onderzoek, ook al waren deze niet bezig met het onderzoeksthema (Strijbos, 2017b). Door de contextgebondenheid van het onderzoek zijn de resultaten niet generaliseerbaar (De Lange e.a., 2011; Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Wel is het zo dat de uitkomsten ook voor andere vrijescholen relevant kunnen zijn en mogelijk transferabel zijn. Bijvoorbeeld, als het gaat om vragenlijst A. Vanuit contacten met diverse stichtingen voor vrijescholen aan de start van het onderzoek heb ik afspraken gemaakt de onderzoeksresultaten te delen. Via deze stichtingen kan het onderzoeksonderwerp onder de aandacht worden gebracht bij meer dan 20 vrijescholen in Nederland.

Doordat ik aan de start van het onderzoek geen nulmeting heb uitgevoerd, over de kennis van de kleuterleidsters over een ontwikkelingsvoorsprong, is de toename van kennis bij de kleuterleidsters niet in data uit te drukken. Dit heeft niet geleid tot een negatieve resultaatvaliditeit (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Door triangulatie in het gebruik van bronnen, good practices, experts en verschillende onderzoeksmethoden zijn bruikbare oplossingen tot stand gekomen die het onderzoek betrouwbaar en nauwkeurig maken binnen de context van de onderzoeksschool (De Lange e.a., 2011; Migchelbrink, 2016). Er is, mijns inziens, gedurende het onderzoek voldoende aandacht geweest voor zowel antroposofische, als actueel wetenschappelijke inzichten. Door de directe betrokkenheid van de kleuterleidsters en ib-er T gedurende het hele onderzoeksproces is de kans op duurzame aandacht voor een ontwikkelingsvoorsprong vergroot. Hierin hebben de experts, good practices, intervisiebijeenkomst en workshop een positieve rol gespeeld. Mijn samenwerking met expert D heeft ertoe geleid dat zij het onderzoeksonderwerp meeneemt in een door haar te ontwikkelen boek over (hoog)begaafdheid voor vrijescholen.

6.3: Aanbevelingen

Het ingeslagen proces van toenemend bewust signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters is niet afgerond. Onderstaande aanbevelingen kunnen dit proces verder bestendigen. Deze zijn gebaseerd op de conclusies en de kritische reflectie (Migchelbrink, 2016).

Aanbevelingen voor de onderzoeksschool:

Voor het verder gestructureerd en methodisch verbeteren van de observaties (Eyre, 2007) zou vragenlijst C actief gebruikt kunnen worden. De borging van deze gestructureerde en methodische verbetering zou verder verstevigd kunnen worden middels intervisiebijeenkomsten waarin aandacht wordt geschonken aan het *feitelijk observeren*. Deze ontwikkeling stimuleert het handelingsbekwaam begeleiden van kleuters en sluit aan op wat Kelchtermans (2012) omschrijft als '*professioneel zelfverstaan*'. Hierbij staat de leerkracht vanuit een nooit afgesloten proces open voor de eigen ontwikkeling. Vanwege het doorstromen van kleuters naar de eerste klas zou de leerkracht van de eerste klas betrokken moeten worden.

Het betrekken van ouders is een mogelijk onderwerp voor vervolgonderzoek. Bijvoorbeeld in de vorm van thema-avonden waarin het afstemmen van de begeleiding thuis en op school bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong centraal staat.

Aanbevelingen voor mogelijk vervolgonderzoek:

Het aanschaffen van een breed aanbod aan materialen is een wens van de kleuterleidsters. Door aanvullend onderzoek zouden de huidige materialen geïnterviewd kunnen worden en zouden inspiratiebezoeken afgelegd kunnen worden aan andere scholen, waaronder school A. Van daaruit kunnen bewuste keuzes gemaakt worden voor de aanschaf van materialen zodanig dat aangesloten wordt op de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978).

Tijdens dit onderzoek waren de kleuters indirect betrokken. Voor het versterken van de psychologische basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie (Deci & Ryan; 1985, 2000) is het direct betrekken van kleuters belangrijk. Aanvullend onderzoek kan zich richten op het in kaart brengen van de leerbehoeften, leereigenschappen en beleving van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op het leeraanbod. De resultaten kunnen iets zeggen over de balans tussen inspanning en uitdaging in het onderwijsaanbod en leertaken (Kieboom, 2015; Kroesbergen e.a., 2016; Dawson & Guare, 2016, 2016a).

Hoofdstuk 7: Nawoord.

Het opzetten en uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek over het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters heeft me veel opgeleverd, zowel voor mijn professionele als persoonlijke groei.

Ik ben geraakt door de inspiratie waarmee kleuterleidsters, experts en good practices in de dagelijkse praktijk blijven zoeken naar oplossingen om aan te sluiten op de leerbehoeften van alle kleuters. Hier specifiek op die van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik ben er trots op dat ik heb kunnen bijdragen aan het vergroten van aandacht voor een ontwikkelingsvoorsprong vanuit antroposofische én actuele wetenschappelijke inzichten binnen de onderzoeksschool.

Dat inspireert mij, zowel in het werken voor de vrijeschool, als in mijn werken met talentvolle studenten binnen het HBO.

Dit alles heb ik kunnen bereiken door de bereidheid van de onderzoeksschool om samen aan de slag te gaan. De support en aanmoediging van mijn omgeving was daarbij van grote waarde. Graag wil ik de volgende personen hiervoor speciaal bedanken:

Mijn teamleider binnen het HBO.

De teamleider van de onderzoeksschool en speciaal de kleuterleidsters voor een jaar lang intensief samenwerken. Hun bereidheid en groeiend enthousiasme was geweldig om te mogen ervaren.

Studiebegeleider Anja van Schijndel voor de positief kritische begeleiding gedurende het hele onderzoeksproces. Hoe moeilijk soms ook, haar feedback was voor mij van meerwaarde.

Mijn critical friend(s) binnen de master én mijn critical friend binnen mijn werk in het HBO voor alle uren meedenken, lezen en feedback geven. Heel erg bedankt daarvoor.

En tot slot, mijn familie, vrienden en dierbare gezin. Zij weten hoe hard hun aanmoediging en support nodig was gedurende het proces van dit onderzoek.

Literatuur

- Althuizen, M., De Boer, E. & Van Kordelaar, K. (2015). *Een andere kijk op hoogbegaafdheid*. Amsterdam: SWP.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, P. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Delft: HBO Raad Verenigingen van Hogescholen.
- Anoniem. (2017). *Vragenlijst ten behoeve van biografiegesprek*. Anoniem: vrijeschool anoniem.
- Beemster, E. (2012). *Psychiatrie, disbalans in de samenhang van de wezenden*. Zutphen: Wöhrmann.
- Biesta, G.J.J. (2012). Giving teaching back tot education. Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6, 35-49.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Londen: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Jezelf zijn. Over autonomie in het onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Borland, J.H. (2005). Gifted children without gifted education. The case for no conception of giftedness. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (2nd.ed.) (1-19). New York: Cambridge University Press.
- Cohen, L.-N.M. (2012). Dogma and definitions of giftedness and talent. In D. Ambrose, R. Sternberg, & B. Siraman (Eds.), *Confronting dogmatism in gifted education*. (pp. 25-40). New York: Routledge.
- Cox, H., Galjaard, H., Heldoorn, G. & Vries, P. de (2014). *Ouderbetrokkenheid voor elkaar. Tien stappen naar een goede samenwerking tussen school en ouders*. Amersfoort: CPS.
- Dawson, P. & Guare, R. (2016). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogefree.
- Dawson, P. & Guare, R. (2016a). *Slim maar.....Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogefree.
- De Bil, P. (2010). *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Soest: Nelissen.
- De Bruin-De Boer, A. & Van Gerven, E. (2011). De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen. In E. Van Gerven (Red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 189-211). Assen: Van Gorcum.
- De Bruin-De Boer, A. & Kuipers, J. (2004). *SiDi R. protocol voor signalering en diagnostisering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: Eduforce.
- De Jonghe, R. (2012). Steineronderwijs, kinderen een gekeurd oor aannaaien. *Wonder en is gheen wonder*, 3, 12-20.
- De Kieffe, F.A., Verhage, K. & Zwart, A.W. (2003). *Ik zie rond in de wereld...; aanbod in kerndoelen en kernactiviteiten het midden tussen pedagogisch-didactische visie en mooie lespraktijk*. Driebergen: Bond van Vrije Scholen.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- De Vries, P. (2017). *Handboek ouderbetrokkenheid 3.0*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drent, S. & Van Gerven, E. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.
- Drent, S. & Van Gerven, E. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Dweck, C.S. (2012). *Mindset: How you can fulfill your potential*. London: Constable and Robinson.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eyre, D. (2007). Structured tinkering: Improving provision for the gifted in ordinary schools. *Gifted and Talented International*, 4, 31- 38. doi:10.1080?15332276.11673483
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: Fulton Publishers.
- Gagné, F. (2010). *Building gifts into talent: Brief overview of the DMGT 2.0*. Montreal: Université du Québec à Montréal.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multi intelligences*. New York: Basic Books.
- Grünbauer-Felius, F. (2012). *Vrije school & hoogbegaafdheid*. Driebergen: VrijHoog.
- Heller, K.A. (2010). The Munich model of giftedness and talent. In K.E. Heller (Ed.), *Munich Studies of Giftedness*. (pp. 3-13). Berlijn: Dr. W. Hopf.
- Houkema, D.E. (2016). Een psychologisch perspectief op de profielen van begaafde leerlingen. In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 75- 88). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Kan, K.-J. & Van Der Maas, H. (2010). Intelligentie versus cognitie: tijd voor een (goede) relatie. *BLIND* 24.
- Kalwij, J. (2009). *Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, leer ze vliegen.....zo hoog mogelijk!* (Master's thesis, Fontys Hogescholen). Geraadpleegd op 17 oktober 2017 op https://www.hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_fontys/oai:surfsharekit.nl:3ea8b4f7-ab77-4175-bb29-15673230ea96
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de moderne professionaliteit van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*. Houten: Lannoo.
[Kijk, systeem voor observatie en registratie op basisscholen], (z.j.). Geraadpleegd op 15 april 2018 op <http://www.bazalt.nl/expertise-kijk>.
- Kreger-Silverman, L. (Ed.) (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.
- Kreger-Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.
- Kroesbergen, E.H., Verkaik, D. & Van Gerven, E. (2016). Executieve functies en begaafdheid. In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 225- 242). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Kuipers, J. (2004). Signalering en diagnostiek op schoolniveau. Naar een gestructureerde aanpak. In E. Van Gerven, & S. Drent (Red.), *Attent op talent. Omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 30-48). Utrecht: Lemma.
- Kuipers, J. (2011). Onderpresteren. In E. Van Gerven (Red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 166-186). Assen: Van Gorcum.
- Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M. & Grigorenko, E. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 287-297. doi: 10.1016/j.lindif.2010.04.014
- Mathijssen, A.C.S., Feltzer, M.J.A. & Hoogeveen, L. (2016). Identifying highly gifted children by analyzing human figure drawings: An explorative study. *Talent Development & Excellence*, 8, 41-53.

- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek; praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom-Lemma.
- Mayo, A. (2015). *Autonomie in verbondenheid. Waarde(n)vol onderwijs voor nu en de toekomst* (Lectorale rede Hogeschool Leiden). Barneveld: BDU.
- Migchelbrink, F. (2016). *Handboek praktijkgericht onderzoek*. Amsterdam SWP.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafden kinderen thuis en op school* (2^e druk). Alphen aan de Rijn: Samson.
- Mooij, T. (2013). Onderwijs en cognitief hoogbegaafde leerlingen: tussenbalans van interventie in Leonardoscholen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 426-441.
- Mooij, T. (2007). *Inclusief hoogbegaafd*. Nijmegen: PDKS ITS Radboud Universiteit Nijmegen.
- Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European journal for highly ability*, 59-74. doi: 10.1080/0937445920030106
- Mooij, T. & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Mooij, T., Hoogeveen, L.A.J.M, Driessen, G., Hell, J. & Van Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen, Radboud Universiteit, ITS/CBO.
- Morelock, M.J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order in chaos. *Roeper Review*, 19, 4-12. doi: 10.1080/02783199609553774
- Nottingham, J.A. (2017). *The learning challenge*. Londen: Sage.
- Pameijer, N. & De Vries, P. (2014). School en ouders: samen sterker dan alleen!. Geraadpleegd op 11-12-2017 op <https://wij-leren.nl/ouders-onderwijs.php>.
- Peters, W. (2007). Begaafde kleuters. In: *Hoogbegaafde kinderen zijn anders...en dat mag!* Leiden: Koepel Hoogbegaafdheid.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2007). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.
- Porter, F.L. (1999). *Gifted young children*. Sydney: Allen and Unwin.
- Renzulli, J.S. (1985). The three-ring conception of giftedness. A development model for creative productivity. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftedness. A reexamining of the definition of gifted and talented*. Ventura: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Robinson, H.B. (1981). The uncommonly bright child. In M. Lewis, & L. Rosenblum (Eds.), *The uncommon child*. (pp. 57-81). New York: Plenum.
- Schad, W. (1973). Das kind im sog der zivilisation. *Die Kommenden 2*.
- Schoolgids vrijeschool (2017-2018). Geraadpleegd op 7 oktober 2017 op; Anoniem.
- Schoorel, E.P. (2004). *De eerste zeven jaar. Kinderfysiologie*. Zeist: Christofoor.
- Steiner, R. (2004). *Opvoeding en onderwijs: spirituele grondslagen*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (1989). *De wetenschap van de geheimen der ziel*. Zeist: Vrije Geestesleven.
- Steiner, R. (1985). *Uit de Akasha-kroniek*. Zeist: Vrije Geestesleven.
- Steiner, R. (1974). *Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit*. Gesamt-Ausgabe 15, Taschenbücher no. 614. Dornach.
- Steiner, R. (1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. 14 voordrachten gehouden in Stuttgart bij de stichting van de Freie Waldorfschule.
- Steiner, R. (1907). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunt der Geisteswissenschaft*. Zeist: Vrije Geestesleven.
- Sternberg, R.J. (2002). *Succesvolle intelligentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Strauss, M. (1986). *Kindertekeningen. De beeldende taak van het kleine kind*. Zeist: Christofoor.

- Strijbos, E.T. (2017a). Fundament voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen binnen de vrijeschool. (beroepsprodukt, Fontys Hogescholen). Sittard: Fontys.
- Strijbos, E.T. (2017b). *Peergrouponderwijs binnen de vrijescholen*. (beroepsprodukt, Fontys Hogescholen). Sittard: Fontys.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.V. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
doi:10.1177/1529100611418056
- Tomlow-Kamerbeek, S. (2017). *Hoogbegaafdheid bezien vanuit de menskunde. Het verbinden van logica en antroposofie*. Amersfoort: Wilco.
- Van Den Berg, E. & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29, 22-26.
- Van Der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Gerven, E. (2016). Inclusie en het onderwijs aan begaafde leerlingen: twee geloven op één kussen? In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 19- 35). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2011a). Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid. In E. Van Gerven (Red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 6-21). Assen: Van Gorcum.
- Van Gerven, E. (2011b). Slimme kleuters. In E. Van Gerven (Red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 128-144). Assen: Van Gorcum.
- Van Gerven, E. (2008a). *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Van Gerven, E. (2008b). Slimme kleuters. Omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep. *Slim Digitaal*, 1-4.
- Van Gerven, E. & Lambermont, M. (2007). *Ik voel me....lespakket voor de begeleiding van slimme kleuters*. Lelystad: De Wereldschool.
- Van Meersbergen, E. & Jenning, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51 175-185.
- Van Oort, H. (2006). *Antroposofie. Een kennismaking*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Van Swet, J. (2017). Samenwerken door leraren. Waarom, waartoe en hoe? In J. Van Swet, & M. Den Otter (Red.), *Vier jaar leerkracht in Samenwerken. Professioneel samenwerken met de omgeving aan ontwikkelingskansen van leerlingen*. (pp. 7-23). 's-Hertogenbosch: Franssen & Van Iersel.
- Van Swet, J. (2011). Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief. In E. Van Gerven (Red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 39-56). Assen: Van Gorcum.
- Veltman, W.F. (1982). *De Vrije Scholen; beginselen en methode*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Von Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.
- Vrije school X. (2017). *Beleidsplan aangepast onderwijs voor meer-en hoogbegaafden*. Anoniem.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Wassink, L. & Schoorel, E.P. (1996). *Kind in beeld. Tekeningen en ontwikkelingen van kinderen tot zeven jaar. Een werkboek*. Driebergen: Vrij Pedagogisch Centrum.
- Wember, V. (2017). *Wilsopvoeding*. Amsterdam: Pentagon.
- Weeren, G., Deenen, G., Eijgenraam, L., Van Meurs, P., Snickers, S. & Wijnbergh, A. (2015). *Hoogbegaafd in de klas; Erkennen, herkennen en begeleiden van hoogbegaafde leerlingen*. Utrecht: BVS Schooladvies.
- Wind, W. & Feenstra, A. (2003). *Omgaan met hoogbegaafde leerlingen: een praktische handleiding voor de PABO*. Bussum: Coutinho.
- Winner, E. (1996). *Gifted children*. New York: Basic Books.

- Wolters, P.J.M. (2011). Werken met protocollen. In E. Van Gerven (Red.), *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 22-136). Assen: Van Gorcum.
- Wolters, P.J.M. & Verheijden, S.P.J. (2016). Het LOVS als informatiebron. In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 59 – 74). Nieuwolda: Leuker.nu.

Bijlage 1: Taken en uitgevoerde opdrachten specialist (hoog)begaafdheid.

Voor de Master EN heb ik gekozen voor een stageplaats binnen een vrijeschool (navolgend onderzoeksschool). Hier kan ik eerder opgedane ervaringen met zowel de vrijeschool, als de daaraan verbonden antroposofische visie inzetten naast nieuw opgedane kennis uit de master. De keuze om mij te verdiepen in het thema (hoog)begaafdheid is gemaakt uit enerzijds persoonlijke affiniteit, als ouder en anderzijds een behoefte van de onderzoeksschool waarmee ik mij verbonden voel. Binnen de onderzoeksschool is er in samenspraak met de ib-er van de klassen één tot en met zes en de ib-er van de kleuters, tevens teamleider (navolgend ib-er T) afgesproken dat ik mij richt op alle thema's rondom (hoog)begaafdheid voor de periode 2016- 2018. Dit met als doel kennis over (hoog)begaafdheid te vergroten en implementeren binnen het team. Ik heb geen vaste klas¹ of leerkrachttaak.

In het schooljaar 2016-2017 is er:

- Samen met het team middels twee visiebijeenkomsten aandacht besteed aan een fundament voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen.
- Een roosklas (plusklas) opgezet waarbij voor de klassen vier – zes een roosklas buiten de klas is opgezet en voor de kleuterklassen en klassen één – drie een ontwikkeling binnen de klas heeft plaatsgevonden.
- Middels een deskundigheidsbevordering door mij aandacht geschonken aan de thema's onderpresteren en executieve functies.
- Verrijkmateriaal aangeschaft na een uitgebreide inventarisatie aan de hand van de meervoudige intelligenties van Gardner (1983).
- Door mij meegekeken met leerkrachten bij specifieke individuele vragen rondom (hoog)begaafdheid.

In het schooljaar 2017-2018 is er:

- Binnen de ouderavond aandacht besteed aan executieve functies.
- Gestart met het onderzoek ten behoeve van het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters. Dit is afgerond in juni 2018.
- Door mij meegekeken met leerkrachten en ouders bij specifieke individuele vragen rondom (hoog)begaafdheid.

¹ Op de vrijeschool wordt gesproken over klassen; klas 1-6 is regulier groep 3-8

Bijlage 2a: Vragenlijst van de onderzoeksschool.

Onderstaande vragenlijst wordt door ouders/verzorgers ingevuld. Enkele weken nadat de kleuter is gestart op school volgt er mede aan de hand van deze vragenlijst een biografiegesprek met de ouders/verzorgers. De vragenlijst is samengesteld door een deskundige van de vrije school. Om de anonimiteit te waarborgen is de naam niet vermeld maar aangegeven als anoniem (2017).

	Naam kind: Geboortedatum: Wie waren er bij het gesprek aanwezig:
Samenstelling van het gezin.	Vader: Moeder: Andere kinderen leeftijd:
Ontwikkeling in de eerste levensmaanden.	Zwangerschap: Geboorte:
Voeding.	Borstvoeding: Hoe lang:
Algemene ontwikkeling.	Wanneer eerste tandje: Zitten: Kruipen: Lopen: Is het kind overdag zindelijk: Wisselt het kind zijn tanden: <i>Kon het kind in de eerste week na de geboorte, al gericht lachen:</i> <i>Direct na de geboorte al waakzaam en alert zijn. Het kind lijkt alles in de gaten te willen houden:</i> <i>Voert het kind een handeling pas uit als het deze heeft geobserveerd en kan het deze handeling dan direct goed uitvoeren:</i> <i>Laat het kind een sprongsgewijze ontwikkeling zien:</i>
Taalontwikkeling.	Wanneer zei het kind de eerste woordjes: Wanneer zei het kind IK: Kan het kind alle klanken uitspreken: Welke klanken kan het niet uitspreken: <i>Had het kind al snel na het 1^e levensjaar veel taalgebruik:</i>
Motoriek.	Algemene ontwikkeling van de motoriek: <i>Al in de eerste week het hoofd willen optillen, oogcontact maken of u doordringend aankijken:</i> Links-of rechtshandig:
Ziektes.	Kinderziektes:

	Ziekenhuisopname: Allergieën: Fysieke klachten/medische behandeling: Inentingen: Krijgt het kind snel koorts:
Gebeurtenissen.	Verhuizingen: Ziekenhuisopname: Geboorte broertje of zusje: Verandering in leefomstandigheden: Andere:
Eetpatroon.	Eet het kind graag: Welke voorkeur? Warm, koud, zoet, zuur, bitter:
Slaappatroon.	Vluchtige of diepe slaap: <i>Slaapt het kind weinig of juist veel:</i> Slaapt 't kind nog overdag: Is het kind 's nachts zindelijk: Heeft het kind last van nare dromen: Is er een bed ritueel: Hoe ontwaakt het kind:
Warmtehuishouding.	Heeft het kind warme of koude voeten: Heeft het kind warme of koude handen:
Gedrag thuis, kenmerken karakter.	Beschrijf het kind in de thuissituatie: Wat zijn de kenmerken van het karakter: <i>Is het kind gevoelig voor prikkels, zoals aanraking, geluid, geuren, smaken, kleuren:</i> <i>Huilt het kind nadrukkelijk als iets niet bevalt:</i>
Spel.	Kan het kind goed alleen spelen: Kan het ook samenspelen: Kan het kind opruimen: Voorkeurspel:
Sociale vaardigheden.	<i>Verveelt het kind zich snel, dat zich kan uiten in druk of in huilerig gedrag als er in de omgeving van het kind niets nieuws te ontdekken valt:</i> <i>Is het kind zeer nieuwsgierig en wil letterlijk alles meemaken:</i> <i>Kan het kind snel een verband leggen tussen oorzaak en gevolg:</i>

	<i>Al vroeg proberen geluiden na te doen:</i> Maakt het kind snel contact: Valt er iets op in het sociaal gedrag: Kent het kind al kleuters in de kleuterklas: Welke kinderen:
Werkende ouders, opvang kind.	Werken de ouders overdag: Hoe is de opvang geregeld:
Televisie.	Kijkt het kind TV: Hoeveel tijd per dag:
Crèche, peuterspeelzaal.	Waar en hoelang heeft het kind deze bezocht: Had het kind hier problemen: Hoe verliep het afscheid nemen:
Basisschool.	Komt het kind van een andere basisschool: Hoe komt u in aanraking met onze school:
Aandachtspunten leerproces.	Zijn er specifieke leerproblemen geconstateerd: Is het kind onderzocht (kinderarts, psycholoog, orthopedagoog, logopedist, fysiotherapeut, etc.): Heeft er een verwijzing/aanvraag plaatsgevonden voor Speciaal Basisonderwijs of Speciaal Onderwijs: Komt er dyslexie voor in de familie: Komt er dyscalculie voor in de familie:
Keuze vrijeschool onderwijs.	Waarom kiest u voor de vrijeschool:
Bijzonderheden.	Zijn er nog bijzonderheden die voor ons van belang zijn:
	Datum: Handtekening ouders/verzorgers:

Bijlage 2b: Intakevragenlijst voor nieuwe leerlingen.

Deze intakevragenlijst is niet speciaal ontwikkeld om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op te sporen. "In de praktijk blijkt dat, als de vragen 27 tot en met 40 positief zijn ingevuld, er voldoende aanleiding is om met ouders verder door te praten over de ontwikkeling die zij bij hun kind waarnemen" (van Gerven, 2008a, p.154).

Algemene informatie	
Naam	
Roepnaam	
Geboortedatum	
Geboorteplaats	
Adres	
Postcode en plaats	
telefoon	
E-mail	
Broertjes en zusjes	
Bijzonderheden in het gezin	
Neemt uw kind gemakkelijk afscheid van u?	
Is uw kind zindelijk?	
Kan uw kind zichzelf aan- en uitkleden	

Is er in de familie sprake van	Onbekend	Ja	Nee
Lezen en spellen (dyslexie)			
Rekenen (dyscalculie)			
De motoriek (dyspraxie)			
Persoonlijkheidsstoornissen (autismespectrumstoornissen)			
ADHD			
Aanvullende opmerkingen			

Hieronder leest u steeds twee bij elkaar horende uitspraken. U kiest eerst welke uitspraak het best bij uw kind past. Vervolgens geeft u aan of de uitspraak heel sterk (<< of >>) van toepassing is of alleen maar een beetje van toepassing (< of >)

- Als de uitspraak past wordt **JA** aangekruist.
- Past de uitspraak een beetje past wordt **X** aangekruist, \.
- Is er twijfel of de uitspraak past wordt een **?** aangekruist.

	Het kind	<<	<	>	>>	Het kind
1	Is energiek.					Is vaak moe.
2	Is veel ziek.					Is nooit ziek.
3	Neemt initiatieven.					Neemt een afwachterende houding aan.
4	Speelt veel met anderen.					Speelt graag alleen.
5	Zoekt gezelligheid op.					Trekt zich terug.
6	Heeft zelden ruzie met een ander kind.					Heeft vaak ruzie met een ander kind.
7	Heeft een volgende rol bij het spelen.					Heeft een leidersrol bij het spelen.
8	Zoekt contact met oudere kinderen.					Zoekt contact met jongere kinderen.
9	Kan op zijn beurt wachten.					Vindt het nog moeilijk om op zijn beurt te wachten.
10	Kan niet zo goed tegen zijn verlies.					Kan goed tegen zijn verlies.
11	Is spontaan behulpzaam.					Is desgevraagd behulpzaam.
12	Is snel geraakt (gevoelig).					Is niet zo snel geraakt (minder gevoelig).
13	Leeft met andere kinderen mee.					Is minder betrokken bij anderen kinderen.
14	Komt voor zichzelf op.					Komt niet zo duidelijk voor zichzelf op.
15	Gaat in discussie om gelijk te krijgen.					Gaat niet in discussie om gelijk te krijgen.
16	Toont zelfvertrouwen.					Is niet zo zeker van zichzelf.
17	Vraagt hulp als dat nodig is					Vraagt geen hulp als het nodig is.
18	Vertelt spontaan over gebeurtenissen en activiteiten					Moet nadrukkelijk uitgenodigd worden om te vertellen over gebeurtenissen en activiteiten.
19	Bedenkt vaak ongebruikelijke oplossingen					Bedenkt niet zo vaak ongebruikelijke oplossingen.
20	Houdt van doespelletjes					Houdt van denkspelletjes.
21	Werkt of speelt geconcentreerd.					Is snel uit zijn concentratie gehaald.
22	Is snel ontmoedigd als iets niet lukt.					Geeft niet snel op maar probeert het juist opnieuw.
	Het kind	<<	<	>	>>	Het kind
23	Wordt boos als iets niet lukt.					Wordt niet snel boos als iets niet lukt.
24	Verveelt zich gauw.					Verveelt zich niet snel.
25	Maakt af waar hij mee begon.					Wisselt snel en vaak van spel zonder iets echt af te maken.

26	Kan goed omgaan met uitgestelde aandacht.					Vindt het nog moeilijk om met uitgestelde aandacht om te gaan.
27	Spreekt meestal in goede zinnen.					Spreekt niet altijd in goede zinnen.
28	Spreekt duidelijk.					Spreekt nog niet zo duidelijk.
29	Kent de betekenis van veel woorden.					Kent nog niet de betekenis van veel woorden.
30	Gebruikt moeilijke woorden.					Gebruikt korte en eenvoudige woorden.
31	Heeft interesse in letters en lezen.					Heeft nog geen interesse in letters en lezen.
32	Geeft nu al aan dat het wil leren schrijven.					Is nog niet bezig met de wens om te leren schrijven.
33	Heeft interesse in hoeveelheden en getallen.					Heeft nog geen interesse in hoeveelheden en getallen.
34	Heeft een goed geheugen.					Vergeet vaak dingen.
35	Is ondernemend in zijn spel.					Is afwachtend in spel.
36	Stelt veel vragen.					Stelt niet zo veel vragen.
37	Heeft een grote dadendrang.					Heeft niet zo'n grote dadendrang.
38	Is geïnteresseerd in de wereld om hem heen.					Is nog vooral gericht op zijn eigen beleving en wereld.
39	Weet veel over verschillende dingen.					Weet niet zoveel over verschillende dingen.
40	Heeft een echte hobby.					Heeft geen echte hobby.

Mijn kind houdt vooral van:	
Buitenspelen	
Televisie kijken	
Computerspelletjes	
Spelen met poppen	
Bouwen met blokken, lego, etc.	
Puzzelen	
Gezelschapsspelletjes	
Fantasiespel, rollenspel	
Liedjes zingen, naar muziek luisteren	
Sport	
Taalspelletjes, boeken bekijken, lezen	
Luisteren naar verhalen	
Tekenen, knutselen	
Rennen, klimmen, stoeien	
Rekenspelletjes, telspelletjes, aftelversjes	

Bijlage 2c: Vragenlijst vrijeschool X.

(Vrijeschool X, 2017). *Beleidsplan aangepast onderwijs voor meer-en hoogbegaafden.*

Kijkwijzer

Printversie – vragenlijst / gespreksformulier ouders/leerkrachten

Vragenlijst ouders/leerkrachten

Datum:

Invulinstructie: Geef van onderstaande omschrijvingen aan of u vindt dat deze van toepassing zijn op uw zoon/dochter d.m.v. een 'x'. In geval van twijfel, of wanneer u er onvoldoende zicht op heeft om te kunnen beoordelen of de beschrijving van toepassing is, vult u een '!' in. U hoeft niets in te vullen als het niet van toepassing is.

Omschrijvingen die van toepassing zijn (voorzien van een 'x') graag ter illustratie met een concreet voorbeeld, waaruit dit volgens u blijkt.

Naam kind:

	Mijn kind.....	x	Toelichting
1	Heeft een scherp observatievermogen, ziet/hoort veel en genuanceerd, heeft oog voor details.		
2	Is in veel onderwerpen geïnteresseerd en/of weet veel over één of meer specifieke onderwerpen, vraagt door en wil het écht begrijpen.		
3	Is snel van begrip en denkt zelf verder door, begrijpt of ontdekt iets al voor het is uitgelegd.		
4	Brengt wat hij/zij eerder heeft gezien, gedaan of geleerd snel en makkelijk in verband met nieuwe kennis/situaties.		
5	Ontwikkelt theorieën/ideeën om te begrijpen hoe iets werkt, zoekt naar verklaringen.		
6	Is intensief bezig met activiteiten en onderwerpen, waartoe hij/zij zich voelt aangesproken.		
7	Werkt enthousiast voor passies, is gedreven om (eigen) gestelde doelen te bereiken.		
8	Is initiatiefrijk en ondernemend, heeft veel energie, houdt zich veel bezig met verschillende (buitenschoolse) activiteiten.		
9	Is creatief/vindingrijk, komt met ongebruikelijke, originele vragen of oplossingen en legt brede verbanden, die niet direct voor de hand liggen.		

10	Maakt grote denksprongen, ziet vanuit verschillende invalshoeken diverse mogelijkheden om dingen te combineren, draagt meerdere oplossingen aan.		
11	Staat kritisch tegenover beweringen, neemt niet zomaar iets aan, is opmerkzaam in geval van tegenstrijdigheden.		
12	Is sterk gevoelig voor verwachtingen van anderen, ziet en begrijpt het gezichtspunt van anderen.		
13	Heeft een subtiel, genuanceerd gevoel voor humor, denkt graag door, neemt dingen (bewust) letterlijk.		
14	Houdt van uitdagingen, voelt zich aangetrokken tot moeilijke opdrachten, is bereid risico's te nemen.		
15	Streeft naar perfectie, staat kritisch ten opzichte van zichzelf.		
16	Heeft weinig sturing nodig, wil graag dingen zelf ontdekken of bepalen.		

x	= van toepassing
!	= twijfel / onvoldoende zicht op
	= (vrijwel) niet van toepassing

Bijlage 3: Kenmerken van signalen van een ontwikkelingsvoorsprong.

Deze uitwerking is gebaseerd op vier literatuurbronnen waarbij zowel vanuit de begeleidingsdienst van vrijescholen, als vanuit reguliere bronnen signalen naast elkaar zijn gezet die aanleiding geven alert te zijn op een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.

Persoonlijkheidseigenschappen die toegeschreven worden aan begaafde leerlingen kunnen namelijk ook zichtbaar zijn bij slimme kleuters (Drent & Van Gerven, 2012).

Uit: Passend onderwijs voor begaafde leerlingen. (Drent & van Gerven, 2012).	Uit: Signalering en diagnostiek op schoolniveau. (Kuipers, 2004).	Uit: een andere kijk op hoogbegaafdheid. (Althuizen e.a., 2015).	Uit: Hoogbegaafd in de klas; erkennen, herkennen en begeleiden van Hoogbegaafde leerlingen (Weeren e.a., 2015).
Signalen gericht op kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters.	Signalen op drie gebieden gericht op kenmerken bij (hoog)begaafde kinderen.	Signalen gericht op de visie dat hoogbegaafden snel, complex en creatief denken.	Lijst vaststellen ontwikkelingsvoorsprong kleuters.
Snel van begrip. (lijken soms naar de bekende weg te vragen, omdat ze niet geloven dat de opdracht of uitleg zo eenvoudig is).	Signalen van een hoge intelligentie; Snelle denker. Begrijpt snel en goed. Weinig uitleg nodig. Heeft regels snel door.	Hoge mate van cognitieve, creatieve en sensitieve alertheid. Deze intensiteit van denken (en alle opties open houden) gaat dag en nacht door.	Rijke woordenschat. Goed geheugen. Aandacht voor (de wijde wereld). Goed taalbegrip. Kan gedachten goed onder woorden brengen.
Maken grote denk- en leerstappen. Komen snel tot de beheersing van een complexe taak.	Leer gemakkelijk en kan leerstappen overslaan. Weinig herhaling nodig. Ruime woordenschat.	Hypergevoelig op zintuigelijk en sociaal-emotioneel gebied. Prikkel worden razendsnel opgepakt (waardoor naast intens genieten betrokkenheid sensitiviteit en zelfreflectie ook kans op overprikkeling heftige uitingen van emoties en angsten).	Nieuwsgierig. Vraagt door. Goed tijdsbesef. Komt zelfstandig tot oplossingen (dat betekent niet dat ze alleen tot oplossingen komen).
Goed geheugen. Verassende uitspraken over gebeurtenissen die al wat langer geleden heeft plaatsgevonden.	Goed geheugen. Past kennis in nieuwe situaties toe.	Maken grotere denkstappen (snel van begrip, groot redeneer- en probleem oplossend vermogen).	Interesse in de geschreven taal. Wil veel doen (actief). Originele ideeën.
Groot probleemoplossend vermogen.	Signalen van creatief denken: Neemt scherpzinnig waar.	Grote leerhonger en brede interesse. Stellen veel vragen, antwoorden leiden tot nieuwe vragen.	Kan kennis in verschillende situaties toepassen.
Creatieve oplossingen.	Brede belangstelling. Kritische t.o.v. beweringen.	Voorkeur voor zelfstandig werken. Vanuit eigen tempo en denkwijze werken.	Is verder in sociale vaardigheden waardoor ze afwijken t.o.v. leeftijdsgenoten.
Een brede, algemene interesse en kennis. Nieuwsgierig.	Wil alles weten (stelt veel vragen). Ziet verbanden die leeftijdgenoten niet zien.	Perfectionistisch. Proberen het beste resultaat te halen, kunnen goed	Neiging tot perfectionisme.

Weten veel en zijn zo enthousiast dat ze dit willen delen waarbij op hun beurt wachten moeilijk is. Als ze weinig belangstelling krijgen kunnen ze erg teleurgesteld zijn.	Geboeid door complexe taken en moeilijke onderwerpen. Stelt vragen die dieper gaan.	reflecteren, hebben hoge verwachtingen wat kan leiden tot faalangst en onzekerheid).	Vroeg bezig met letters, cijfers, symbolen en rekenen. Soms al vroeg details in tekeningen (geen koplopers maar volledige mensfiguren).
Bijzonder gevoel voor humor. Maken meer gebruik van taal dan leeftijdgenoten (woordgrapjes). Deze wordt door leeftijdgenootjes niet altijd begrepen. Dat kan verwarring en onbegrip veroorzaken.	Apart gevoel voor humor. Houdt van diepgaande gesprekken.	Beleven gebeurtenissen erg intens. Voelen emoties heftig en kunnen hypersensitief zijn op de zintuigen. (licht, geluid etc.).	
Kunnen verworven kennis toepassen en integreren in bestaande kennis. Bijv. kan naast tellen ook begrippen als meer, minder etc. hanteren. Dit geldt ook voor ruimtelijk begrip (als boven, naast, voor en achter).	Signalen van hoge taakgerichtheid: Doorzettingsvermogen. Altijd bezig. Zelfstandig werken aan een opdracht. Kritisch t.o.v. eigen werk (verzorgd werk). Kan lang en geconcentreerd aan een taak werken.	Sterk empathisch vermogen en sterke sociale cognitie. Nemen subtiele nuances in stem en houding waar en interpreteren deze snel. Er kan disbalans ontstaan tussen wat een hoogbegaafd kind kan begrijpen en emotioneel kan verwerken.	
Groot analytisch vermogen. Vertellen samenhangend (met een duidelijk begin, midden en eind). Ook in ordenen en classificeren zijn ze sterk.	Zet zich in voor een goed resultaat. Begint uit eigen interesse aan een taak op probleem en werkt intensief met goed resultaat. Zet zich in voor bepaalde idealen.	Bijzonder gevoel voor humor; creatief en actief.	
Taalvaardig. Formuleren zinnen boven hun leeftijdsniveau. Het taalgebruik is complexer en de zinsopbouw moeilijker. Ze kunnen al spelen met taal.			
Geestelijk vroegrijp. Kunnen opvallende en 'ouwelijke' uitspraken doen die niet aansluiten bij de andere kleuters.			
Grote dadendrang. Houden van uitdagingen en hebben een groot doorzettingsvermogen, willen graag verder leren.			

Het doorzettingsvermogen neemt af in een strak geleid leerproces, omdat daarin te weinig uitdaging zit.			
Perfectionisme. Ze willen graag goed en tot in detail hun spel uitvoeren. Frustratie kan ontstaan als dit op bepaalde ontwikkelingsgebieden nog niet lukt; bijv. motorisch of omdat bepaalde perspectieven nog niet toegepast kunnen worden.			
Behoeftte aan hoge mate van autonomie. Willen zelf beslissingen nemen, omzeilen werk wat 'moet' kunnen in brij spel een hoge mate van autonomie laten zien.			
Sociaal competent. Bij cognitief voorlopen zie je ook vaker een sociaal emotioneel voorlopen. Dat geeft andere verwachtingen in vriendschappen.			

Bijlage 4: Overzicht van mogelijke signalen van onbehagen.

Het risico bij het onvoldoende aansluiten op de leerbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is aan bod gekomen in [hoofdstuk 2.2](#). Met name het aanpassen aan het gemiddelde van de groep is een verhoogd risico (Van Gerven, 2011b). Hierover wordt de termijn van de eerste zes weken genoemd, als periode waarbinnen de aanpassing plaatsvindt (de Bruin-de Boer & Kuipers, 2004; van Gerven e.a. 2007; Mathijssen e.a. 2016).

In onderstaande lijst staat een overzicht van mogelijke signalen van onbehagen bij het onvoldoende aansluiten op de leerbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Deze lijst is gebaseerd op Althuisen e.a. (2015), de Bruin-de Boer en van Gerven (2011), van Gerven (2011b) en Porter (1999).

Signalen van onbehagen: Uit van Gerven (2011b);

- Lichamelijke klachten (buikpijn, bedplassen, hoofdpijn).
- Minder samenspel en afnemend betrokken in de kring.
- Algehele ontevredenheid.
- Boze buien.
- Faalangst.
- Huilen.
- Thuis veel aandacht vragen.
- Meer naar de leiding toetrekken.
- Clownesk gedrag.
- De 'baas' spelen over anderen.

Aanvullend uit: de Bruin-de Boer en van Gerven (2011);

- Spanning over en binnen sociale contacten.
- Toenemende afwachtende houding in sociale contacten.
- Toenemende onzekerheid over eigen prestaties (doordat leeftijdgenoten complex taalgebruik niet begrijpen).

Aanvullend uit: Althuisen e.a. (2015);

- Bewegingsonrust, overgevoeligheid voor zintuiglijke prikkels, tics, zenuwachtig gedrag.
- Angsten (door veel verbeeldingskracht en nog niet emotioneel kunnen verwerken wat het kind wel begrijpt).
- Eenzaamheid.
- Verhoogde staat van alertheid.

Aanvullend uit: Porter (1999);

- Gevoel anders te zijn ('verkeerd' zijn) door gevoel van gerechtigheid wat hen de mogelijkheid geeft tot het maken van complexe morele oordelen in tegenstelling tot leeftijdgenootjes.
- Frustratie.
- Overgevoelig (voor kritiek).

Bijlage 5: Korte introductie op de antroposofie.

Om de visie op kijken naar kleuters vanuit de antroposofie te begrijpen is het belangrijk iets meer te weten over de ontwikkeling van kinderen volgens de antroposofie. Deze uitwerking is enkel gericht op de centrale begrippen voor het onderzoek en gebaseerd op de pedagogische voordrachten van Steiner geregistreerd als Gesamt-Ausgabe (navolgend GA) 11 (1985), GA 13 (1989) en GA 15 (1974) die door onderstaande auteurs zijn verwerkt.

Steiner hanteert verschillende benaderingswijzen om de ingewikkeldheid van de mens uit te leggen (van Oort, 2006). De mens leeft volgens Schad (1973) op verschillende niveaus waarbij niet duidelijk is wat lichaam en ziel bij elkaar houdt. Schoorel (2004) benoemt de tweeledigheid, drieledigheid en vierledigheid als basisbegrippen. Deze komen terug in de visie op kleuters vandaar de keuze deze verder toe te lichten.

Onder *tweeledigheid* wordt volgens Schoorel (2004) enerzijds de voorwaarden verstaan waaronder een kind naar de aarde komt (altijd verbonden met het verleden) en anderzijds de mogelijkheid zelf besluiten te nemen over het leven. Begrippen als dag(processen) versus nacht(rust) en verleden versus toekomst horen hierbij. Hiertussen zou evenwicht moeten zijn.

De menselijke gestalte wordt antroposofisch gezien vanuit een *drieledigheid* (Schoorel, 2004). De mens is onderverdeeld in de bovenpool, het middengebied en de onderpool. De drieledigheid gaat over zowel de fysieke als de zielefuncties (zie figuur 4). De bovenpool is het zenuw-zintuig gebied met de zintuigen en hersenen (het denken en voorstellen).

Het middengebied is het ritmische gebied met de werkende organen, het hart en de longen (het voelen en uiten van emoties).

De onderpool is het stofwisselings- en ledematengebied waarin alles rondom de energiehuishouding en de beweging (het willen en handelen) (Schoorel, 2004).



Figuur 4: Schema van het drieledige-vierledige mensbeeld.

Overgenomen van de Jonghe (2012). Steineronderwijs, kinderen een gekeurd oor aannaaien. In *Wonder en is gheen wonder 3* (2012) van SKEPP. <https://skepp.be/nl/levensbeschouwing-evolutie/steineronderwijs>.

De *vierledigheid* beschrijft de vier kwalitatieve aspecten (Schoorel, 2004), het fysieke lichaam, het etherlichaam, het astrale lichaam en het ik-lichaam (zie figuur 2).

Het *fysieke lichaam* is de ruimte die de mens (dier of plant) inneemt. De groei van dit fysieke lichaam is van groot belang voor de manier van kijken en werken met kleuters. De lichamelijke ontwikkeling loopt ononderbroken door in de eerste eenentwintig jaar, telkens in delen van zeven jaar waarbij in ieder deel een onderdeel van de vierledigheid centraal staat. In de eerste zeven jaar is dit het *fysieke lichaam*. De andere kwalitatieve aspecten vormen mede het fysieke lichaam waardoor de vier kwalitatieve aspecten niet los van elkaar te zien zijn.

Het *etherlichaam* (levenslichaam) is alles wat de mens (dier, plant) in leven houdt, bijvoorbeeld de adem en de biochemische processen. Volgens Wassink e.a. (1996) werkt het etherlichaam vormend

op het fysieke lichaam. Schoorel (2004) zegt daarover dat het etherlichaam niet te zien is maar dat de verrichtingen ervan wel in het fysieke lichaam waar te nemen zijn.

Het *astrale lichaam* draagt de kwaliteiten. Het gaat dan bijvoorbeeld om de eigenschappen van gedrag; het vermogen van bewustzijn van gevoelens en belevenissen, het vermogen van denken, voelen en willen. Ook dit is geen zichtbaar lichaam, de werking ervan is wel zichtbaar in het fysieke lichaam. Als de mens slaapt is het astrale lichaam in de geestelijke wereld en niet in het levende lichaam (Schoorel, 2004).

Het *ik-lichaam* is samen met het astrale lichaam het hogere wezensdeel waarbij het ik-lichaam het systeem is waardoor de mens "Ik" tegen zichzelf zegt. Hiermee worden alle intenties, richtingen en doelstellingen bedoeld van de mens. Als de mens overlijdt begint het ik-lichaam aan zijn weg naar een volgende incarnatie (Schoorel, 2004).

Iedere fase binnen deze vierledigheid kan maar éénmaal doorlopen worden en wordt afgesloten met dat wat binnen die betreffende periode aan ontwikkelingsinstrumentarium tot stand is gekomen (Schoorel, 2004). Hoe dit instrumentarium wordt gebruikt hangt af van de mens zelf (Schoorel, 2004). Wat er gebeurt in de eerste 21 jaar is een voorbereiding op een al dan niet psychisch gezond en geestelijk juist leven (Schoorel, 2004). De vier kwalitatieve aspecten binnen de vierledigheid zijn bijna bij niemand in gelijke verhoudingen aanwezig. Vooral bij jonge kinderen is de aanwezigheid van het meest aanwezige wezensdeel duidelijk zichtbaar (van Oort, 2006).

Binnen de antroposofie wordt de constitutie beschouwd, als bepaald door een combinatie van erfelijkheid, omgeving en individualiteit van het kind (de persoonlijkheid) (Beemster, 2012). Er worden zes constitutietypen onderscheiden. Daarnaast wordt er binnen de antroposofie gesproken over vier temperamenten passend bij de vierledigheid (Weeren, e.a., 2015; van Oort, 2006). Dit zijn het melancholisch, flegmatisch, sanguinisch en cholisch temperament. Kennis over de kwalitatieve aspecten, constitutietypen en temperamenten geven aanwijzingen die gebruikt kunnen worden in opvoedkundige situaties (van Oort, 2006).

Een laatste belangrijk aandachtspunt is de vraag wat vanuit de antroposofie verstaan wordt onder goed onderwijs. Volgens de visie van Von Hentig (1996) zou onderwijs zich moeten richten op de ontwikkeling van leerlingen tot moreel oordeelkundige volwassenen. Aandacht voor de economische ontwikkeling van de samenleving en aandacht voor het individu zijn daaraan ondergeschikt. Mayo (2015) spreekt hierin over de taak van het onderwijs om leerlingen te helpen zich te ontwikkelen zodanig dat zij als volwassenen hun plaats innemen in een duurzame, sociale samenleving. Zo bekeken is een belangrijk doel binnen de antroposofie om leerlingen te leren samen te leven in gemeenschap. Mayo (2015) heeft als visie dat de betekenis van het onderwijs ligt op duurzaamheid en het verhouden, als mens tot anderen en de wereld. Minder belangrijk zijn de individuele kennis, vaardigheden en competenties. Dit sluit aan op de visie van Biesta (2006, 2010, 2012) die benoemt dat onderwijsprocessen altijd invloed uitoefenen op *kwalificatie, socialisatie en subjectwording* met als doel dat leerlingen zich kennis, vaardigheden en attitudes eigen maken zodanig dat zij kunnen leven, functioneren en bijdragen aan de samenleving.

Bijlage 6: Behoeftanalyse.

topics per deelvraag door kleuterleidsters en ib-er T.

Deelvraag 1: Welke bruikbare aanbevelingen m.b.t. het signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben experts en (vrije)scholen:

- Breng niet te veel nieuwe items.
- Reguliere inzichten helpen integreren binnen de antroposofie.
- Signaleren zij ook wat wij signaleren dat er meer kinderen met een andere hulpvraag komen.
- Nieuwsgierigheid, benieuwd wat er voor inzichten zijn.

Deelvraag 2: Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden binnen de observaties van kleuters t.b.v. de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong:

- Hoe kan ik voorkomen dat ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong over het hoofd zie?
- Hoe past de antroposofie bij deze kleuters?
- Kennis van een ontwikkelingsvoorsprong.
- Hoe voorkom ik aanpassingen aan het gemiddelde van de groep in de eerste weken.
- Hoe kan ik deze kleuters uitdagen?
- Hoe herken ik deze kleuters binnen het spel van de kleuterklas.
- Beter signaleren.

Deelvraag 3: Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden in de vragenlijst voor het biografiegesprek t.b.v. de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?:

- Hoe kan ik een ontwikkelingsvoorsprong bespreken met ouders?
- Hoe kan ik op één lijn komen met ouders als ouders over ontwikkelingsvoorsprong niets willen weten, geen vraag hebben hierin af te stemmen?
- Afstemming tussen de kleuterleidsters.
- Duidelijke vragen over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong.

Bijlage 7: Contextanalyse.

Middels een interview met de ib-er van de kleuters, tevens teamleider (navolgend ib-er) zijn de randvoorwaarden van het onderzoek besproken. Vanuit de analyse zijn de volgende topics per thema naar voren gekomen:

Visie:

- Aansluiten op de behoefte van de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.
- De vraag helder krijgen van ieder kind, ook dit kind.
- Als leerkracht verbinden aan de vraag van het kind.
- Het onderzoek helpt de leerkrachten bij het vormen van een beeld over de eigen praktijk.
- Juist vanwege de autonomie van de leerkracht en het aangaan van de verbinding met de leerling verbind je je ook met de HB leerling ook als dit niet helemaal aansluit op het voorgeschrevene van de antroposofie.

Beleid:

- Behoeft om ook deze kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te geven wat ze nodig hebben.
- Er staat geen beleid op papier.
- We werken vanuit de praktijk toe naar het op papier zetten van beleid over (hoog)begaafdheid en een ontwikkelingsvoorsprong.
- Vanuit de behoefte van de school om beleid te maken over het thema hoogbegaafdheid in combinatie met de antroposofische visie is de onderzoeker gevraagd aandacht te besteden aan dit thema.

Haalbaarheid en ambitie

- Het onderzoek is haalbaar
- Vanuit het schooljaar 2016-2017 is er al veel beweging over het thema (hoog)begaafdheid binnen de school.
- Er is motivatie binnen het hele team en dus ook de kleuterleidsters om actief mee te werken aan het onderzoek.

Topic	Vragen
Visie	• Welke visie heeft de school met betrekking tot (hoog)begaafdheid en kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. • Op welke manier sluit dit onderzoek aan bij de antroposofische visie van de school.
Beleid	• Welke beleid is er m.b.t. (hoog)begaafdheid). • Op welke manier is de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters daarin meegenomen.
Haalbaarheid en ambitie	• Is het onderzoek haalbaar binnen de school? • Wat betreft tijd, investering van de kleuterleidsters. • Is er motivatie binnen de school en bij de kleuterleidsters om mee te werken aan het onderzoek? • Is er toestemming om met kleuters, ouders en kleuterleidsters te werken en te overleggen daar waar nodig voor het onderzoek?

Bijlage 8: Vragenlijst voor de interviews met experts en good practices.

1. Welke ervaringen heeft u met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
2. Wat verstaat u/ uw school onder een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters?
 - 2.a Welke visie of theorie gebruikt u daarbij?
 - 2.b Waarom gebruikt u deze theorie/visie?(Deelvraag 1)
3. Wat doet uw school in de eerste zes weken om een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters in kaart te brengen en mogelijke aanpassing aan het gemiddelde van de groep te voorkomen?
 - 3.a Worden ouders hierin betrokken? Op welke manier?
 - 3.b Wat gebruiken de kleuterleidsters om dit in kaart te brengen?
 - 3.c Welke rol heeft de ib- er hierin?(Deelvraag 1, 2, 3)
4. Welke deskundigheid hebben de kleuterleidsters van uw school opgebouwd m.b.t. het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong?
 - 4.a Wordt hierin bijscholing gegeven/gevolgd?
 - 4.b Hoe wordt dit besproken binnen het team?
 - 4.c Wat wordt daarin verwacht van de kleuterleidsters?(Deelvraag 1 en 2)
5. Hoe **signaleert** u kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
 - 5.a Gebruikt u hierbij theorieën?
 - 5.b Gebruikt u hierbij observatielijsten of methoden?
 - 5.c Gebruikt u hulpmiddelen bij het herkennen van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?Aanvullende vraag voor deskundige vanuit de antroposofische visie:
 - 5.d Waar zouden kleuterleidsters vanuit de antroposofische visie op moeten letten bij het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong?
 - 5.e Wat zouden volgens u signalen zijn die kleuterleidsters alert moeten maken?Waar zijn deze op gebaseerd?
(Deelvraag 1 en 2)
6. Welke signalen zijn volgens u belangrijk bij het herkennen van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters?
 - 6.a Gebruikt u hierbij bepaalde theorieën of visies?
 - 6.b Waarom gebruikt u deze theorie/visie?
 - 6.c Gebruikt u een systematiek bij het signaleren en zo ja welke?(Deelvraag 1 en 2)
8. Hoe betrekken jullie ouders bij de communicatie over een kleuter met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong?
 - 8.a In welk stadium?
 - 8.b Wie is daarbij betrokken?
 - 8.c Wie heeft daarin de regie?
 - 8.d Gebruiken jullie hulpmiddelen (bijv. vragenlijsten) voor ouders?
 - Welke lijsten eventueel
 - Welke andere hulpmiddelen?(Deelvraag 3)
9. Wat vind u tot slot nog meer belangrijke aandachtspunten bij het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong?
 - 9.a Hebt u hierin adviezen met betrekking tot ouder, kleuterleidsters, schoolleiding.

Bijlage 9: Criteria en topics documentonderzoek vragenlijsten biografiegesprek.

Criteria aan een vragenlijst voor het biografiegesprek opgesteld door de kleuterleidsters :

De kleuterleidsters willen uit een vragenlijst voor het biografiegesprek informatie kunnen halen over signalen van een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters, zodat zij in een zo vroeg mogelijk stadium kunnen samenwerken met ouders om zo optimaal mogelijk aan te sluiten op de leerbehoefte van de kleuter.

De criteria die zij stellen aan de vragenlijst;

- De algemene vragen over de biografie van het kind moeten verwerkt zijn.
- De vragen die gaan over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong mogen niet opvallend verwerkt zijn.
- Er moet gecheckt worden of de vragen voldoende aandacht schenken aan de onderste vier zintuigen (Tomlow-Kamerbeek, 2017).
- Ouders moeten de vragenlijst hebben kunnen screenen op helderheid, haalbaarheid en nut, zodat de kans zo groot mogelijk is dat de vragenlijst daadwerkelijk aansluit op ouders.

Vooronderzoek aan de hand van het vergelijken van de vragenlijsten op zinsstructuren, begrijpelijkheid en inhoud is gekoppeld aan aandacht voor een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters. Ook is er vanuit een gesprek met de kleuterleidsters besproken hoe de vragenlijst gebruikt wordt aan de start van het onderzoek.

Vragenlijst onderzoeksschool;	Vragenlijst vrijeschool X	Vragenlijst van Gerven (2008a)
Vooronderzoek > De layout was niet overal hetzelfde, de later toegevoegde vragen over een ontwikkelingsvoorsprong waren anders. > De vragen over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong hadden een andere zinsconstructie en waren moeilijk te begrijpen. > De kleuterleidsters interpreteerde de toegevoegde vragen over een ontwikkelingsvoorsprong beide op een andere manier.	Vooronderzoek > De vragenlijst geeft gestructureerd overzicht met voldoende ruimte voor antwoorden. > De vragen zijn soms opgedeeld in meerdere onderdelen binnen 1 vraag.	Vooronderzoek > De vragenlijst is lang. > De vragenlijst is handig te beantwoorden met een schaalsysteem. > De informatie uit de vragen zouden van meerwaarde kunnen zijn voor alle kleuters en is niet alleen van toepassing op kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Topics van de twee bijeenkomsten met de kleuterleidsters over de vragenlijsten:

Vragenlijst onderzoeksschool.	Vragenlijst vrijeschool X.	Vragenlijst van Gerven (2008a).
> Sommige vragen bleken na doorvragen overbodig. > Sommige vragen konden zouden onder een ander kopje kunnen. > Sommige vragen konden in een andere zinsconstructie. > Sommige vragen waren niet volledig. > Sommige vragen konden aanvullende onderdelen gebruiken uit de vragenlijst van Van Gerven (2008a) waardoor ze meer volledig werden.	> De vragen waren duidelijk en tot the point. > De vragen zouden 1 voor 1 gesteld moeten worden, zodat de antwoorden echt gekoppeld zijn aan de betreffende vraag.	> Er zijn vragen bij die een aanvulling zijn op de vragenlijst van de onderzoeksschool. > Het overzicht en de structuur zou deze vragenlijst mogelijk tot een hulpmiddel kunnen maken bij de observaties in de kleuterklassen. > De informatie die uit het invullen naar voren zou kunnen komen zou meer structuur kunnen geven aan het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong. > De informatie die uit het invullen naar voren zou kunnen komen zou kunnen ondersteunen bij gesprekken met ouders.

Bijlage 10: Coderingsschema Good Practice school A en school B.

1. Welke bruikbare aanbevelingen met betrekking tot het signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben experts en (vrije) scholen?
2. Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden binnen de observaties van kleuters ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
3. Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden in de vragenlijst voor het biografiegesprek ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Synthese in topics:

Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
		Het biografiegesprek is vóór de start op school waarbij de vragenlijst samen met ouders wordt ingevuld.

School A

Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Uitdagen door dingen te doen.	Je kunt 100 concepten hebben maar je moet altijd kijken naar wat jij met het concept kunt met dát kind. Als je zekerheid ontleent aan de antroposofie dan wordt dat je bril en kijk je zo naar het kind. Maar het gaat om <i>zijn</i> met het kind en daarin kijken wat nodig is. Dat het leren geen plek mag hebben bij de kleuters is achterhaald, je kijkt naar het kind en wat je denkt dat het kind nodig heeft bied je aan.	
Oefening: stel je (10 min voor) dat jij het kind bent (hoe dat ís).	Je moet af en toe een observatie doen.	Veel kinderen laten thuis ander gedrag zien dan op school.
Kinderen vanaf 6 krijgen een schrift. Alle kinderen mogen schrijven, boekje maken.	Je biedt materialen aan voor de sufste en de slimste. Er zijn altijd kinderen die het interessant vinden. (schaak-damspel, boekjes, timmertafel, oven, rekenspullen, mecano, priegelmateriaal, messen om te snijden, papier om boekjes te maken, schriften, kapla. Maar ook dieren verzorgen en fruit snijden.	
	Bij sommige loopt de motoriek anders.	

School B

Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Sommige kinderen zitten erg in fixed mindset> ik ben slim dus...	Het programma KIJK ("[Kijk, systeem voor observatie en registratie op basisscholen],"z.j.) wordt 3x per jaar gebruikt om aan de hand van 14 ontwikkelingslijnen kleuters te observeren.	Aan de start een kindertekening laten meenemen naar school.

Werken met de learning pit en daar ouders in betrekken.	Cito volglijn wordt ook bij kleuters gebruikt om veel informatie te halen m.n. over de taal- en rekenontwikkeling.	Vragen aan de ouders of het kind diepere denkvragen stelt.
Leren doorzetten, leren dat leren moeilijk is en fouten maken moet.	De SLO doelen worden gebruikt en zodanig vormgegeven dat kleuters vanuit spelen mogen leren. http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/	Signalering van DHH wordt ingezet, als er verschil van mening is tussen oudere en leerkracht.
Wij zitten heel erg op de basisontwikkeling, de verrijking zit op de basisvakken.	Leerkrachten maken videobeelden van kinderen, deze fragmenten worden teruggekeken om te leren het verschil te maken tussen “wat zie ik” en “wat interpreteer ik” (feiten versus oordeel).	

Foto's van materialen en opstelling in de klas good practice A.



Foto 1: Leeshoek boven de poppenhoek.



Foto 2: Timmerhoek.



Foto 3: Boeken en dieren om te verzorgen.

Bijlage 11: Coderingsschema interviews expert C en D.

Deelvragen:

1. Welke bruikbare aanbevelingen met betrekking tot het signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben experts en (vrije) scholen?
2. Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden binnen de observaties van kleuters ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
3. Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden in de vragenlijst voor het biografiegesprek ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Synthese in topics:

Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Werken aan zelfmanagement en taakgerichtheid is belangrijk.	Tandenwisseling meenemen als argument voor een extra kleuterjaar sluit niet aan bij de ontwikkeling van deze kleuters.	Deze kleuters weten dat ze anders zijn. Ze kopiëren wat er om hen heen gebeurt. Wat gebeurt er hier / hoe doen ze het hier. Vanaf de start op school.
Leer kleuters zichzelf ontdekken, omgaan met zichzelf. 'laat mij in mijn lijf komen, leer me doorzetten, leer me vallen en opstaan'.	Neem de emotionele ontwikkeling mee, het vermogen te verbinden met anderen, materialen etc.	Ouders betrekken is belangrijk om samen in gesprek te blijven wat het beste is voor het kind.
Denken moet bij het denken, voelen bij het voelen en willen bij het willen.	Feitelijk observeren is belangrijk, geen oorzaak – gevolg redenatie.	
Zoek naar passende begeleiding, doe weinig extra werk maar vooral ander werk, daag ze uit.		

Geen synthese in topics, wel topics die relevant zijn voor het onderzoek:

Expert C

Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Kennis van een ontwikkelingsvoorsprong is minder belangrijk, aansluiten op fascinatie en plezier.	Monitoren van de passie is belangrijk > aansluiten op de fascinatie en het plezier is het belangrijkste. Herkenning en erkenning.	Neem de emotionele ontwikkeling mee.
Groot misverstand dat deze kinderen meer in het denken zitten. Het temperament bepaald of je meer of minder in je hoofd zit. Hoogbegaafden hebben geen speciale persoonlijkheidskenmerken, je hebt begaafdheid > niet cognitieve persoonlijkheidskenmerken.		Neem psychosociale en externe factoren mee.

Sterk kunnen denken wil niet zeggen dat je sterk in je hoofd zit.		Aanpassen in de eerste zes weken is kopieergedrag.
Creatief denken hoort NIET bij hoogbegaafdheid Cognitie heeft niets met je intelligentie te maken Persoonlijkheidsfactoren hebben niets met intelligentie te maken.		

Expert D

Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Deze kinderen worden geboren wakker in het denken.	Kennis van de andere routing van deze kleuters is nodig bij de observaties.	Geef duidelijke uitleg over wat je van school mag verwachten: vertellen over wat je wilt dat het kind leert naast benoemen wat het kind al kan.
Een ontwikkelingsvoorsprong is een leerbeperking > dat vraagt dat je dit kind helpt te leren.	Kleuters volgen in de nabootsing > deze kleuters volgen niet vanzelfsprekend het gedrag van de juf (zoals de meeste kinderen) maar maken geen onderscheid tussen de autoriteit van de andere kleuters en de autoriteit van de juf.	Vraag aan ouders over de eetgewoonten; Deze kinderen eten vaak te veel en te snel. Kinderen die honger hebben in hun hoofd en geen contact krijgen met hun lichaam eten te snel, te veel en te hongerig en krijgen buikpijn.
Kleuterjuffen werken veel instinctief (waar vanaf de onderbouw met methodieken wordt gewerkt) gaat het bij de kleuters om jouw stroom intuïtie, ritme is de essentie van je onderwijs. Aan alle doelen die in de kleutertijd gehaald moeten worden voldoe je niet bij deze kleuters. Door het instinctief werken kan dat voelen als falen,	Bewustzijn dat een hoogbegaafd kind geboren wordt met een snelweg in zijn hoofd (denken snel, leggen snel verbanden, verwerken snel informatie etc.).	Laat alle kleuters een tekening maken bij de intake, ze hebben dan nog niet gezien wat de norm is binnen de klas. Dat geeft het kind de ervaring dat het mag laten zien wie het is. Dat het oké is welk niveau het neerzet.
Belangrijk is dat de kleuter naar de onderste vier zintuigen gaat; daarvoor moet je een andere route nemen.		Deze kleuters weten dat ze anders zijn, vandaar conformeren ze zich.

Bijlage 12: Ontwerpcriteria vanuit het vooronderzoek.

Onderstaande ontwerpcriteria zijn gebaseerd op de behoefteanalyse, contextanalyse, documentonderzoek. De aanbevelingen van experts en de good practice zijn verwerkt in deelvraag twee en drie.

Deelvraag 2: Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden binnen de observaties van kleuters ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Ontwerpcriteria:	Geformuleerd op basis van:
Kennis vergroting over signalen van een ontwikkelingsvoorsprong is essentieel.	Behoeftanalyse, expert D, verdiepend literatuuronderzoek (Mooij, 2007, 2013).
Integreren van wetenschappelijke inzichten binnen de antroposofische visie is nodig om aan te sluiten bij de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.	Behoeftanalyse, contextanalyse, good practice A, expert C en D.
Aandacht bij de observaties voor de psychosociale ontwikkelingsgebieden is nodig om vanuit feiten te observeren (zonder oordeel).	Expert C en D, verdiepend literatuuronderzoek (Subotnik e.a., 2011; Mooij 2007, 2013), good practice A en B.
Aansluiten op de behoefte (fascinatie) van de leerling.	Contextanalyse, good practice A, expert C en D, verdiepend literatuuronderzoek (Subotnik e.a., 2011).
Materialen voor alle kleuters moeten aanwezig zijn, zodat niemand zich verveelt en de kans op onderpresteren minimaal is.	Good practice A, expert C. verdiepend literatuuronderzoek (Mooij, 1992).

Deelvraag 3: Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden in de vragenlijst voor het biografiegesprek ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Ontwerpcriteria:	Geformuleerd op basis van:
Betrekken en samenwerken met ouders is belangrijk vanwege de kennis die zij hebben over het kind.	Interview expert C en D, verdiepend literatuur onderzoek (Mooij e.a., 2007).
Tekening laten maken aan de start op school laat de ontwikkeling van een kleuter zien voordat het zou kunnen kopiëren/aanpassen vanuit de kleuterklas	Good practice B en interview expert C en D, verdiepend literatuuronderzoek (Mooij,1992).
Duidelijkheid over de timing van het biografiegesprek (mogelijk aan de start van een kleuter op school).	Good practice A en B

Bijlage 13: Vragenlijst C; ter ondersteuning van de observatie bij de kleuters (met een ontwikkelingsvoorsprong).

(versie 1: januari 2018)

Vanuit het invullen van deze lijst, aangepast uit van Gerven (2008a), blijkt dat het positief invullen van de vragen 27 – 40 aanleiding geeft om met ouders in gesprek te gaan over de ontwikkeling van het kind en wat zij daarin ervaren.

Er zijn telkens twee bij elkaar horende uitspraken;

- Als de uitspraak past wordt **JA** aangekruist.
- Past de uitspraak een beetje wordt **Soms** aangekruist (eventueel meer naar links óf naar rechts als het antwoord daarop aansluit)

Naam van het kind:

Datum van invullen:

Kleuterleidster:

	Het kind	JA	Soms	JA	Het kind
1	Is energiek.				Is vaak moe.
2	Is veel ziek.				Is nooit ziek.
3	Neemt initiatieven.				Neemt een afwachtende houding aan.
4	Speelt veel met anderen.				Speelt graag alleen.
5	Zoekt gezelligheid op.				Trekt zich terug.
6	Heeft zelden ruzie met een ander kind.				Heeft vaak ruzie met een ander kind.
7	Heeft een volgende rol bij het spelen.				Heeft een leidersrol bij het spelen.
8	Zoekt contact met oudere kinderen.				Zoekt contact met jongere kinderen.
9	Kan op zijn beurt wachten.				Vindt het nog moeilijk om op zijn beurt te wachten.
10	Kan niet zo goed tegen zijn verlies.				Kan goed tegen zijn verlies.
11	Is spontaan behulpzaam.				Is desgevraagd behulpzaam.
12	Is snel geraakt (gevoelig).				Is niet zo snel geraakt (minder gevoelig).
13	Leeft met andere kinderen mee.				Is minder betrokken bij anderen kinderen.
14	Komt voor zichzelf op.				Komt niet zo duidelijk voor zichzelf op.
15	Gaat in discussie om gelijk te krijgen.				Gaat niet in discussie om gelijk te krijgen.
16	Toont zelfvertrouwen.				Is niet zo zeker van zichzelf.
17	Vraagt hulp als dat nodig is				Vraagt geen hulp als het nodig is.

	Het kind	JA	Soms	JA	Het kind
18	Verteld spontaan over gebeurtenissen en activiteiten				Moet nadrukkelijk uitgenodigd worden om te vertellen over gebeurtenissen en activiteiten.
19	Bedenkt vaak ongebruikelijke oplossingen				Bedenkt niet zo vaak ongebruikelijke oplossingen.
20	Houdt van doespelletjes				Houdt van denkspelletjes.
21	Werkt of speelt geconcentreerd.				Is snel uit zijn concentratie gehaald.
22	Is snel ontmoedigd als iets niet lukt.				Geeft niet snel op maar probeert het juist opnieuw.
23	Wordt boos als iets niet lukt.				Wordt niet snel boos als iets niet lukt.
24	Verveelt zich gauw.				Verveelt zich niet snel.
25	Maakt af waar hij mee begon.				Wisselt snel en vaak van spel zonder iets echt af te maken.
26	Kan goed omgaan met uitgestelde aandacht.				Vindt het nog moeilijk om met uitgestelde aandacht om te gaan.
27	Spreekt meestal in goede zinnen.				Spreekt niet altijd in goede zinnen.
28	Spreekt duidelijk.				Spreekt nog niet zo duidelijk.
29	Kent de betekenis van veel woorden.				Kent nog niet de betekenis van veel woorden.
30	Gebruikt moeilijke woorden.				Gebruikt korte en eenvoudige woorden.
31	Heeft interesse in letters en lezen.				Heeft nog geen interesse in letters en lezen.
32	Geeft nu al aan dat het wil leren schrijven.				Is nog niet bezig met de wens om te leren schrijven.
33	Heeft interesse in hoeveelheden en getallen.				Heeft nog geen interesse in hoeveelheden en getallen.
34	Heeft een goed geheugen.				Vergeet vaak dingen.
35	Is ondernemend in zijn spel.				Is afwachtend in spel.
36	Stelt veel vragen.				Stelt niet zo veel vragen.
37	Heeft een grote dadendrang.				Heeft niet zo'n grote dadendrang.
38	Is geïnteresseerd in de wereld om hem heen.				Is nog vooral gericht op zijn eigen beleving en wereld.
39	Weet veel over verschillende dingen.				Weet niet zoveel over verschillende dingen.
40	Heeft een echte hobby.				Heeft geen echte hobby.

Bijlage 14: Vragenlijst A; aanmelding/biografiegesprek kleuter.

(versie 1; januari 2018)

Deze vragenlijst wordt binnen zes weken na de start op school meegegeven aan ouders als voorbereiding op het biografiegesprek wat, indien mogelijk binnen zes weken na de start op school plaats zal vinden.

Naam kind:	
Geboortedatum:	
Wie waren er bij het gesprek aanwezig:	
Samenstelling van het gezin.	
Vader:	
Moeder:	
Andere kinderen leeftijd:	
Ontwikkeling in de eerste levensmaanden.	
Zwangerschap:	
Geboorte, (borst)voeding:	
Wilde het kind in de eerste weken:	
➤ het hoofd al optillen:	
➤ oogcontact maken:	
➤ u doordringend aankijken:	
Hulde het kind nadrukkelijk als iets niet bevalt:	
Algemene ontwikkeling	
Zitten:	
Kruipen:	
Lopen:	
Is het kind overdag zindelijk:	
Wisselt het kind zijn tanden:	
Was het kind direct na de geboorte al waakzaam en alert zijn. Lijkt het alles in de gaten te willen houden:	
Heeft het kind wel eens een fase of stapje in de ontwikkeling overgeslagen. Zo ja graag toelichten:	
Taalontwikkeling.	
Wanneer ging het kind proberen geluiden na te doen:	
Wanneer zei het kind de eerste woordjes:	
Wanneer zei het kind IK :	
Kan het kind alle klanken uitspreken:	

Welke klanken kan het niet uitspreken:	
Hoe verliep de taalontwikkeling na het eerste levensjaar: Bijvoorbeeld: ➤ Aanwijzen van voorwerpen en deze benoemen: ➤ Hoeveel woorden spreekt het kind achter elkaar: ➤ Hele zinnen:	
Motoriek. Hoe is de algemene ontwikkeling van de motoriek:	
Hoe verloopt de grove motoriek:	
Hoe verloopt de fijne motoriek:	
Kan uw kind zichzelf aan- en uitkleden:	
Is het kind links-of rechtshandig:	
Ziektes. Kinderziektes:	
Ziekenhuisopname:	
Allergieën:	
Heeft uw kind fysieke klachten:	
Medische behandelingen:	
Inentingen:	
Krijgt het kind snel koorts:	
Belangrijke gebeurtenissen. Verhuizingen:	
Ziekenhuisopname:	
Geboorte broertje of zusje:	
Verandering in leefomstandigheden:	
Andere:	
Eetpatroon. Eet het kind graag:	

Welke voorkeur? Warm, koud, zoet, zuur, bitter:	
Slaappatroon.	
Vluchtige of diepe slaap:	
Slaapt het kind weinig of juist veel:	
Slaapt 't kind nog overdag:	
Is het kind 's nachts zindelijk:	
Heeft het kind last van nare dromen:	
Is er een bed ritueel:	
Hoe ontwaakt het kind:	
Warmtehuishouding.	
Heeft het kind warme of koude voeten:	
Heeft het kind warme of koude handen:	
Gedrag thuis, kenmerken karakter.	
Beschrijf het kind in de thuissituatie:	
Wat zijn de kenmerken van het karakter:	
Is het kind gevoelig voor prikkels, zoals aanraking, geluid, geuren, smaken, kleuren:	
Huilt het kind nadrukkelijk als iets niet bevalt of lukt zoals het kind wil:	
Spel.	
Kan het kind goed alleen spelen:	
Kan het samenspelen:	
Kan het kind opruimen:	
Voorkeurspel:	
Sociale vaardigheden.	
Verveelt het kind zich snel:	
Gaat het kind graag op ontdekking uit:	
Is het kind (zeer) nieuwsgierig:	
Kan het kind (snel) verband leggen tussen oorzaak en gevolg:	
Maakt het kind snel contact:	
Valt er iets op in het sociaal gedrag:	
Kent het kind al kleuters in de kleuterklas:	
Welke kinderen:	
Werkende ouders, opvang kind.	

Werken de ouders overdag:	
Hoe is de opvang geregeld:	
Televisie en computer. Kijkt het kind TV:	
Hoeveel tijd per dag:	
Speelt het kind computerspelletjes:	
Hoeveel tijd per dag:	
Welke spelletjes:	
Crèche, peuterspeelzaal. Waar en hoelang heeft het kind deze bezocht:	
Had het kind hier problemen:	
Hoe verliep het afscheid nemen:	
Basisschool. Komt het kind van een andere basisschool:	
Hoe komt u in aanraking met onze school:	
Aandachtspunten leerproces. Zijn er zorgen over specifieke leerproblemen:	
Is het kind onderzocht (kinderarts, psycholoog, orthopedagoog, logopedist, fysiotherapeut, etc.):	
Heeft er een verwijzing/aanvraag plaatsgevonden voor Speciaal Basisonderwijs of Speciaal Onderwijs:	
Is er in de familie sprake van; ➤ Dyslexie (lezen en spellen): ➤ Dyscalculie (rekenen): ➤ Dyspraxie (motoriek): ➤ Persoonlijkheids stoornissen (ASS problematiek) ➤ ADHD ➤ Andere belangrijke informatie.	
Keuze vrijeschool onderwijs. Waarom kiest u voor de vrijeschool:	
Bijzonderheden. Zijn er nog bijzonderheden die voor ons van belang zijn:	
Datum:	
Handtekening ouders/verzorgers:	

Bijlage 15: Vragenlijst B; voor ouders (en leerkrachten) bij een vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong.

(versie 1: Aangepast januari 2018 naar aanleiding van de kijkwijzer Vrijeschool X, 2017).

Vragenlijst ouders/leerkrachten	Datum:
Naam van het kind:	

Invulinstructie:

Geef van onderstaande omschrijvingen aan of u vindt dat deze van toepassing zijn op uw zoon/dochter (navolgend hij) d.m.v. een **X**.

In geval van twijfel, of wanneer u onvoldoende zicht heeft om te kunnen beoordelen of de beschrijving van toepassing is, vult u een **?** in.

Als een omschrijving niet van toepassing is vult u een **--** in.

Bij omschrijvingen die van toepassing zijn (voorzien van een 'X') graag ter illustratie een concreet voorbeeld geven, waaruit dit volgens u uit blijkt.

	Mijn kind.....	x	Toelichting
1	Heeft een scherp observatievermogen. Ziet/hoort veel en genuanceerd. Heeft oog voor details.		
2	Is in veel onderwerpen geïnteresseerd. Weet veel over één of meer specifieke onderwerpen. Vraagt door en wil het écht begrijpen.		
3	Is snel van begrip en denkt zelf verder door. Begrijpt of ontdekt iets al voor het is uitgelegd.		
4	Brengt wat hij eerder heeft gezien snel en makkelijk in verband met nieuwe kennis/situaties. Brengt wat hij eerder heeft gedaan snel en makkelijk in verband met nieuwe kennis/situaties. Brengt wat hij eerder heeft geleerd snel en makkelijk in verband met nieuwe kennis/situaties.		
5	Ontwikkelt theorieën/ideeën om te begrijpen hoe iets werkt.		

	Zoekt naar verklaringen.		
6	Is intensief bezig met activiteiten en onderwerpen, waartoe hij zich voelt aangesproken.		
7	Werkt enthousiast voor passies. Is gedreven om (eigen) gestelde doelen te bereiken.		
8	Is initiatiefrijk en ondernemend. Heeft veel energie. Houdt zich veel bezig met verschillende (buitenschoolse) activiteiten.		
9	Is creatief/vindingrijk. Komt met ongebruikelijke, originele vragen of oplossingen. Legt brede verbanden, die niet direct voor de hand liggen.		
10	Maakt grote denksprongen. Ziet vanuit verschillende invalshoeken diverse mogelijkheden om dingen te combineren. Draagt meerdere oplossingen aan.		
11	Staat kritisch tegenover beweringen. Neemt niet zomaar iets aan. Is opmerkzaam in geval van tegenstrijdigheden.		
12	Is sterk gevoelig voor verwachtingen van anderen. Ziet en begrijpt het gezichtspunt van anderen.		
13	Heeft een subtiel, genuanceerd gevoel voor humor. Denkt graag door. Neemt dingen (bewust) letterlijk.		
14	Houdt van uitdagingen, voelt zich aangetrokken tot moeilijke opdrachten. Is bereid risico's te nemen.		

15	Streeft naar perfectie. Staat kritisch ten opzichte van zichzelf.		
16	Heeft weinig sturing nodig. Wil graag dingen zelf ontdekken of bepalen.		

X	= van toepassing
?	= twijfel / onvoldoende zicht op
--	= (vrijwel) niet van toepassing

Bijlage 16: Itemlijst focusgroepinterview ouders van kleuters.

Itemlijst:

- Wat is jullie eerste indruk van de vragenlijst die hoort bij het biografiegesprek ?
- Wat is jullie eerste indruk van de vragenlijst m.b.t. een ontwikkelingsvoorsprong?
- Als we de thema's uit de vragenlijsten doorlopen;
 - Wat valt jullie dan op?
 - Welke thema's missen jullie?
 - Zijn er vragen die anders geformuleerd kunnen worden, of vanuit een andere formulering beter zouden aansluiten?
 - Welke vragen zijn er overbodig?
 - Met welke reden?
- Is de lay-out handig? Hebben jullie daar feedback op?

Bijlage 17: Samenvatting transcript focusgroepinterview ouders van de kleuters.

Op basis van het transcript van het gesprek met de ouders van de kleuters over de vragenlijsten A en B is voor het opdoen van ideeën ter verbetering de volgende samenvatting gemaakt (Migchelbrink, 2016).

Vragenlijst A; Biografiegesprek:

De **algemene indruk** van de vragenlijst wordt in eerste instantie verschillend ervaren. Één van de kleuterouders heeft het bijbehorende biografiegesprek nog niet gehad en vindt dat de vragenlijst weinig ruimte laat voor eigen inbreng. De vragen worden als erg gestuurd ervaren; *“Ik heb eigenlijk geen ruimte om op te schrijven wie mijn dochter is. Zo heb ik het ervaren”*. De andere ouders hebben het biografiegesprek wel gehad en vonden dat er in het gesprek voldoende ruimte was om te vertellen over het eigen kind.

Over het hele interview genomen vonden alle ouders dat er **meer open vragen** in de lijst mochten staan en er **meer ruimte** moest komen voor het schrijven van een **eigen verhaal** over het kind.

Pagina 1 van de vragenlijst:

Bij het onderdeel ‘**samenstelling van het gezin**’ mag volgens één ouder meer ruimte voor samengestelde gezinnen en andere gezinsstructuren. Dat wordt bevestigd door de andere ouders. Bij de **algemene ontwikkeling** wordt geadviseerd van ieder kopje een vraag te maken: *“Misschien is het in het een algemene aanbeveling overal een vraag van te maken?”*.

Over de vraag of het kind overdag **zindelijk** is verschillen de meningen of de vraag erin moet en hoe. Eén van de ouders denkt dat je ervan uit mag gaan dat een kind overdag zindelijk is, een andere ouder denkt dat de kleuterleidsters dit graag willen weten i.v.m. de hulpbehoefte van de kleuter. Er wordt geadviseerd de formulering aan te passen naar; ‘Wanneer was het kind overdag zindelijk?’.

Pagina 2 van de vragenlijst:

De vraag; Was het kind **direct van de geboorte al waakzaam** en alert? geeft volgens een ouder een redelijk sturend karakter waardoor het lijkt dat dit goed is en als je kind dat niet was het niet goed zou zijn. Een ander ouder geeft aan dat dit voor onzekere ouders niet fijn is, terwijl alle ouders snappen dat een ontwikkelingsvoorsprong wel signaleerd moet kunnen worden. Er wordt gevraagd nog eens goed naar de formulering te kijken.

Bij **taalontwikkeling** valt een dubbele vraag op. Ouders geven aan antwoorden op sommige vragen te hebben moeten opzoeken in eigen aantekeningen: *“ik heb ook ingevuld; zo ongeveer”*. Omdat de vragenlijst samenhangt met het biografiegesprek wordt de suggestie gedaan dit aan te geven aan het begin van de vragenlijst.

Bij de **motoriek** komt naar voren dat het beter is geen vraag met ‘hoe’ te beginnen: *“Geen ‘hoe’ vraag van maken. Als je meer open vragen stelt krijg je ook meer open antwoorden”*. Het zou prettiger zijn de vragen meer algemeen te kunnen beantwoorden.

Een ouder vindt wel dat, als het opvalt dat het kind goed is in de fijne motoriek het fijn is dat je dit kunt aangeven. Rondom het al dan niet **zelf kunnen aankleden** van het kind zou het prettiger zijn, als er meer ruimte was om details aan te geven. Niet alleen maar de antwoorden ja en nee.

Bij de vraag; is het kind **recht- of linkshandig** zou ook **geen voorkeur** als antwoordmogelijkheid ingevoegd moeten worden volgens de ouders.

Pagina 3 van de vragenlijst:

Bij **ziektes** valt op dat er wel gevraagd wordt naar allergieën en niet naar intoleranties.

De vraag of een kind **snel koorts** krijgt is subjectief. De vraag zou anders gesteld kunnen worden.

Bij **belangrijke gebeurtenissen** willen alle ouders meer ruimte voor individuele verschillen:

“Dan kun je meer zelf een verhaaltje schrijven”, en “dan heb je ruimte gecreëerd voor als je geen regulier gezin hebt”.

Pagina 4 van de vragenlijst:

Bij het thema **eetpatroon** wordt besproken of een vraag over het eettempo erin zou moeten. Dit vanwege de visie van Tomlow-Kamerbeek (2017) dat veel kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong eten snel, gretig en te veel eten. Ouders zouden een vraag over het **tempo** ook fijn vinden, omdat er ook kinderen zijn die langzaam eten; *“Ook wel fijn voor de juffen om te weten”*.

Naast aandacht voor het eten wordt door iedereen een vraag gemist over het **drinken**; bijvoorbeeld: *“drinkt uw kind graag, gemakkelijk?”*

Bij het **slapen** wordt alleen de vluchtige of diepe slaap benoemd, terwijl er meer is, bij voorbeeld de lichte slaap. Er zou meer ruimte moeten zijn om verschillen te kunnen aangeven. Veel en weinig zijn subjectieve begrippen, zou beter gevraagd kunnen worden of het kind is uitgerust, als het wakker wordt en hoeveel uur het slaapt. Bij de vraag: “slaap het kind *nog* overdag” moet het woord *nog* eruit, omdat dit erop duidt dat dit niet normaal zou zijn.

Bij **gedrag thuis, kenmerken karakter** vind iedereen dat er meer ruimte zou mogen:

“ik zou er thema’s boven zetten en dan een open blok waar je een verhaaltje zelf kan schrijven. Nu schrijf ik door de lijnen heen”.

Bij het onderdeel **spel** wordt gevraagd of het kind goed alleen kan spelen. “Wat is goed”, vragen de ouders zich af; *“Kan het kind goed alleen spelen, wil het dat? Willen en kunnen is iets anders? Er wordt beaamt dat ook dit gesloten vragen zijn.*

Pagina 5 van de vragenlijst:

Het thema **sociale vaardigheden** mag omgezet in open vragen. Voorbeeld vragen hiervoor bedenken is moeilijk voor de ouders. De vraag **verveeld het kind zich snel** wordt zo wie zo als een lastige vraag gezien, omdat onduidelijk is wat vervelen precies is. Gaat het om informatie over vluchtig spelgedrag? Over hoe lang en geconcentreerd een kind kan spelen? Alleen of met anderen?

Het zou ook hier fijner zijn als er meer ruimte is om zelf een stukje te schrijven: *“misschien ook dat dat iets prettiger klinkt, wat je zelf vind over het sociaal gedrag van je kind”*.

Op de vraag van een ouder of je ervan mag uitgaan dat iedere ouder weer wat sociaal gedrag is zijn de ouders het erover eens dat je dat mag verwachten of dat ouders ernaar kunnen vragen.

Bij het stukje over **werkende ouders, opvang kind** vinden alle ouders dat er meer ruimte moet zijn, omdat er vaker meerdere personen betrokken zijn bij het halen en brengen van kinderen: *“op maandag...op dinsdag... Opa komt hem halen”*.

Het thema **tv en computers** mag ook uitgebreider; *“tegenwoordig weinig tv, wel Ipad en telefoon”*. De vraag zou volgens de ouders meer open mogen.

Pagina 6 van de vragenlijst:

Bij het kopje **aandachtspunten leerproblemen** wordt het thema hoog gevoeligheid gemist evenals het thema hoogbegaafdheid. Ook sensomotorische gevoeligheid ontbreekt volgens een ouder.

Waarbij een andere ouder opmerkt dat er eerder in de lijst al een vraag terugkomt of het kind gevoelig is voor prikkels. Deze twee vragen zouden van ouders gekoppeld mogen worden, zodat geen dubbele info gegeven hoeft te worden. Één ouder geeft aan dat het niet perse in de familie hoeft te zitten, kan ook alleen bij het kind voorkomen. Er wordt voorgesteld om ‘*in de familie*’ tussen haakjes te zetten.

Vragenlijst B; mogelijke ontwikkelingsvoorsprong:

Alle ouders vinden dit een toegankelijke vragenlijst met een duidelijke leesinstructie.

Één ouder ontdekt dat er in de leesinstructie een dubbele vraagstelling staat: ‘*waaruit* dit volgens u *uit* blijkt’.

Ouders geven aan te begrijpen dat er een X ingevuld moet worden als de stelling herkent wordt. Ze geven aan dat het fijn is dat school het thema oppakt. Één ouder benadrukt dit vooral, omdat zij merkt dat haar dochter thuis heel ander gedrag laat zien dan op school.

Door het gebruiken van de vragenlijst kan daar afstemming over plaatsvinden: ‘*Je moet het er wel samen over kunnen hebben*’.

Bijlage 18: Topics uit evaluatie prototype 1 door kleuterleidsters en ib-er T.

In onderstaand overzicht zijn de belangrijkste topics weergegeven vanuit de tussenevaluatie met de kleuterleidsters en ib-er T over prototype 1. Deze topics zijn gekoppeld aan de deelvragen, de ontwerpcriteria ([bijlage 12](#)) en de in het documentonderzoek opgestelde criteria aan de vragenlijst ([Bijlage 9](#)).

Deelvraag 2: Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden binnen de observaties van kleuters ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Topics evaluatie prototype 1.

Beide kleuterleidsters zijn door middel van zelfstudie bezig met het vergaren van kennis over de signalen van een ontwikkelingsvoorsprong en de mogelijke signalen van onbehagen.

Er is nog behoefte aan:

- **De mogelijkheid om casuïstiek te bespreken met een expert uit de praktijk van de antroposofie.**
- **Het delen van de opgedane kennis door de onderzoeker met de kleuterleidsters van de good practice en experts.** Vanuit deze informatie kan bekeken worden wat hieruit bruikbaar is voor de eigen praktijk.
- **Het besteden van meer aandacht aan een divers aanbod van materialen in de kleuterklas.** Hierbij is het enerzijds belangrijk goed te onderzoeken wat er al aanwezig is en bij welk spel dat hoort. **Anderzijds wordt de optie geopperd om op inspiratie- en uitwisselingsbezoek te gaan naar school A om daar het aanbod te bekijken en in gesprek te gaan over de aanpak van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.**

Deelvraag 3: Welke verbeteringen kunnen aangebracht worden in de vragenlijst voor het biografiegesprek ten behoeve van de signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Topics evaluatie prototype 1

Vanuit de feedback van ouders in het focusgroepinterview op vragenlijst A en B hebben de kleuterleidsters en ib-er T de volgende visie:

- **Vanuit de antroposofie gaat het bij de opgestelde vragen niet om de letterlijke betekenis van de vraag maar om de antroposofische betekenis voor het onderwijs van het kind.** Bijvoorbeeld; de vragen over de motoriek zeggen iets over de wilsontwikkeling en zelfredzaamheid.
- **De kleuterleidsters en ib-er T vinden het vanuit de informatie van het focusgroepinterview belangrijk dat ouders een zorgvuldige instructie krijgen over de vragenlijst, zodat helder is waarom de vragen op deze manier gesteld worden.**
- **De wens van ouders voor meer ruimte om een eigen verhaal te schrijven in vragenlijst A wordt acceptabel gevonden. Dit kan meegenomen worden in het ontwerp van prototype 2.**
- **Het wordt belangrijk gevonden de lijst in blokken te verdelen, zodat de vragen per thema bij elkaar staan en daar geen verwarring over kan ontstaan.**

Vanuit good practice A en B wordt geadviseerd een tekening te laten maken aan de start op school. De kleuterleidsters en ib-er T hebben hierover de mening dat:

- **Dit een momentopname is. Wel wordt het interessant gevonden om een recente kindertekening van thuis mee te laten nemen naar het biografiegesprek.** Als kleuters thuis iets anders laten zien dan op school wordt dát zichtbaar, omdat de kleuter dan ook al op school heeft getekend.

Vanuit literatuur- en documentonderzoek en good practice A en B blijkt het wenselijk binnen zes weken het biografiegesprek te laten plaatsvinden. Tijdens de evaluatie wordt duidelijk dat dit

regelmatig niet haalbaar is, terwijl het wel belangrijk wordt gevonden om op tijd een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen constateren. **Er wordt besproken hoe hieraan meer vorm gegeven zou kunnen worden, zodat het biografiegesprek wel binnen zes weken plaatsvindt.**

Vanuit good practice A en B wordt geadviseerd de vragenlijst samen met ouders in te vullen om van daaruit te kunnen doorvragen. De kleuterleidsters en ib-er T verwachten dat dit **erg veel werk is en dat ouders de informatie niet paraat hebben** (omdat er naar details wordt gevraagd als; wanneer liep het kind en wanneer ging het kind zitten).

Ook wordt gedacht dat **de juiste vragen pas gesteld kunnen worden als het kind al in beeld is. Met die informatie kan écht het gesprek aangegaan worden mét de ouders.**

Aanvullingen op het gebruik van de vragenlijsten A, B en C gedurende de eerste vier weken van prototype 1:

Vragenlijst A is door drie ouders ingevuld waarvan er twee ook het biografiegesprek hebben gehad. Deze ouders waren tevreden over de vragenlijst (bleek bij navraag door de kleuterleidster)

De derde ouder die de vragenlijst heeft ingevuld heeft deelgenomen aan het focusgroepinterview.

Vragenlijst B is tijdens de eerste vier weken niet gebruikt.

Vragenlijst C is tijdens de eerste vier weken niet gebruikt.

Vanuit de tussenevaluatie stellen de kleuterleidsters en ib-er T de volgende aanvullende criteria aan de vragenlijst:

- De algemene vragen over de biografie van het kind moeten verwerkt zijn.
- De vragen die gaan over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong mogen niet opvallend verwerkt zijn.
- Er moet gecheckt worden of de vragen voldoende aandacht schenken aan de onderste vier zintuigen (Tomlow-Kamberbeek, 2017).

Bijlage 19: Vragenlijst A; aanmelding/biografiegesprek kleuter.

(versie 2; april 2018)

Deze vragenlijst wordt aan het begin van de schooltijd van uw kind op onze school meegegeven aan u als ouders/verzorgers. Deze lijst is een hulpmiddel ter voorbereiding op het biografiegesprek dat binnen zes weken na de start in de kleuterklas plaats zal vinden.

De vragen van deze lijst zijn zorgvuldig samengesteld.

De antwoorden geven ons, als leerkrachten informatie en inzichten over uw kind gezien vanuit de antroposofische menskunde. Deze zijn voor ons onderwijs aan uw kind van belang.

Tijdens het gesprek gaan we samen verder in op de antwoorden die u heeft ingevuld.

Wilt u s.v.p. een recent thuis gemaakte tekening van uw kind meenemen naar het biografiegesprek.

<u>Naam kind:</u>	
<u>Geboortedatum:</u>	
<u>Wie waren er bij het gesprek aanwezig:</u>	

<u>Ontwikkeling in de eerste levensmaanden:</u> Hoe verliep de zwangerschap, geboorte en de (borst)voeding, zijn er bijzonderheden geweest?	
Wilde uw kind in de eerste weken: ➤ het hoofd al optillen: ➤ oogcontact maken: ➤ u (doordringend) aankijken:	
Wat kunt u vertellen over de stemming van het kind in de eerste levensmaanden? Bijvoorbeeld; rustig/ onrustig, huilgedrag.	

<u>Algemene ontwikkeling :</u>	
Wanneer en hoe ging uw kind zitten?	
Wanneer en hoe ging uw kind kruipen?	
Wanneer en hoe ging uw kind lopen?	
Wanneer was uw kind overdag zindelijk?	
Wanneer en hoe kwam het eerste tandje?	
Wisselt uw kind tanden?	
Kunt u iets zeggen over de alertheid van uw kind in de eerste maanden. Heeft uw kindje de behoefte alles in de gaten te	

houden wat er om hem/haar heen gebeurt of juist niet. Vanaf welke leeftijd?	
Heeft uw kind wel eens een fase of stapje in de ontwikkeling overgeslagen? Zo ja graag toelichten:	

<u>Taalontwikkeling:</u>	
Wanneer ging uw kind proberen geluiden na te doen?	
Wanneer zei uw kind de eerste woordjes?	
Wanneer zei uw kind IK ?	
Kan het kind alle klanken uitspreken: Welke klanken lukken nog niet zo goed?	
Hoe verliep de taalontwikkeling Bijvoorbeeld: ➤ Aanwijzen van voorwerpen en deze benoemen? ➤ Hoeveel woorden sprak het kind achter elkaar? ➤ Kon het kind hele zinnen zeggen? (hoeveel woorden?)	

<u>Motoriek:</u>	
Hoe is uw beeld over de algemene ontwikkeling van de motoriek? (grote en fijne motoriek)	
Kan uw kind zichzelf helemaal aan- en uitkleden?	
Heeft uw kind al een voorkeur voor links- of rechtshandig ?	

<u>Ziektes:</u> Krijgt het kind koorts?	
Kinderziektes:	
Ziekenhuisopname:	
Allergieën:	
Intoleranties:	
Heeft uw kind fysieke klachten:	

Medische behandelingen:	
Inentingen: welke?	

<u>Belangrijke gebeurtenissen:</u> (denk bijvoorbeeld aan verhuizingen, ziekenhuisopnames, geboorte van broertjes of zusjes, veranderingen binnen het gezin of binnen uw leefomstandigheden)	
--	--

<u>Eet- en drinkpatroon:</u> Eet uw kind graag, Heeft het kind een voorkeur als het gaat om > Warm, koud, zoet, zuur, bitter. Drinkt uw kind uit zichzelf voldoende?	
---	--

<u>Slaappatroon:</u> Hoe is het slaappatroon van uw kind? Ondiepe, vluchtige of diepe slaap? Is uw kind s 'nachts zindelijk? Wat kunt uw zeggen over de dromen van uw kind? Is er een bedritueel? Hoe ontwaakt uw kind? Slaapt uw kind nog overdag?	
---	--

<u>Warmtehuishouding:</u> Heeft het kind warme of koude voeten: Heeft het kind warme of koude handen:	
--	--

<u>Gedrag thuis, kenmerken karakter:</u> Beschrijf het kind in de thuissituatie. Denk aan bijvoorbeeld: kenmerken van het karakter, prikkelgevoeligheid, omgaan met anderen.	
---	--

<u>Spel:</u> Kan uw kind goed alleen spelen? Kan het ook samenspelen?	
--	--

Kan uw kind opruimen? Welk voorkeurspel heeft uw kind?	
---	--

<u>Sociale vaardigheden:</u> Beschrijf uw kind in contact met anderen. Denk daarbij aan: Hoe het kind contact maakt (afwachtend / erop af stappen/ kat uit de boom). Gaat het kind graag op ontdekking uit? Is het nieuwsgierig? Kan uw kind verbanden leggen tussen oorzaak en gevolg? Stelt uw kind veel vragen? Valt er iets op qua sociaal gedrag?	
Kent het kind al kleuters in de kleuterklas: Welke kinderen:	

<u>Televisie, computer, Ipad, mobiel:</u> Hoeveel tijd is uw kind per dag bezig met media, hoe verdeeld over de dag? Kan uw kind gemakkelijk stoppen?	
<u>Crèche, peuterspeelzaal:</u> Waar en hoelang heeft het kind deze bezocht? Zijn er bijzonderheden geweest? Hoe verliep het afscheid nemen?	

<u>Basisschool:</u> Komt het kind van een andere basisschool? Hoe komt u in aanraking met onze school?	
---	--

<u>Aandachtspunten leerproces:</u> Zijn er specifieke leerproblemen waar uw zich zorgen over maakt?	
Is het kind onderzocht Bijvoorbeeld door een –antroposofische- kinderarts, psycholoog, orthopedagoog, logopedist, fysiotherapeut, schoolbegeleidingsdienst of iemand anders?	
Heeft er een verwijzing/aanvraag	

plaatsgevonden voor Speciaal Basisonderwijs of Speciaal Onderwijs?	
Is er bij uw kind óf in de familie sprake van; ➤ Dyslexie (lezen en spellen): ➤ Dyscalculie (rekenen): ➤ Dyspraxie (motoriek): ➤ Persoonlijkheidsstoornissen (ASS problematiek): ➤ ADHD: ➤ Hoog gevoeligheid: ➤ (Hoog)begaafdheid: ➤ Ontwikkelingsvoorsprong: ➤ Sensomotorische gevoeligheid (voor prikkels): ➤ Andere belangrijke informatie:	

<u>Keuze vrijeschool onderwijs:</u> Waarom kiest u voor de vrijeschool?	
---	--

<u>Bijzonderheden:</u> Zijn er nog bijzonderheden die voor ons van belang kunnen zijn?	
--	--

Datum: Handtekening ouders/verzorgers:	
---	--

Bijlage 20: Vragen sollicitatie-interview.

Basisthema's :

- Kennis over een ontwikkelingsvoorsprong (definitie, signalen, tekenen van onbehagen).
- Inzichten in de cognitieve ontwikkeling van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.
- Inzichten in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.
- Herkennen van een ontwikkelingsvoorsprong.
- Begrijpen en kunnen duiden van gedrag van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.
- Persoonlijke visie t.a.v. een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters.
- Erkennen van de eigen kennis over een ontwikkelingsvoorsprong;
 - Welke consequenties verbind ik aan mijn handelen in de klas (pedagogisch / antroposofisch).
 - Welke verschillen neem ik daarin bij mezelf waar naar de ouders?

Basiscompetenties

Competentie	Vraag
1. Beschikt over theoretische kennis t.a.v. het begrip ontwikkelingsvoorsprong.	a. Wat is een ontwikkelingsvoorsprong? b. Wat zijn de belangrijkste signalen van een ontwikkelingsvoorsprong? c. Wat zijn mogelijke signalen van onbehagen bij onvoldoende aansluiten?
2. Kan benoemen op welke leer- en persoonlijkheid eigenschappen gelet moet worden bij een observatie van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.	a. Wat voor verschillen zie jij tussen de antroposofie en andere visies? b. Hoe sluit jij aan op de onderste vier zintuigen? (voorbeelden noemen). c. Wat zie jij bij deze kleuters met betrekking tot de sociaal- emotionele ontwikkeling
3. Kan aan de hand van een observatie een inschatting maken hoe aangesloten kan worden op de zone van de naaste ontwikkeling van een kleuter.	a. Benoem concreet waarneembaar gedrag van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong? b. Hoe sluit jij aan op de behoefte cq. vraag van de kleuter? c. Wat is voor jou de essentie waarop in de kleutertijd antroposofisch gezien ingestoken moet worden bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong
4. Beschikt over meer dan voldoende zelfinzicht over de eigen kennis over een ontwikkelingsvoorsprong gekoppeld aan de antroposofische eigen werkwijze.	reflecteert op de volgende vragen: a. Welke consequenties heeft jouw opgedane kennis voor je handelen? pedagogisch en antroposofisch b. Handel je anders in de gesprekken met ouders?
5. Wat is voor jou een eyeopener geweest gedurende het onderzoek	

Bijlage 21: Topics van sollicitatie interviews.

Synthese staat aangegeven in geel gearceerd.

Antwoorden die meegenomen kunnen worden m.b.t. de vragenlijsten zijn groen gearceerd.

Belangrijke antwoorden van kleuterleidster A

Belangrijke antwoorden van kleuterleidster B

OV = Ontwikkelingsvoorsprong

Competentie	Vraag	Kleuterleidster A (2 ½ jaar ervaring).	Kleuterleidster B (17 jaar ervaring).
			Verteld vanuit ervaringen met de voorbeelden vanuit de klas
1. Beschikt over theoretische kennis t.a.v. het begrip OV.	a. Wat is een ontwikkelingsvoorsprong?	Een voorlijk kind, omdat het al andere dingen laat zien dan kinderen van dezelfde leeftijd . Ik kan wel zien "Dat kind is bij de hand of pakt taken handig of anders aan", dat haal ik er wel uit, maar een duidelijke OV zien vind ik nog lastig.	Oog hebben voor detail Rijke woordenschat Creatieve oplossingen kunnen bedenken Gevoelig zijn Heel alert, heel wakker zijn Veel interesses in de brede zin van het woord Brede algemene ontwikkeling, veel paraat en in huis hebben Logisch denken
	b. Wat zijn de belangrijkste signalen van een ontwikkelingsvoorsprong?	Taalgebruik (Kunnen wat ze willen onder woorden brengen) Motoriek (sommige zijn soepeler) Sociale contacten (minder impulsief aanpakken) Tekenen (echt iets tekenen, niet alleen vlakvullend) m.b.t. het denken; pikken op een andere manier informatie op, leggen verbanden, onthouden veel . ("dat heb je al verklapt").	Idem als bij 1a, aanvullend: Niet in de stroom mee willen . Moeite met vingerspel spelletjes. Afhaken als het moeilijk wordt .
	c. Wat zijn mogelijke signalen van onbehagen?	Soms zie je dat terug in gedrag of in lichamelijke klachten . Moeilijk in gedrag. Het natuurlijke	

		gevoel voor autoriteit en respect is er niet. Dwars van dingen. Sommige zijn motorisch niet heel sterk, anderen wel.	Koppigheid, huilen. Moeilijk tegen verlies kunnen, Moeite met autoriteit. Lichamelijke klachten Ook drempelvrees en faalangst
2. Kan benoemen op welke leer- en persoonlijkheids eigenschappen gelet moet worden bij een observatie van een kleuter met een OV.	a. Wat voor verschillen zie jij tussen de antroposofie en andere visies?	Ik kijk niet zozeer vanuit de antroposofie maar meer naar wat dit kind meeneemt op een dag. Als ik dan ergens tegenaan loop zoek ik mij dat op als ik dat nodig heb. Antroposofische programma volg ik niet altijd strikt volgens de vrijeschool, omdat ik wel met ze reken, tel, hakken en plakken op een speelse manier denk ik dat is ze voldoende uitdaag.	De visies vanuit de antroposofie spraken het meest aan (vanuit de workshop en de begeleidingsdienst van vrije scholen). Ook dus van het denken naar het voelen en het willen vond ik heel prettig. Dat klopt met wat wij hier doen. De workshop heeft goed gedaan in de kennis over een OV, dat sluit aan bij wat ik zie > de ingang van het denken nemen. Omdat ze een andere route nodig hebben en daarop aansluiten.
	b. Hoe sluit jij aan op de onderste vier zintuigen? (voorbeelden noemen).	Ik ben daar zoekend in, ik zou meer sensomotorisch materiaal willen hebben voor de tastzin. De spelletjes voor de evenwichtszin zit dit m.n. in het vrije spel en het kringspel in de tweede kring. Ik vraag als iets niet lukt: "hoe zou dat anders kunnen".	De ingang van het denken nemen om in de onderste vier zintuigen te komen. Als het moeilijk gaat zeg ik: "goed kijken", "doe het maar rustig.
	c. Wat zie jij bij deze kleuters met betrekking tot de sociaal- emotionele ontwikkeling	Ik dacht twee kinderen gezien te hebben in de klas, door de workshop weet ik niet of ik het wel goed heb gezien. Een is een stabiel kind. Misschien zit bij N. wel meer een OV > gebrek aan autoriteit, clownesk gedrag, ontduiken van opdrachten. Soms zie ik een evenwichtig harmonieus kind, soms zie ik dat ze een bepalende rol innemen.	Willen graag bepalen in hun spel. Worden niet altijd goed begrepen. De gevoeligheid, niet tegen verlies kunnen, heftig reageren als het anders gaat dan gedacht en gewend.
3. Kan aan de hand van een observatie een inschatting maken hoe aangesloten kan worden vanuit de zone van de naaste	a. Hoe sluit je aan op de behoefte, vraag van de kleuter.	Door ze uit te dagen de taak toch te proberen. Duidelijk instructies geven, speels bezig zijn met taal, rekenen, tellen, hakken en plakken, pengreep etc.	Naar ze luisteren en kijken hoe ik ze kan helpen. Bij K. moet ik mijn best voor doen om hem in de stroom mee te nemen. Ik ben daar echt zoekend in, hoe kan ik helpen, wat zou ik kunnen doen. Bekwaam om via het denken naar de onderste vier zintuigen te gaan vind ik nog een hele klus, omdat ik dat niet gewend was bij de kleuters.

ontwikkeling van een kleuter.	b. Wat is voor jou de essentie waarop in de kleutertijd antroposofisch gezien ingestoken moet worden bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.	Ik ga eerst kijken wat voor kind is het. Dat het denken de ingang is (start) dat weet ik. Hoe ik daar vorm aan moet geven is nog een uitdaging. Ik moet eerst even navelstaren en dan ga ik dingen uitproberen en denk oké misschien kan ik dit doen. Of ik dan het denken voldoende inzet weet ik niet. Dat is nog een uitdaging. Ik ben meer bewust, probeer open te staan voor het signaleren en op een andere manier te kijken. Ik moet eerst het klassenmanagement goed op de rit hebben en daar ervaring in opdoen. En ook durven loslaten ; bijvoorbeeld vandaag ga ik niet schilderen maar met een groepje aan de slag, niet allemaal in de protocollen	Door ze dingen te vragen waar je ze wel mee kunt boeien en waar ze geïnteresseerd in zijn, zodat ik kan aansluiten bij hen.
4. Beschikt over meer dan voldoende zelfinzicht over de eigen kennis over een OV gekoppeld aan de (antroposofische) eigen werkwijze.	reflecteert op de volgende vragen: a. Welke consequenties heeft jouw opgedane kennis voor je handelen? pedagogisch en antroposofisch	Voorheen maakte ik meer het verschil tussen 4-5-6 jarige. Als een 4jarige waarvan ik weet dat ze het kunnen het leuk vinden laat ik het gewoon doen , willen ze knutselen dan komen ze knutselen. Materialen zijn toegankelijker voor alle kleuters (de 4 jarige die met een potlood wil, een stiftje of blokje dat mag). Ik zet het op tafel en dan kiezen ze zelf hun materiaal. Slijpen van potloden doen ze zelf als ze dat kunnen. Ik voeg andere spellen en elementen aan toe. Ze mogen niet altijd kiezen; soms zeg ik: "ik heb je daar nodig".	Ik ben bewuster heel alert op de reacties van de kinderen . Ik denk dat er nog wel meer zijn die een OV hebben maar misschien niet in die mate als wat ik nu zie. Ik ben er veel wakkerder en bewuster mee bezig. Ten aanzien van de antroposofie kijk ik dat ik probeer aan te sluiten via het denken op die onderste zintuigen door er materialen en spelletjes bij te zoeken om ze dat op die manier aan te reiken. Ook als de letterlijke antroposofie dat niet zo zegt. Ik ga schriften gebruiken voor sommige kinderen: "ik denk dat vinden die kinderen ook wel een hele uitdaging dat ze zelf een schrift krijgen".

	b. Handel je anders in de gesprekken met ouders?	Ik probeer alerter te zijn . Bijvoorbeeld dan valt me iets op vanuit de observatie, dan stel ik vragen aan ouders . Wil ik weten hoe ze iets geleerd hebben.	Nou ik ga in gesprek met de ouders die vragenlijst B hebben ingevuld . Ouders zijn wel blij dat er aandacht voor is. Is heel belangrijk dat ik dat doorgeef ook aan de leerkracht van de eerste klas, dat ze al goed kan lezen en schrijven, daar moet je wel iets mee.
5. Wat is voor jou een eyeopener geweest gedurende het onderzoek?		Ik vond het heel beklemmend dat ik in de eerste zes weken een OV moest ontdekken en dat je anders de boot had gemist. Het heeft me wel rust gegeven dat dát niet zo is. En dat als je ze ziet zoals ze zijn dat dat al genoeg is. Hoe ik dat vorm ga geven is een ander punt. Naast sensomotorisch materiaal wil ik ook meer puzzels en spelletjes. ik heb het niet allemaal zichtbaar en tastbaar, omdat ik daar dit jaar geen ruimte voor heb. Dat ik moet aansluiten bij hun insteek is mij nu wel bekend. ben er wel bewuster mee bezig. bekwaam vind ik nog een groot woord. Ik heb wel ideeën, maar ben ook ongeduldig en dan doe ik iets anders. Ben nog op zoek. Het is een proces. Er zijn ideeën genoeg, ook voor volgend schooljaar. Ik ga met de ouders in gesprek n.a.v. vragenlijst B, daarin bespreek ik bij 1 kind ook wat we haar volgend jaar kunnen bieden. Omdat zij met veel oudste kleuters speelt die weggaan.	De ingang van het denken om bij de onderste vier zintuigen te komen Al die signalen en kenmerken van een OV en onbehagen, allemaal eigenlijk. Ik vond het heel waardevol. Ik heb heel veel aparte kinderen, individuen in de klas, waar ik extra aandacht aan geef. Ik probeer het zo goed als ik kan, ik weet niet of ik altijd bereik wat ik wil bereiken. Het lukt niet altijd. Ik zie het als een uitdaging. En dan heb ik de executieve functies nog niet genoemd die ook heel belangrijk zijn. Wat hij nog te leren heeft. Ik zeg nu over het opruimen: “wat ga jij mooi maken” en dan houdt ik dat in de gaten en dat werkt. Af en toe probeert hij er onderuit te komen en dan zeg ik; “ik zie er nog”. “Oké prima, wat ga jij nu mooi maken”. De autonomie om zelf te bepalen en ik houdt het in de gaten. Dat werkt nu.

