

Samen een stukje oplopen...



Praktijkgericht onderzoek van

Leontine van de Ven

studentnummer 2169226

**Master Special Educational Needs (Master SEN)
Fontys Hogeschool Tilburg
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Studiebegeleidster: Annemieke Weterings-Helmons**

Juni 2013

Inhoudsopgave

INHOUDSOPGAVE	2
SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1	5
1.1 INLEIDING	5
1.2 VERANTWOORDING	6
1.3 CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG	7
1.4 KERNBEGRIPPEN.	7
1.5 INBEDDING.	7
HOOFDSTUK 2	8
2.1. BEGAAFDHEID.....	8
2.1.1 HELLER	9
2.1.2 GAGNÉ	10
2.2 ONDERWIJSAANBOD AFSTEMMEN OP DE ONDERWIJSBEHOEFTE.	10
2.3 PEERS	11
2.4 KLEUTERS MET EEN ONTWIKKELINGSVOORSPRONG	12
2.5 VERRIJKINGSAANBOD IN GROEP 1/2	13
2.6 LEERKRACHTCOMPETENTIES.	13
2.7 ANTWOORD OP DEELVRAGEN	14
HOOFDSTUK 3	15
3.1 ONDERZOEKSPARADIGMA	15
3.2 SOORT ONDERZOEK EN ONDERZOEKSSTRATEGIE.	15
3.3 DOEL VAN HET ONDERZOEK	16
3.4 TRIANGULATIE	16
3.5 VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID	16
3.6 CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN	17
3.7 BELANGHEBBENDEN	17
3.8 RESPONDENTEN EN MANIEREN VAN DATA VERZAMELEN EN VERWERKEN	17
3.9 ETHISCHE ASPECTEN	19
3.10 TIJDSPAD	20
HOOFDSTUK 4	21
4.1. ANTWOORD OP DE DEELVRAGEN.....	21
4.2. WIJZE VAN DATA VERZAMELEN.	21
4.3. ANTWOORDEN VAN DE GESLOTEN VRAGENLIJST.	22
4.4. ANTWOORDEN VAN HET INTERVIEW.....	23
4.5. BEGIN- EN EINDMETING LEERKRACHTCOMPETENTIES.....	23
4.6. BELANGRIJKSTE CONCLUSIES AAN DE HAND VAN DE DATA	25

HOOFDSTUK 5	26
5.1. ANTWOORD OP DE DEELVRAGEN.....	26
5.2 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG	26
5.3 REFLECTIE OP BETROUWBAARHEID, VALIDITEIT, ETHIEK EN METHODOLOGIE.	27
5.4 CONCLUSIES.	28
5.5 BIJDRAGE AAN KENNISONTWIKKELING EN PROBLEEMSTELLING	29
5.6 AANBEVELINGEN.....	30
HOOFDSTUK 6	31
6.1 BESCHRIJVENDE REFLECTIE.	31
6.2 TECHNISCHE REFLECTIE.	32
6.3 DIALOGISCHE REFLECTIE.	32
6.4 META REFLECTIE.	33
6.5 KRITISCHE REFLECTIE.....	33
NAWOORD.....	34
LITERATUURLIJST.....	35
BIJLAGEN	37
BIJLAGE 1: 1-METING.....	37
BIJLAGE 2: VRAGENLIJST LEERKRACHTCOMPETENTIES.....	42
BIJLAGE 3: VRAGENLIJST MET BETREKKING TOT ONDERSTEUNINGSBEHOEFTE.....	44
BIJLAGE 4: UITWERKING INTERVIEW	46
BIJLAGE 5: DE BELANGSTELLINGSKRING	48

Samenvatting

De missie van de school waar ik werk is: 'Ieder kind heeft recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs'. Om dat te bereiken spelen we zoveel mogelijk in op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Van alle leerlingen, ook die met hoge leercapaciteiten. Tijdens een evaluatie van ons onderwijs bleek echter dat het in de kleutergroep niet lukt het onderwijs aan te passen aan de onderwijsbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Deze kleuters hebben behoefte aan complexe opdrachten en opdrachten van een hoger denkniveau (Janson, 2009). Dit wordt verrijken genoemd. Om hiervoor tijd vrij te maken, kan in het reguliere aanbod herhaling zoveel mogelijk worden vermeden en kunnen grote leersprongen worden gemaakt (compacten). Dat dit belangrijk is blijkt uit de theorie. *“Een kind zal alleen zijn potentieel verwezenlijken als het daar van jongs af aan toe wordt uitgedaagd”* (Van Gerven, 2009, p. 143). Als persoon heb ik er last van dat het niet lukt onze missie voor alle kinderen op onze school waar te maken. Hieruit is mijn onderzoeksvraag ontstaan:

Hoe kan ik, als verantwoordelijke voor het cluster 'excellente leerlingen', de leerkrachten van groep 1-2 ondersteunen in het aanpassen van het onderwijsaanbod aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Door middel van een actieonderzoek heb ik hierop een antwoord gevonden. Dat heb ik *'samen een eindje oplopen'* genoemd. Door literatuuronderzoek weet ik hoe het onderwijsaanbod aangepast kan worden. Ik heb mijn collega's bevraagd door middel van een gesloten vragenlijst en een interview. Hieruit is gebleken dat ik deze kennis het beste kan overdragen in een workshop, omdat mijn collega's de theorie meteen in de praktijk willen brengen. Voordat ik een workshop organiseer, voer ik twee interventies uit. Hierdoor ontstaan namelijk praktijkvoorbeelden, oftewel *good practice*. Uit dit onderzoek blijkt dat samen oplopen in combinatie met *good practice*, een goede manier is om mijn collega's te ondersteunen. De eerste aanpassingen van het onderwijsaanbod in groep 1-2 zijn gemaakt!

Hoofdstuk 1

In dit hoofdstuk vindt u een beschrijving van mijn onderwijspraktijk, mijn functie en mijn motivatie om me te verdiepen in begaafdheid. Ook blijkt de samenhang tussen deze elementen en mijn praktijkgericht onderzoek.

1.1 Inleiding

Mijn naam is Leontine van de Ven. Ik ben leerkracht op een kleine dorpsschool met 100 leerlingen. Het is een reguliere basisschool met vier (combinatie)klassen. Naast groepsleerkracht van groep 5/6 ben ik verantwoordelijk voor het cluster ‘excellente leerlingen’.

De leerlingen die tot het cluster ‘excellente leerlingen’ behoren, zijn (hoog)begaafde leerlingen. Ze raken me door hun kwetsbaarheid. Het tomeloze enthousiasme van deze leerlingen, als er wordt gewerkt op hun niveau en als er rekening wordt gehouden met hun leerstijl en onderwijsbehoeften, motiveert me om mee te werken aan het bewerkstelligen van een stimulerend onderwijsaanbod voor deze leerlingen op onze school.

Ik conformeer me aan de missie van de school waar ik werk en die luidt: “Ieder kind is uniek! Om gelijke kansen te krijgen in de maatschappij van nu is het van belang dat kinderen hun eigen mogelijkheden en talenten weten te ontplooien. Zij hebben recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs” (Diekstra, 2003). Zo staat te lezen in de schoolgids.



Vanuit reflectie op deze missie, constateerden we in 2008 als team dat er onvoldoende aandacht was voor de begaafde leerlingen op onze school. Daarom hebben wij in 2009 besloten mee te werken aan een pilot van het samenwerkingsverband Valkenswaard die gericht was op het vormgeven van een passend onderwijsarrangement voor begaafde leerlingen. Uitgangspunt is de gedachte dat begaafde leerlingen er niet vanzelf komen, ook al zijn ze slim.

De pilot is aan het einde van schooljaar 2011-2012 afgerond. Bij de afronding hoorde een evaluatie. Er werd, in navolging van de 0-meting aan de start, een 1-meting ingevuld door de directie (zie bijlage 1). Uit deze 1-meting blijkt onder andere dat we op de goede weg zijn wat betreft signaleren en diagnosticeren en dat er bij alle leerkrachten voldoende basiskennis over begaafdheid aanwezig is. Ook blijkt dat in de bovenbouw het onderwijsaanbod wordt aangepast, maar dat dit in de onderbouw nog niet of nauwelijks gebeurt. Deze constatering is de aanleiding voor mijn onderzoek.

1.2 Verantwoording

Op onze school ben ik degene die verantwoordelijk is voor het cluster 'excellente leerlingen'. Bovendien liggen mijn interesse en expertise op het terrein van begaafdheid. Daarom ben ik degene die gaat onderzoeken wat er nodig is om in groep 1-2 het onderwijsaanbod aan te passen aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.¹ Dit is ook voor mijn persoonlijke ontwikkeling van belang. Tot nu toe heb ik me voornamelijk bezig gehouden met leerlingen die ouder zijn dan zes jaar. Door dit onderzoek ontwikkel ik mijn orthodidactische, orthopedagogische en interpersoonlijke competenties, omdat ik mijn kennis van en ervaring met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vergroot. Ook het samenwerken met collega's zal competentier worden, doordat ik met de collega's van groep 1-2 zeer intensief ga samenwerken om te komen tot een alternatief onderwijsarrangement.

Om het belang van mijn onderzoek aan te tonen, citeer ik uit het 'Handboek Hoogbegaafdheid' waarin Eleonoor van Gerven (2009) schrijft:

Al in het eerste hoofdstuk van haar boek 'Gifted Children Grown up' concludeert Freeman (2001): 'It follows that as brighter children can absorb more, they have a need for high-level educational provision if their potential is to be fully developed'. Deze conclusie, samen met de uitspraak dat capaciteiten die op hoogbegaafd niveau liggen zich al op jonge leeftijd manifesteren, is de onderbouwing voor het verzorgen van aangepast begeleidings- en leerstofaanbod voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Een kind zal alleen zijn potentieel verwezenlijken als het daar van jongs af aan toe wordt uitgedaagd. (p.143)

Dus, als we de missie van onze school voor alle kinderen waar willen maken, moeten we het onderwijsaanbod voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong aanpassen. In de huidige situatie lukt het nog niet om deze theoretische kennis in de praktijk toe te passen. In de gewenste situatie kan ik de leerkrachten zodanig ondersteunen dat ze een passend aanbod kunnen verzorgen.



1. In groep 1 en 2 wordt niet gesproken over begaafde leerlingen maar over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit omdat de ontwikkeling van kleuters sprongsgewijs verloopt. Hierdoor kan een ontwikkelingsvoorsprong van tijdelijke aard zijn.

1.3 Centrale onderzoeksvraag.

Mijn onderzoeksvraag is:

Hoe kan ik, als verantwoordelijke voor het cluster 'excellente leerlingen', de leerkrachten van groep 1-2 ondersteunen in het aanpassen van het onderwijsaanbod aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvragen:

- wat hebben de leerkrachten van mij nodig om het onderwijsaanbod aan te passen?
- wat is het effect van de door mij toegepaste interventies op de competenties van de leerkrachten van groep 1-2?
- hoe kunnen we het onderwijsaanbod in groep 1-2 verantwoord compacten en verrijken?
- hoe kunnen we kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong laten samenwerken met ontwikkelingsgelijken (peers) binnen onze school?

1.4 kernbegrippen.

Kernbegrippen in mijn onderzoeksthema zijn:

- begaafdheid;
- kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong;
- onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong;
- onderwijsaanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong;
- compacten en verrijken;
- peers.

1.5 Inbedding.

In het kader van inclusie en passend onderwijs vind ik het belangrijk dat een school aan elke leerling het best mogelijke onderwijs biedt. Dat onderwijs moet aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling. Daarbij vind ik het belangrijk dat een leerling in de eigen omgeving naar school kan. Door dagelijks met leerlingen van diverse pluimages in contact te komen, leren leerlingen van jongs af aan dat mensen verschillend zijn en dat dat mág. Hier ligt een basis voor het respectvol met elkaar omgaan. In de literatuur (Kieboom, 2007; Janson, 2005) lees je dat ook de omgang met peers² belangrijk is voor de ontwikkeling van talent. In de groep is dat niet altijd te realiseren. Een verrijkingsgroep³ buiten de klas kan hierbij helpen.

Alles tegen elkaar afwegend vind ik dat 'meestal inclusief en soms exclusief' een waardevolle en praktische oplossing is. Dat kan door in de groep het onderwijs zo passend mogelijk te maken (door bijvoorbeeld te compacten en te verrijken) en op sommige momenten buiten de groep peers te ontmoeten.

² Ontwikkelingsgelijken.

³ Begaafde leerlingen komen gedurende één of meerdere lesuren per week bij elkaar in een aparte groep om aan een eigen programma te werken (Drent en van Gerven, 2009).

Hoofdstuk 2

In dit hoofdstuk beschrijf ik enkele centrale begrippen, hun onderlinge verbanden en de relevantie van de begrippen voor mijn onderzoek. Bronnen hiervoor zijn artikelen, websites, boeken en studiemiddagen. Ik kies voor literatuur die past bij mijn onderwijspraktijk in relatie tot mijn onderzoek. Dat is een situatie waarin we de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong willen uitdagen zonder ze in een uitzonderingspositie te plaatsen.

2.1. Begaafdheid.

Begaafdheid is een complex begrip. Er is geen eenduidigheid in definities en terminologie. Meestal wordt gesproken van begaafdheid als een leerling een intelligentiequotiënt (IQ) heeft van minimaal 120. Vanaf 130 is er sprake van hoogbegaafdheid en leerlingen met een IQ van boven de 145 zijn zeer begaafd. Van Gerven (2009) schrijft in het “Handboek Hoogbegaafdheid” dat volgens Gagné 7,57 procent van de leerlingen als begaafd geldt, 2,3 procent als hoogbegaafd en 0,1268 procent als zeer begaafd. Een heel klein deel (0,0032%) is met een IQ van boven de 160 exceptioneel begaafd.

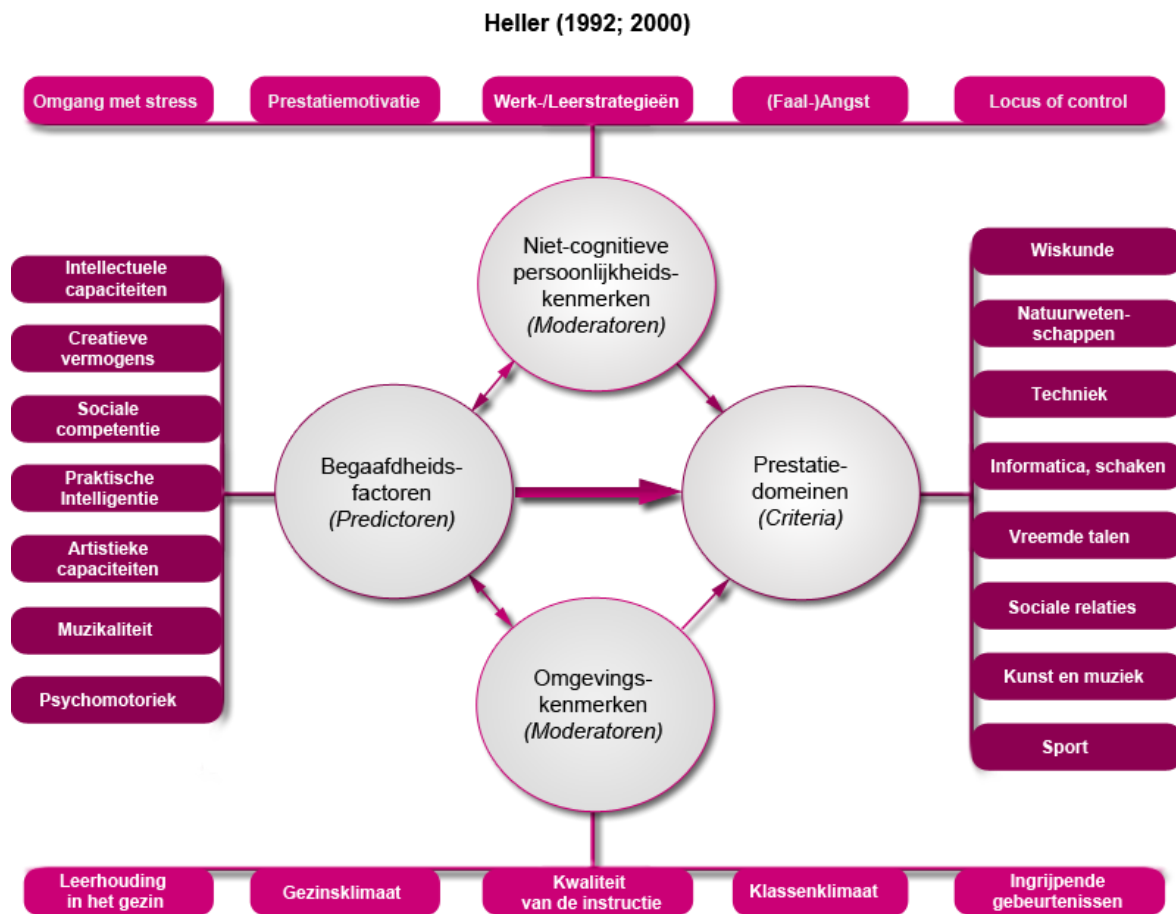
Het IQ wordt vaak gemeten met een test, maar de uitslag van een dergelijke test is altijd een momentopname. De uitslag is afhankelijk van de medewerking van de geteste persoon, de kundigheid van de onderzoeker en de situatie waarin de test is afgenomen.

(www.prodiagnostiek.be).

Bovendien spelen bij begaafdheid veel meer factoren een rol dan een hoog IQ alleen. Theoretische modellen over begaafdheid van onder andere Heller (2000) en Gagné (2010) laten zien dat persoonlijkheidsfactoren en omgevingsfactoren een rol spelen bij het tot uiting komen van begaafdheid.

2.1.1 Heller

Het model van Heller(1992; 2000) laat zien hoe verschillende gebieden elkaar beïnvloeden. Alleen een goede dynamiek leidt tot prestaties op begaafd of hoogbegaafd niveau (Drent, 2009).

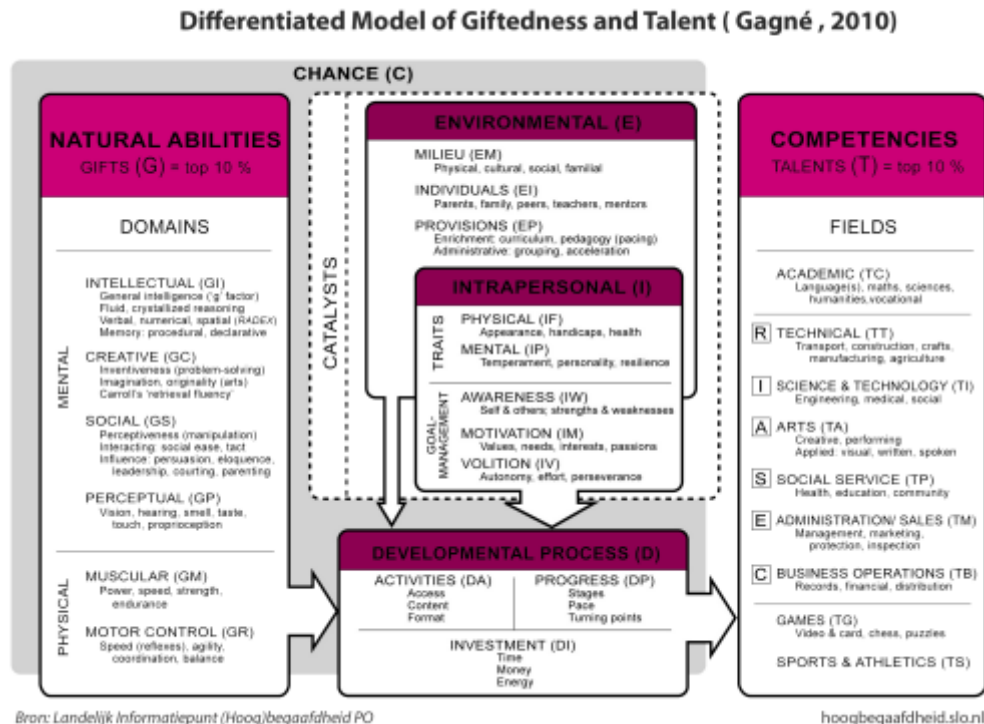


Bron: Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaaftheid PO

hoogbegaafdheid.slo.nl

2.1.2 Gagné

Gagné (2010) ziet begaafdheid als in aanleg aanwezig (nature). Het uitblinken in een of meerdere gebieden ziet hij als een prestatie, waarop meerdere factoren van invloed zijn (nurture). Volgens Gagné kan talent zich niet ontwikkelen zonder leerproces. Hieraan ontleen ik mijn visie dat leerkrachten begaafde leerlingen moeten leren om te leren.



Ik zie veel overeenkomsten tussen het model van Heller en het model van Gagné. Beide laten zien dat persoonlijkheidsfactoren en omgevingsfactoren een grote rol spelen in de ontwikkeling van begaafde leerlingen. Beide helpen ze zicht te krijgen op de stimulerende en belemmerende factoren die een rol kunnen spelen in de ontwikkeling van begaafde leerlingen. Daardoor kunnen deze modellen leerkrachten ondersteunen in het begeleiden van begaafde leerlingen.

In het model van Gagné wordt 'toeval' genoemd als factor. Ik geloof niet zo in toeval, maar denk eerder dat iets 'zo heeft moeten zijn'. Ik geloof dat iedereen in zijn leven iets specifiek te leren heeft. Dat wat je op je levenspad tegenkomt, heeft een bedoeling die daarmee te maken heeft.

2.2 Onderwijsaanbod afstemmen op de onderwijsbehoeften.

Een manier om het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen, is compacten en verrijken. Het onderwijsaanbod van begaafde leerlingen moet aansluiten bij hun specifieke leereigenschappen, zoals snel van begrip zijn en grote denkstappen maken. Hiervoor heeft de leerling complexe en opdrachten van een hoger denkniveau nodig (Janson, 2009). Dit wordt verrijken genoemd. Om daar ook tijd voor vrij te maken, wordt de reguliere lesstof compact aangeboden. Dat wil zeggen dat het aanbod wordt beperkt tot de essentie (Drent & Van Gerven, 2012).

Compacten en verrijken is één manier. Een andere manier is het toepassen van een

integrerende didactiek. Dat is een manier van werken waarbij leerinhouden zo aangeboden worden dat differentiatie op natuurlijk wijze verloopt (Van Gerven & Hoogenberg-Engbers, 2012a). Het voordeel van een integrerende didactiek is dat een grotere groep dan alleen begaafde leerlingen of kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong profiteren van het aanbod.

Omdat ik werk op een kleine school, met weinig kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep, is dit een manier van werken waarvan ik verwacht dat die in groep 1-2 zou kunnen passen. Kieboom (2007) benadrukt het belang van differentiëren naar boven toe in de kleuterklas. Belangrijk hierbij is het voorkomen van een uitzonderingspositie. Dat voorkom je door een integrerende didactiek. In mijn onderwijspraktijk wordt in de kleutergroep onvoldoende gedifferentieerd naar boven toe. Hoe ik de leerkrachten kan ondersteunen om dat te verbeteren ga ik onderzoeken.



2.3 Peers

Uit de modellen van Heller en Gagné blijkt dat de omgeving van de begaafde leerlingen een rol speelt in het ontwikkelen van hun capaciteiten. Een onderdeel van die omgeving zijn peers, ontwikkelingsgelijken. Intensieve contacten en samenwerking met peers helpt begaafde kinderen zich te ontwikkelen tot begaafde volwassenen (Drent & Van Gerven, 2012). Vanuit deze wetenschap worden groepjes gevormd waarin begaafde leerlingen met elkaar enkele lesuren aan speciale opdrachten werken. Hiervoor zijn meerdere benamingen, zoals plusklas, verrijkingsklas of plusgroep. Een andere mogelijkheid is het fulltime volgen van verrijkingsonderwijs in een aparte school. Een voorbeeld hiervan is het Leonardo onderwijs⁴

Hier raken we wel een principieel punt. Verrijken in de klas of buiten de klas? In de Oost-Europese landen wordt verrijkingsonderwijs meestal buiten de groep georganiseerd. In de West-Europese landen kiest men vaker voor een inclusieve oplossing. Onderzoek heeft aangetoond dat inclusief onderwijs voor alle kinderen een goed uitgangspunt is. Inclusief onderwijs heeft als doel het leervermogen voor alle kinderen te optimaliseren (Bolsenbroek, Houten & Van Nossin, 2006). Om deze reden heeft fulltime verrijkingsonderwijs niet mijn voorkeur. Echter, het omgaan met peers, de behoefte aan verbreden en verdiepen van het curriculum zijn wezenlijke onderwijsbehoeften voor begaafde leerlingen. Als dat inclusief georganiseerd kan worden is dat geweldig. Maar in de praktijk is dat op veel scholen niet haalbaar. Dan is een plusgroep buiten de klas een oplossing.

Op de school waar ik werk zijn in de kleutergroep te weinig kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong om een plusgroepje te vormen. Toch willen we ook deze leerlingen

⁴ Leonardoscholen zijn opgericht voor 'het realiseren van fulltime uitdagend onderwijs aan kinderen met een hoog leervermogen'. De initiatiefnemers van deze scholen zijn van mening dat voor de groep kinderen met een IQ van 130 en hoger een parttime verrijkingsgroep niet genoeg kan bieden.

passend onderwijs bieden en voorzien in hun onderwijsbehoeften. Zoekend naar een oplossing hiervoor, kwam ik de 'belangstellingskring' tegen (Van Gerven, 2009). Uitgangspunt is de overeenkomst in belangstelling van de leerlingen. De deelnemers kiezen een thema, waaraan vier keer een kleine kring en vier keer een werkopdracht wordt gekoppeld. Deze werkwijze spreekt me aan omdat de kinderen die deelnemen veel interesse hebben in het gekozen onderwerp en daardoor gemotiveerd zijn om te leren. Het onderwerp kan uitgediept worden waardoor ook de leerhonger van de slimme kleuter (op dit gebied) gestild kan worden. Een tweede mogelijkheid kan zijn een plusgroep te vormen met leerlingen van groep 2-3-4. Als voordeel van deze groeperingvormen zie ik dat oudere kinderen de jongere helpen. Hierdoor leert niet alleen het jongere kind, ook het oudere kind leert kennis en ervaring uit te wisselen en uit te leggen, waardoor de leerstof beter onthouden wordt.

In overleg met de leerkrachten van groep 1-2 is besloten de belangstellingskring uit te proberen. Er is voor deze werkvorm gekozen omdat zo meerdere kleuters kunnen profiteren van het aanbod. Ik verwacht dat de kleuters diepere en bredere kennis over het onderwerp ontwikkelen, doordat ze van *elkaar* leren.

2.4 Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Begaafdheid in relatie tot kleuters.

Op jonge leeftijd (tot ca. 6 jaar) is de voorspellende waarde van intelligentieonderzoek nog beperkt. Dat komt omdat jonge leerlingen zich sprongsgewijs ontwikkelen. Perioden waarin de ontwikkeling stil lijkt te staan en perioden waarin grote sprongen worden gezet, wisselen elkaar af. Ook is de invloed van het gezin waarin de kleuter opgroeit nog erg groot. Daarom spreken we in de kleuterperiode over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en niet van begaafdheid (Drent & van Gerven, 2012).

Signalen van een ontwikkelingsvoorsprong.

- * sterke verbale ontwikkeling;
- * nieuwsgierig, sterk exploratief gericht;
- * brede belangstelling;
- * kwalitatief sterk en fantasierijk spel;
- * sociaal-emotioneel soms net iets verder;
- * goed geheugen;
- * denken na over 'volwassen' problemen zoals oorlog, dood etc.;
- * tonen al vroeg een opvallend gevoel voor humor;
- * komen met verrassende oplossingen.

Bij leerlingen die later begaafd genoemd zouden kunnen worden, zien we dat die ontwikkelingsvoorsprong zich nooit tot één gebied beperkt (van Gerven, 2009).

Kennis van deze signalen vind ik belangrijk omdat ze zicht geven op de ontwikkelingsvoorsprong waardoor de leerkracht de leerling dat kan bieden wat hij nodig heeft.

2.5 Verrijkingsaanbod in groep 1/2

Het verrijkingsaanbod moet aandacht schenken aan de hele ontwikkeling van de kleuter (Drent & van Gerven, 2009). Hiervoor zijn speciale materialen op de markt, maar het aanwezige materiaal in de kleutergroep is ook prima te gebruiken om te verrijken.

Uitgangspunt is dat goed verrijkingsonderwijs gericht moet zijn op:

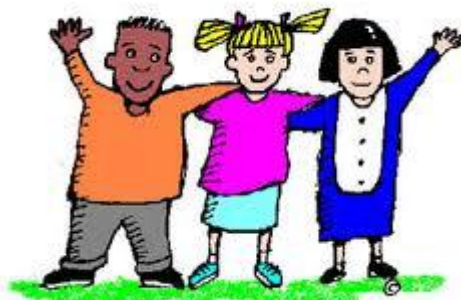
- uitlokken van creatief en divergent denken;
- de belangstelling en interesse van de leerlingen;
- het aansporen van analytische vaardigheden;
- het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden;
- grote leerstappen en weinig herhaling.

Enkele naar mijn mening belangrijke tips uit de literatuur (Drent & van Gerven, 2012; Hoogenberg-Engbers, 2011; De Kruijff, 2007):

- zorg dat het verrijkingsaanbod de leerling niet isoleert van de andere leerlingen;
- stel eisen aan het aanbod;
- geef het aanbod een verplichtend karakter;
- laat de kleuter ook handelend leren;
- daag kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong cognitief uit;
- spreek de kleuter met volwassen taalgebruik aan;
- duidelijke instructie en vooral een goede evaluatie zijn belangrijk.

Tools om bestaand materiaal en bestaande lessen te verrijken (Termeer, 2009; Hoogenberg-Engbers, 2011).

- de leercyclus van Kolb hanteren (ervaren, weten, uitvoeren en omkijken);
- de denkniveaus van Bloom inzetten;
- meerdere leerstijlen bedienen (doener, onderzoeker, volger, verkenner);
- rekening houden met de meervoudige intelligenties van Gardner.



2.6 Leerkrachtcompetenties.

Esther de Boer (2011) onderzocht in haar afstudeerscriptie wat (hoog)begaafde leerlingen verwachten van leraren die hen begeleiden. *“Een opvallende uitkomst van het onderzoek is dat (hoog) begaafde leerlingen er meer behoefte aan hebben om ‘begrepen’ te worden”* (pp. 9-10), schrijft De Boer in Talent 8 van 2011. Begaafde leerlingen hebben er vooral behoefte aan om te leren hoe ze competent kunnen worden, aan een goede relatie met de leraar en aan autonomie. Meer dan niet-begaafde leerlingen.

De Boer heeft de hoogst gewaardeerde competenties gekoppeld aan de SBL competenties ⁵. Daaruit blijkt dat de competenties pedagogisch competent, inter-persoonlijk competent en didactisch competent de belangrijkste zijn bij de begeleiding van (hoog) begaafde leerlingen. Pedagogisch competent springt nog boven de andere twee uit.

Omdat ik mijn collega's niet te veel wil belasten met lange lijsten om in te vullen, richt ik me op die competenties die uit het onderzoek van De Boer als meest belangrijk naar voren komen, te weten inter-persoonlijk, didactisch en pedagogisch. Wat deze competenties inhouden heb ik bepaald met behulp van het competentieprofiel voor de specialist (hoog)begaafdheid zoals gebruikt in BGF 1.

2.7 Antwoord op deelvragen

Het antwoord op de deelvraag: *'Hoe kunnen we het onderwijsaanbod in groep 1-2 verantwoord compacten en verrijken?'* is: verantwoord compacten kunnen we doen door herhaling te beperken en grote leerstappen te maken. Verantwoord verrijken doe je door de leerling complexe opdrachten en opdrachten van een hoger denkniveau aan te bieden (Janson, 2009). Tips, tools en uitgangspunten om te verrijken heb ik in paragraaf 2.5 beschreven.

Ik heb in de literatuur een antwoord gevonden op de deelvraag: *'Hoe kunnen we kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong laten samenwerken met ontwikkelingsgelijken (peers) binnen onze school?'*. Twee mogelijkheden die ik gevonden heb zijn een belangstellingskring en een groepsoverstijgende plusklas (zie paragraaf 2.3).

5. In augustus 2006 is de Wet op de Beroepen in het Onderwijs, de wet BIO, van kracht geworden. Sinds die tijd zijn er bekwaamheidseisen voor leraren. De bekwaamheidseisen worden dan ook wel SBL competenties genoemd. De competenties beschrijven de kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn om een kwalitatief goede leerkracht te kunnen zijn.

Hoofdstuk 3

3.1 Onderzoeksparadigma

Het paradigma dat bij mijn onderzoek past, is de kritische theorie (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). De vraag 'hoe kunnen we een verandering tot stand brengen?' staat centraal. De kritische theorie is:

- waarden geladen;
- context gebonden;
- gericht op ontwikkeling;
- koppelt theorie en praktijk.

Deze kenmerken zie je terug in mijn onderzoek. Het is namelijk *waarden geladen*: op de school waar ik werk vinden we het belangrijk tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen, zo staat in de schoolgids te lezen. Begaafde leerlingen hebben speciale onderwijsbehoeften. Om begaafde leerlingen te stimuleren zich te ontwikkelen, is een aanpassing van het onderwijsaanbod nodig.

Mijn onderzoek is ook *contextgebonden*: wat hebben deze leerkrachten op deze school met deze directie en deze leerlingen in de groep, nodig om het onderwijsaanbod aan te passen.

Mijn onderzoek richt zich mede op de *professionele ontwikkeling* van mij en mijn collega's uit groep1-2. Bovendien is er *een praktisch probleem*, in de context van onze kleine dorpschool.

Ik probeer met mijn onderzoek *theorie en praktijk te koppelen*. Tot nu toe lukt het op onze school niet de kennis die er is over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in de praktijk toe te passen. Het doel van mijn onderzoek is dit probleem op te lossen.

Mijn rol is niet alleen die van onderzoeker, maar ook van collega en actief betrokkene. Ik ben geen buitenstaander. Ik ben me hiervan bewust. Het voordeel is dat mijn onderzoek daardoor dicht bij mezelf ligt. Ik heb unieke kennis van de situatie en kan daardoor de diepte ingaan. Wat ik hierin te leren heb, is informatie neutraal binnen te laten komen en daarna af te wegen. Dat kan ik doen door veel te sparren met mijn collega's en critical friends, door het nemen van een time-out en door te zoeken in literatuur.

3.2 Soort onderzoek en onderzoeksstrategie.

Mijn onderzoek is een praktijkonderzoek. Een voor mij belangrijk kenmerk hiervan is dat de betrokkenen een stem hebben in wat er gebeurt (De Bruine et al., 2010). Zij zijn immers degenen die de effecten van het onderzoek gaan merken. Mijn onderzoek is kleinschalig. Het nadeel van een kleinschalig onderzoek is dat de validiteit niet zo groot is. Maar een kleinschalig onderzoek past bij mijn beroepspraktijk. Ik werk op een kleine school, mijn onderzoek gaat uit van twee respondenten die werken in één kleutergroep. Maar de resultaten van mijn onderzoek zijn voor onze school en voor de respondenten echter waardevol. Ik vind het van belang dat op een kleine school toch onderzoek wordt gedaan om zo de dagelijkse beroepspraktijk op die school te verbeteren.

Mijn onderzoeksstrategie is een actieonderzoek. Ik wil namelijk een problematisch aspect van mijn werk verbeteren door een gedegen en systematische aanpak (De Lange et al., 2011). Bij een actieonderzoek stuurt reflectie het proces. Hierdoor kan ik mijn competentie als reflectief onderzoekende professional verder ontwikkelen.

Mijn onderzoek omvat een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Door een literatuuronderzoek, een vragenlijst en een interview verzamel ik kennis en data die antwoord geven op de deelvragen en op de onderzoeksvraag. Daarna pleeg ik interventies. Hoe die er uit gaat zien weet ik pas als er antwoorden zijn op vragen van de vragenlijsten en het interview.

3.3 Doel van het onderzoek

Na afloop van het onderzoek weet ik hoe ik de leerkrachten van groep 1-2 kan ondersteunen in het aanpassen van het onderwijsaanbod aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Samen met mijn collega's van groep 1-2 heb ik enkele aanpassingen in de praktijk gebracht en geëvalueerd.

3.4 Triangulatie

In mijn onderzoek gebruik ik meerdere methoden om informatie te verzamelen. In eerste instantie door middel van een literatuuronderzoek. Om data te verzamelen maak ik gebruik van gesloten vragenlijsten en een interview. Interessante verschijnselen die uit de gesloten vragenlijst naar voren komen, worden in een interview verder uitgediept. Ik zorg voor triangulatie van literatuurbronnen door theorie te verzamelen uit boeken, websites en workshops. Ik zoek in Nederlandse, Vlaamse en andere internationale literatuur. Hiervoor verwijs ik naar de literatuurlijst. Ik gebruik twee leerkrachten als respondent. Ik vraag meerdere critical friends van binnen en buiten het onderwijs met uiteenlopende bekwaamheden mijn onderzoek te lezen. Door gebruik te maken van hun verschillende perspectieven kan ik de analyses en de conclusies objectiveren.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid in de context van onderzoeksmethodologie betekent dat wanneer je een meetmethode op precies dezelfde manier zou herhalen, het resultaat hetzelfde blijft. (De Lange et al., 2011). De validiteit zegt iets over de mate waarin het onderzoeksinstrument ook meet wat de onderzoeker denkt te meten. Bij het verrichten van praktijkgericht onderzoek is validiteit belangrijker dan generaliseerbaarheid (de Lange et al., 2011). Dit omdat praktijkgericht onderzoek, zo ook het mijne, contextgebonden is (deze school, met deze leerlingen, met deze leerkrachten, met deze collega's). De uitkomsten van mijn onderzoek zullen dus niet in alle andere contexten geldig zijn. Ook het feit dat ik niet alleen de onderzoeker ben maar ook collega, heeft invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Door de unieke kennis die ik als collega heb, kan ik de diepte ingaan en de nuance opzoeken. Om deze reden zou de uitkomst kunnen verschillen als iemand anders dit onderzoek zou herhalen.

Om ervoor te zorgen dat mijn onderzoek valide is moet ik mij voortdurend kritisch afvragen of mijn handelen en de onderzoeksinstrumenten die ik gebruik, bijdragen aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Ik zal mijn critical friends deze vraag regelmatig stellen.

3.6 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag is:

Hoe kan ik, als verantwoordelijke voor het cluster 'excellente leerlingen', de leerkrachten van groep 1-2 ondersteunen in het aanpassen van het onderwijsaanbod aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvragen:

- wat hebben de leerkrachten van mij nodig om het onderwijsaanbod aan te passen?
- wat is het effect van de door mij toegepaste interventies op de competenties van de leerkrachten van groep 1-2?
- hoe kunnen we het onderwijsaanbod in groep 1-2 verantwoord compacten en verrijken?
- hoe kunnen we kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong laten samenwerken met ontwikkelingsgelijken (peers) binnen onze school?

3.7 Belanghebbenden

Bij mijn onderzoek zijn mijn collega's uit groep 1-2 nauw betrokken als belanghebbenden. Ze zijn bereid mee te werken aan mijn onderzoek en vinden het onderzoek belangrijk voor de ontwikkeling van hun onderwijspraktijk. De directie heeft ook belang bij mijn onderzoek omdat ze het belangrijk vinden voor de schoolontwikkeling dat in groep 1-2 het onderwijsaanbod aangepast wordt aan de behoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. De leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben belang bij mijn onderzoek omdat er naar hun onderwijsbehoeften wordt gekeken. Als er ook daadwerkelijk aan voldaan wordt, komen ze tot ontwikkeling. Het is voor ouders belangrijk dat het goed gaat met hun kind, dat hun kind zich naar vermogen ontwikkelt. In het licht hiervan hebben ouders ook belang bij mijn onderzoek. Ook voor de andere leerlingen is het onderzoek belangrijk. Debora Eyre (2007) beschrijft in het artikel *Structured Tinkering* dat alle leerlingen van de groep kunnen profiteren van het aanbod voor de begaafde leerlingen. Eyre beweert zelfs dat gericht zijn op begaafde leerlingen een sleutel is voor het verhogen van de algemene standaard van een school.

3.8 Respondenten en manieren van data verzamelen en verwerken.

De respondenten in dit onderzoek zijn de leerkrachten van groep 1-2.

Onderstaande tabel laat zien hoe ik de data ga verzamelen die ik nodig heb om de onderzoeksvraag en deelvraag 1 en 2 te beantwoorden. De overige deelvragen beantwoord ik door middel van het literatuuronderzoek.

Hoofdvraag: Hoe kan ik, als verantwoordelijke voor de cluster ‘excellente leerlingen’, de leerkrachten van groep 1/2 ondersteunen in het aanpassen van het onderwijsaanbod aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? Deelvragen: 1. Wat hebben de leerkrachten van mij nodig om het onderwijsaanbod aan te passen? 2. Wat is het effect van de door mij toegepaste interventies op de leerkrachtcompetenties?		
<i>Stappen binnen het onderzoek.</i> Stap 1a: Gestructureerde vragenlijst* Stap 1b: Leerkrachtcompetenties bevragen dmv scaling vragen* Stap 2: Interview (dieper ingaan op de uitkomsten van 1a)** Stap 3: Uitvoeren van twee interventies. Stap 4: Leerkrachtcompetenties bevragen dmv scalingvragen.	<i>Verwerken van de data</i> tabel grafiek schema reflectie en evaluatie grafiek	<i>Opbrengst</i> Eerste inventarisatie van wat de leerkrachten van mij nodig hebben. Beginsituatie van de leerkrachtcompetenties Wat hebben de leerkrachten van mij nodig. Aanbevelingen voor eventuele aanpassingen en verdere uitvoering. Eindsituatie leerkrachtcompetenties na interventies.

Tabel 3.1

Uitleg van de tabel:

* Gestructureerde vragenlijst en scaling vragen.

In eerste instantie bevraag ik mijn collega's door middel van een gestructureerde (gesloten) vragenlijst (zie bijlage 2). Door de gestructureerde vragenlijst worden de data getrechterd. De data zijn kwantitatief en worden verwerkt in een tabel. Zo verwacht ik een eerste antwoord te krijgen op de vraag wat de leerkrachten van mij nodig hebben. Tevens meet ik door middel van scalingvragen in welke mate de respondenten de competenties bezitten die uit het literatuuronderzoek als belangrijk naar voren zijn gekomen (zie bijlage 3). Aan het einde van het onderzoek stel ik deze vragen nogmaals. Zo kan ik de effecten van mijn interventies meten.

* * Interview.

Het doel van het afnemen van de interviews is de opvallendste antwoorden van de respondenten op de vragen van de vragenlijst te verhelderen door te informeren naar motivaties en meningen. Zo zullen de interviews diepgang in mijn onderzoek brengen. Ik kan de respondenten beter begrijpen. Een interview is naar mijn mening een valide onderzoeksmethode in dit onderzoek. Ik heb gedetailleerde informatie nodig van mijn respondenten om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Het nadeel van een interview

is dat de data die hieruit voortkomen kwalitatieve data zijn. De verwerking hiervan kost veel tijd. Het gevaar is dat de brij met data moeilijk te structureren is. Daarom is het belangrijk hier vooraf over na te denken. Ik verwacht dat ik de data beter kan structureren door te beginnen met een gesloten vragenlijst, waardoor ik de informatie vooraf al trechter.

Door een deductieve benadering wordt de theorie over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong toegespitst op een specifieke situatie, namelijk de onderwijspraktijk in groep 1-2 van de school waar ik werk. Ik structureer de kwalitatieve data met behulp van de “geordende schoenendoos” (Harinck, 2009) en geef dit weer in een schema. Analyseren doe ik door in het schema de grootste gemene deler af te leiden.

3.9 Ethische aspecten

Om ethisch verantwoord en zorgvuldig te werk te gaan heb ik mijn collega's vooraf gevraagd of ze willen meewerken aan het onderzoek. Ik heb mijn bedoelingen met het onderzoek uitgelegd. Ondanks dat in het onderzoeksverslag hun namen niet gebruikt worden, is het wellicht toch mogelijk de identiteit van mijn collega's te herleiden. Dit omdat de school waar ik werk maar klein is. Als ik het in mijn onderzoek heb over de leerkracht van groep 1-2 en er werken maar twee leerkrachten in deze groep, dan is anonimiteit moeilijk te waarborgen. Ik heb dit met mijn collega's besproken. Ondanks bovenstaand dilemma zijn ze bereid mee te werken. Ik heb nagedacht of ik de naam van mijn school zou gebruiken in dit onderzoek. Ik heb besloten dit niet te doen. De school, het soort school (kleine dorpsschool) en de visie van de school zijn erg belangrijk in het onderzoek. Echter, ik kan de school ook beschrijven zonder de naam te noemen. Als ik de naam wel zou noemen, zou de identiteit van de leerkrachten nog makkelijker te achterhalen zijn.

Ik pas hoor- en wederhoor toe. De samenvatting van het interview laat ik lezen aan de respondenten. Ik stel daarbij de vraag of dit is wat ze bedoelden te zeggen (zie bijlage 6) Als ik conclusies getrokken heb uit mijn data, vraag ik aan de respondenten of deze kloppen. Ook aan mijn critical friends zal ik de vraag stellen of de conclusies die ik getrokken heb juist zijn.

Ik ben bereid verantwoording af te leggen over mijn werkwijze en over de uitkomsten van het onderzoek. Ik zal dan ook regelmatig feedback vragen aan critical friends (Ponte, 2002 in De Lange et al., 2011) om ervoor te zorgen dat ik objectief blijf. Ik vertel de respondenten en directie hoe en wanneer ik de onderzoeksresultaten zal presenteren.

3.10 Tijdsplan

datum	Actie
31-10-12	Onderzoeksvoorstel klaar.
31-01-13	Literatuuronderzoek afgerond.
01-03-13	Schrijven hoofdstuk 1 t/m 3 afgerond.
01-04-13	Vragenlijst en scalinglijst klaar. Lijsten door respondenten ingevuld. Start handelingsdeel.
18-05-13	Handelingsdeel afgerond.
meivakantie	Hoofdstuk 4,5 en 6 schrijven.
20-05 – 06-06 2013	Nogmaals scalinglijst in laten vullen door respondenten. Afronden onderzoeksverslag.
07-06-13	Inleveren onderzoek.

Tabel 3.2: tijdsplan

Hoofdstuk 4

In dit hoofdstuk worden de data gepresenteerd en geanalyseerd. De kwantitatieve data worden in een tabel weergegeven (tabel 4.3). De kwalitatieve data zijn gestructureerd met de methode “de geordende schoenendoos” (Harinck, 2009) en weergegeven in een schema (zie schema 4.4). Ook wordt in twee grafieken (4.5a en 4.5b) de begin- en eindmeting met betrekking tot de leerkrachtcompetenties weergegeven. Deelvraag 1 en 2 kunnen met data beantwoord worden. Daarom wordt het antwoord op deze vragen in dit hoofdstuk gegeven.

4.1. Antwoord op de deelvragen.

Het antwoord op deelvraag 1: ‘wat hebben de leerkrachten van mij nodig om het onderwijsaanbod aan te passen?’ luidt als volgt: ‘Wat de leerkrachten van mij nodig hebben is een workshop over compacten en verrijken en het aanpassen van bestaand aanbod. Verder vragen ze om praktijkvoorbeelden en om hulp bij het inzetten van Piep’. Uit tabel 4.3 blijkt dat collega 1 bij 4 van de 5 vragen een workshop als ondersteuning kiest en collega 2 bij 3 van de 5 vragen. Een workshop is de ondersteuning die het meest genoemd is en die door beide collega’s genoemd is.

Het antwoord op deelvraag 2: ‘wat is het effect van de door mij toegepaste interventies op de competenties van de leerkrachten van groep 1-2?’ blijkt uit grafiek 4.5a en 4.5b. Hier is te zien dat collega 1 vindt dat haar competenties zijn toegenomen en dat collega 2 vindt dat haar competenties zijn afgenomen of gelijk gebleven.

4.2. Wijze van data verzamelen.

In dit onderzoek zijn data verzameld door middel van een gesloten vragenlijst. Deze data zijn weergegeven in tabel 4.3. De opvallendste antwoorden uit deze lijst zijn verder uitgediept tijdens een interview. Ik heb ervoor gekozen om op vraag 2, 4 en 5 nader in te gaan, omdat hierin door beide collega’s als ondersteuning is gekozen voor ‘een workshop van Leontine’. Dit zijn dus onderwerpen waarbij de collega’s mijn hulp vragen. Op verzoek van de respondenten is het interview afgenomen met beide collega’s tegelijkertijd. De reden was ‘tijd’. Bovendien was dan voor beide collega’s meteen duidelijk hoe de ander erover dacht en dat vonden ze efficiënt. De collega’s werken al jaren samen en zijn erg open naar elkaar toe, voor mij reden om ermee akkoord te gaan. Beide collega’s kwamen ontspannen over. Er werd gelachen en een grapje gemaakt.

De gegevens die hieruit voortkwamen, zijn kwalitatieve gegevens. Om hierin ordening en structuur aan te brengen, heb ik gebruik gemaakt van de methode “de geordende schoenendoos” (Harinck, 2009). Harinck schrijft in zijn boek ‘Basisprincipes praktijkonderzoek’ dat de onderzoeker bij deze methode zelf het materiaal verwerkt en er thema’s in aanbrengt. De thema’s heb ik afgeleid van de gestelde vragen bij het interview (zie bijlage 4). Deze gegevens heb ik in een schema gezet (schema 4.4). De mate waarin de respondenten vinden dat ze bepaalde competenties bezitten, is aan het begin en aan het einde van het onderzoek bevraagd. Dit is weergegeven in grafiek 4.5a en 4.5b.

4.3. Antwoorden van de gesloten vragenlijst.

In onderstaande tabel (tabel 4.3) worden de antwoorden die de respondenten hebben gegeven op de vragen uit de gesloten vragenlijst in rood weergegeven. De ondersteuningsvorm waarvoor ze kiezen, is aangegeven met cijfers in groen. De betekenis van de cijfers staat onder de tabel vermeld.

Vraag	Collega 1	collega 2
1. Heb je behoefte aan meer theoretische kennis over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?	Ja: 1-2	Nee
2. Heb je voldoende kennis over compacten en verrijken in de kleutergroep?	Nee: 2-3	Nee: 2-4
3. Wil je meer weten van materialen die specifiek voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong ontwikkeld zijn?	Ja: 6-7	Ja: 6-7
4. Weet je voldoende over de mogelijkheden om de materialen die je hebt, aan te passen aan de eisen van een goed verrijkingsaanbod?	Nee: 2	Nee: 2
5. Lukt het om zelf opdrachten te ontwikkelen die voldoen aan de eisen van een goed verrijkingsaanbod?	Nee: 2	Nee: 1-2-3-4

Tabel 4.3: antwoorden op vragen van de vragenlijst

1= lezen van literatuur

2= workshop door Leontine

3= bezoek aan collega-school

4= volgen van een cursus

5= anders

6= behoefte aan recensies van materialen

7= behoefte aan voorbeelden van materialen.

4.4. Antwoorden van het interview.

Vraag	Collega 1	Collega 2
Wat vond je van de studiemiddagen over slimme kleuters en wat heeft het je voor je praktijk opgeleverd?	Veel van geleerd. Is inmiddels weggezakt, in praktijk niet zoveel mee gedaan.	Veel van geleerd, inmiddels voldoende theoretische kennis aanwezig, echter in de praktijk onvoldoende toegepast.
Hoe komt het dat het niet lukt het geleerde in de praktijk te brengen?	Tijdgebrek, grote groep, veel instromers.	Tijdgebrek, veel kinderen met concentratieproblemen in de groep.
Wat verwacht je van een workshop over compacten?	Samen kijken wat bij een thema geschraapt kan worden.	Zelf proberen te compacten.
Wat verwacht je van een workshop over verrijken?	Samen kijken welke uitdagende werkjes bij een thema passen.	Eigen materiaal moeilijker maken (met behulp van voorbeelden)
Wat wil je weten over materialen speciaal voor slimme kleuters?	Eerst samen inventariseren wat we al hebben. Samen enkele zinvolle nieuwe materialen uitzoeken om aan te schaffen. Hulp bij inzet van Piep	Hulp bij inzetten van Piep. ⁶
Wat heb je nodig om bestaande materialen passend te maken?	Voorbeelden	Samen een goede opdracht mbv de denkniveaus van Bloom maken.

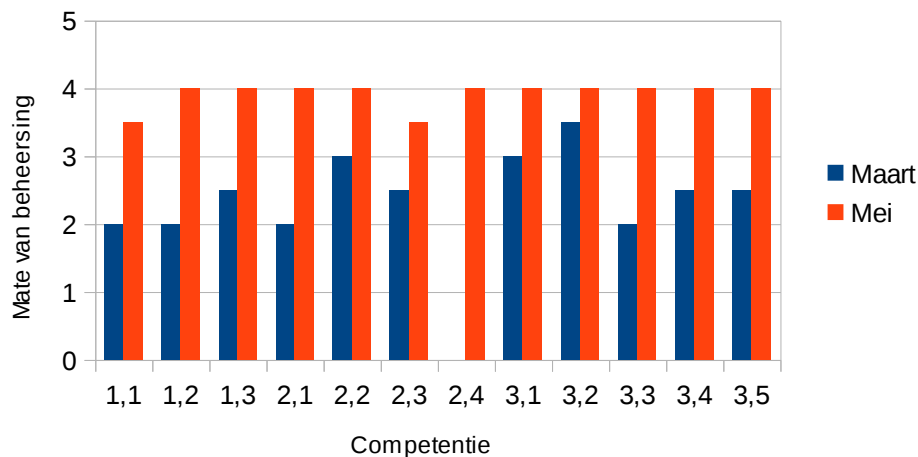
Schema 4.4: antwoorden op de vragen van het interview.

4.5. Begin- en eindmeting leerkrachtcompetenties

Om de effecten van mijn onderzoek te meten, heb ik mijn collega's bij de aanvang van het onderzoek in maart een lijst met leerkrachtcompetenties gegeven met de vraag hun deskundigheid op drie gebieden, onderverdeeld in 12 subgebieden, aan te geven. Medio mei heb ik dat nogmaals gedaan. De resultaten zijn in onderstaande grafieken weergegeven. Deze leerkrachtcompetenties zijn mij aangereikt in de onderwijseenheid BGF 1. Hoe ik tot de keuze van de drie gebieden ben gekomen, heb ik beschreven in paragraaf 2.6.

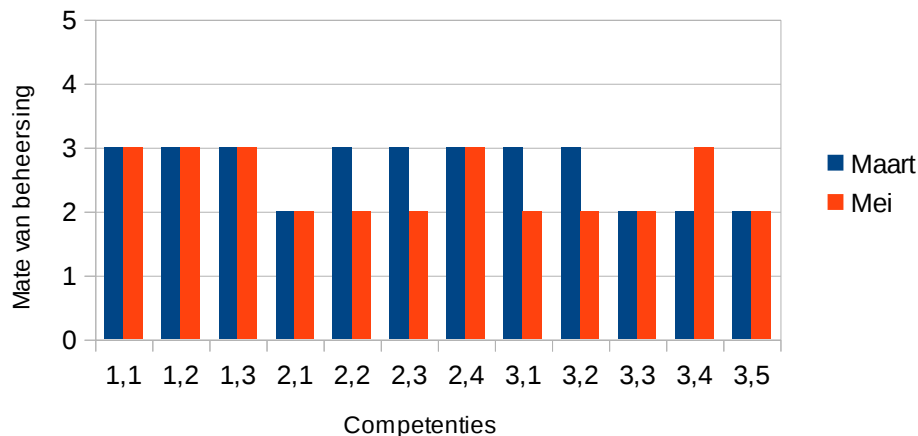
⁶ Piep is verrijkingsmateriaal voor slimme kleuters dat op onze school aanwezig is.

Leerkrachtcompetenties collega 1



Grafiek 4.5a

Leerkrachtcompetenties collega 2



Grafiek 4.5b

1. Generiek profiel: interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen.

Profiel specialist hoogbegaafdheid:

1.1. De leerkracht is zich bewust van de eigenheid van begaafde leerlingen op het gebied van begaafdheidsfactoren, prestatiemogelijkheden en persoonlijkheidsfactoren. Daardoor is de leerkracht in staat de werkelijke boodschap die de leerling in de communicatie afgeeft te achterhalen om vervolgens de begeleiding van de leerling tot stand te brengen.

1.2. De leerkracht is in staat een sfeer van wederkerigheid te creëren in gesprekken met en begeleiding van de leerling.

1.3. In de begeleiding nemen leerling en leerkracht verantwoordelijkheid voor eigen keuzes zodanig dat de leerling zich gehoord en gezien voelt en zodanig dat de leerkracht zijn eigen professionaliteit kan handhaven en ontwikkelen.

2. Generiek profiel: orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen.

Profiel specialist hoogbegaafdheid:

- 2.1. De leerkracht beschikt over vakinhoudelijke kennis, specifiek gericht op de thema's binnen het veld van begaafdheid en is in staat op basis hiervan effectieve keuzes te maken in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen.
- 2.2. De leerkracht beschikt over voldoende observatievaardigheden om in relatie met de leerling een hulpvraag te formuleren die passend is bij de ontwikkelingsbehoefte van de leerling en de mogelijkheden van de leerkracht (en omgeving). Dit betekent ook dat de specialist een goede analyse kan maken van de sterke en minder sterke kanten van de leerling.
- 2.3. De leerkracht kan in het kader van een reëel ontwikkelingsperspectief van de hoogbegaafde leerling verschillende handelingssuggesties geven en begeleidingsstrategieën inzetten.
- 2.4. De leerkracht is vaardig in het scheppen van een sfeer van wederkerigheid, verantwoordelijkheid en inspraak.

3. Generiek profiel: orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen

Profiel specialist hoogbegaafdheid:

- 3.1. De leerkracht beschikt over kennis van leerstofinhouden, signalering, diagnostiek en handelingsplanning.
- 3.2. De leerkracht heeft voldoende kennis over gehanteerde leerlingvolgsystemen.
- 3.3. De leerkracht is goed in staat het didactische ontwikkelingsniveau van de begaafde leerling te bepalen en kan hierop het leerstofaanbod afstemmen binnen de grenzen die de situatie daaraan stelt.
- 3.4. De leerkracht heeft inzicht in verschillende materialen die kunnen worden gebruikt om het leerstofaanbod af te stemmen op het didactische niveau van de begaafde leerling.
- 3.5. De leerkracht kan een systeem van compacten en verrijken toepassen zodanig dat de begaafde leerling leergedrag gaat tonen. De leerkracht werkt hierbij doel- en niet methode gericht.

Bron: reader onderwijseenheid BGF 1.

4.6. Belangrijkste conclusies aan de hand van de data

1. Beide collega's vinden dat ze op de bijscholingscursus over slimme kleuters van twee dagdelen vorig schooljaar veel hebben geleerd.
2. Beide collega's geven aan dat het niet lukt het geleerde in de praktijk te brengen.
3. Beide noemen tijdgebrek als oorzaak van het feit dat het niet lukt de theorie in de praktijk toe te passen.
4. Beide collega's vragen het vaakst om een workshop als ondersteuningsmiddel.
5. Collega 1 wil 4 van de 5 actiepunten samen met mij aanpakken.
6. Collega 2 wil 2 actiepunten samen aanpakken.
7. Beide collega's willen hulp bij de inzet van Piep.
8. Beide collega's vragen om voorbeelden.
9. Collega 1 vindt dat haar competenties zijn toegenomen en collega 2 vindt dat haar competenties zijn afgenomen of gelijk zijn gebleven.

Hoofdstuk 5

In dit hoofdstuk beantwoord ik mijn onderzoeksvraag. Ik reflecteer op betrouwbaarheid, validiteit, methodologie en ethiek. Vanuit de data en het literatuuronderzoek trek ik conclusies en doe ik aanbevelingen voor mijn onderwijspraktijk.

5.1. Antwoord op de deelvragen.

Het antwoord op deelvraag 1: *‘wat hebben de leerkrachten van mij nodig om het onderwijsaanbod aan te passen?’* luidt als volgt: *‘Wat de leerkrachten van mij nodig hebben is een workshop over compacten en verrijken en het aanpassen van bestaand aanbod’*. Verder vragen ze om praktijkvoorbeelden en om hulp bij het inzetten van Piep.

Het antwoord op deelvraag 2: *‘wat is het effect van de door mij toegepaste interventies op de competenties van de leerkrachten van groep 1-2?’* blijkt uit grafiek 4.5a en 4.5b. Hier is te zien dat collega 1 vindt dat haar competenties zijn toegenomen en dat collega 2 vindt dat haar competenties zijn afgenomen of gelijk zijn gebleven.

Het antwoord op deelvraag 3: *‘hoe kunnen we het onderwijsaanbod in groep 1-2 verantwoord compacten en verrijken?’* heb ik gevonden in de literatuur.

Verantwoord compacten kunnen we doen door herhaling te beperken en grote leerstappen te maken. Verantwoord verrijken doe je door de leerling complexe opdrachten en opdrachten van een hoger denkniveau aan te bieden (Janson, 2009). Tips, tools en uitgangspunten om te verrijken zijn beschreven in paragraaf 2.5.

In de literatuur heb ik een antwoord gevonden op deelvraag 4: *‘hoe kunnen we kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong laten samenwerken met ontwikkelingsgelijken (peers) binnen onze school?’*. Twee mogelijkheden die ik gevonden heb zijn een belangstellingskring en een groepsoverstijgende plusgroep (zie paragraaf 2.3).

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag.

Mijn centrale onderzoeksvraag is: *‘Hoe kan ik, als verantwoordelijke voor het cluster ‘excellente leerlingen’, de leerkrachten van groep 1-2 ondersteunen in het aanpassen van het onderwijsaanbod aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?’* De titel van dit onderzoek is ook het antwoord op deze vraag: door samen een stukje op te lopen.



Door het bestuderen van literatuur over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong weet ik dat het onderwijsaanbod voor deze leerlingen compact aangeboden moet worden, met grote leerstappen en zonder al te veel herhalingen. Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben behoefte aan een verrijkt aanbod. Dat zijn open, complexe opdrachten die een beroep doen op het creatieve denken. Ook zijn het opdrachten op een hoger denkniveau. Belangrijk hierbij is dat de leerling geen uitzonderingspositie gaat innemen. Om dit in de praktijk uit te voeren, vragen de leerkrachten mij eigenlijk om een stukje samen met hen op te lopen.

De aanleiding voor dit onderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 1 was dat het niet lukte de theoretische kennis over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in de praktijk toe te passen. Door dit onderzoek weet ik nu hoe we het onderwijsaanbod kunnen aanpassen. Ik weet dat ik deze kennis het beste kan overbrengen in een workshop, omdat ik daar theorie en praktijk samen kan brengen. Voordat ik een workshop organiseer, voer ik echter eerst twee interventies uit. Hierdoor ontstaan namelijk praktijkvoorbeelden, oftewel good practice. Uit onderzoek⁷ (Schoonenboom, Roozen & Sligte, 2004) is gebleken dat praktijkvoorbeelden en best practices een belangrijke rol spelen bij het implementeren van innovaties. Het idee is dat innovatie wordt versneld door het overnemen van bestaande voorbeelden uit de praktijk die hun nut reeds bewezen hebben. Nu zou ik mijn praktijkvoorbeelden geen 'best' practice maar 'good' practice willen noemen. Dit omdat ze context gebonden zijn.

5.3 Reflectie op betrouwbaarheid, validiteit, ethiek en methodologie.

Betrouwbaarheid.

Zoals in hoofdstuk 3 beschreven, ben ik me ervan bewust dat mijn onderzoek wat minder betrouwbaar is, omdat ik, naast onderzoeker, ook een collega van de respondenten ben. Bovendien is het onderzoek context gebonden. Om toch zo betrouwbaar mogelijk te werk te gaan, heb ik mijn aanpak duidelijk beschreven en in schema gezet (zie paragraaf 3.8).

Validiteit

Ik heb me tijdens het onderzoek steeds afgevraagd of mijn meetinstrumenten en mijn handelingen van belang waren om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Critical friends hebben mij daarbij geholpen. Zo heb ik bijvoorbeeld de directie en de kinderen niet betrokken in mijn onderzoek als respondenten. Dit omdat hun antwoorden naar mijn mening niet relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Ethiek.

Om ethisch te werk te gaan heb ik mijn critical friends en studiebegeleidster geraadpleegd over mijn conclusies en over mijn werkwijze. Zij vertelden mij dat ik in het concept van dit verslag de conclusies onvoldoende onderbouwd had in relatie tot de vraagstelling. Dat is in strijd met de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Dit heb ik aangepast.

Een belangrijke regel uit de gedragscode vind ik respectvol zijn (Andriessen et al., 2010) Ik wil respectvol omgaan met zienswijzen en opvattingen van mijn respondenten, ook al komen die niet helemaal overeen met mijn eigen normen. Uit de vragenlijst blijkt dat de vraag naar ondersteuning bij mijn collega's groot is. In mijn visie op leren en ontwikkelen is autonomie belangrijk, naast relatie en competentie (Stevens, 1998) Dit heeft mede mijn keuze voor een workshop bepaald. Door deze werkvorm kunnen de leerkrachten, in relatie met mij, hun autonomie versterken, waardoor hun gevoel van competent zijn zal toenemen.

7. Het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam voerde in 2004 de studie 'gebruik maken van best practices'. Mogelijkheden voor best practice programma's in het Nederlandse hoger onderwijs uit.

Methodologie.

De methodologie die ik heb toegepast is literatuuronderzoek, gesloten vragenlijst en interview. Het literatuuronderzoek heeft mij geholpen in het uitbreiden van mijn kennis op het gebied van begaafdheid bij kleuters. Door de grote hoeveelheid literatuur die beschikbaar is, ging ik in het begin van mijn onderzoek te veel de breedte in. Feedback van mijn studiebegeleidster en critical friends deden mij dit inzien. Focussen op mijn onderzoeksvraag en deelvragen was nodig om niet uit te weiden.

De gesloten vragenlijst heeft mij geholpen richting te geven aan de vragen die ik in het interview heb gesteld. Het was een eerste verkenning. Als ik de lijst nog eens moest maken, zou ik het anders doen. De vragenlijst was nu een soort snoepwinkel met mogelijkheden tot ondersteuning. Je ziet dan ook dat de respondenten op bijna elke vraag aangeven dat ze ondersteuning willen. Aan de ene kant geeft het duidelijk weer dat ondersteuning dringend gewenst is, aan de andere kant is het moeilijk te bepalen waar te beginnen. Als ik een soort scaling had toegevoegd, dan had ik beter geweten waar de prioriteiten lagen.

Het analyseren van de data van een interview kan een lastig en tijdrovend karwei zijn. Door thema's aan te brengen met de interviewvragen als leidraad, vond ik het echter goed te doen. Ik ben me er wel van bewust dat dit bij meerdere respondenten anders ligt. In dat geval zou ik de onderzoeker aanraden zich af te vragen of het voor het onderzoek belangrijk is over gedetailleerde informatie te beschikken, of dat volstaan kan worden met meer oppervlakkige informatie, die via een vragenlijst te verkrijgen is (De Lange et al., 2011).

5.4 Conclusies.

Ik ben me ervan bewust dat mijn conclusies zijn gebaseerd op voorlopige bevindingen, dat ze contextgebonden zijn en hierdoor beperkt te generaliseren (De Lange et al., 2011).

Uit dit onderzoek blijkt dat samen oplopen in combinatie met good practice, een goede manier is om mensen in beweging te krijgen. Door deze ondersteuning te geven zijn de eerste aanpassingen van het onderwijsaanbod in groep 1-2 gemaakt. Door samen op te lopen is een begin gemaakt met het oplossen van de handelingsverlegenheid, zoals beschreven in hoofdstuk 1.

Uit deelvraag 1 blijkt dat de leerkrachten van mij een workshop, praktijkvoorbeelden en hulp bij de inzet van Piep nodig hadden. Ik heb ervoor gekozen eerst te zorgen voor de praktijkvoorbeelden, waar de inzet van Piep er één van is. Daarna wordt in een workshop theorie aan de praktijk gekoppeld. De praktijkvoorbeelden hebben de leerkrachten gemotiveerd en geënthousiasmeerd. Dat blijkt uit het voortzetten van het gebruik van Piep. Maar dit zie je ook terug in de voorbereiding van het thema dat eind mei gestart is. Hierin zijn uitdagende opdrachten opgenomen. Ik concludeer dan ook dat dit een goede werkwijze is. Uit literatuur over principes van leren blijkt ook dat het brein zo in elkaar zit dat het leert van nadoen en het volgen van rolmodellen. (Caine & Caine, 2010)

Tijdens het werken in de belangstellingskring liet kleuter A⁸ leereigenschappen zien die de leerkrachten voorheen nauwelijks zagen. Hij kroop uit zijn schulp. Dit fenomeen heb ik teruggevonden in de theorie die zegt dat er eerst een uitdagend aanbod nodig is voordat het kind zijn talenten zal tonen. De kost gaat voor de baat uit (Van Gerven, 2009). Het aanpassen van het onderwijsaanbod is dus niet alleen van belang voor een evenwichtige ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, maar het zorgt er ook voor dat deze kleuters zich kenbaar maken.

8. Kleuter A is een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong en kenmerken van begaafdheid.

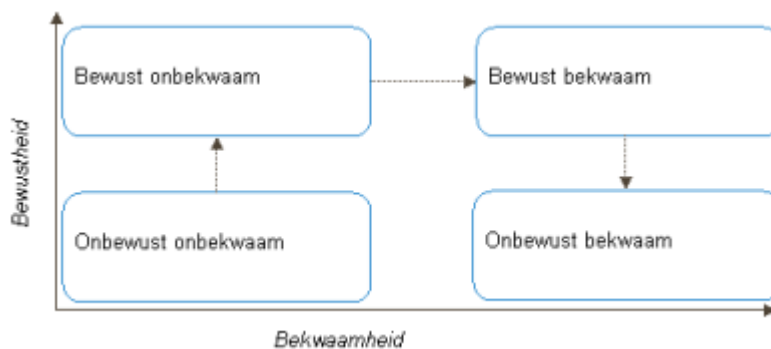
Het is nu duidelijk hoe we het onderwijsaanbod kunnen compacten en verrijken. Er zijn uitgangspunten, tips en tools beschreven. Doordat mijn kennis op dit gebied is toegenomen, kan ik zorgen voor good practice. In een workshop kan ik samen met mijn collega's theorie en praktijk koppelen. Door mezelf te ontwikkelen, kan ik dus mijn onderwijspraktijk verder ontwikkelen. Zo kan ik een change agent zijn.

Een antwoord op de deelvraag 4 was het organiseren van een belangstellingskring. Deze kring heb ik in de praktijk uitgevoerd, zie bijlage 5. Het doel van de kring was dat de leerlingen van elkaar zouden leren. Dat is bij drie van de vier kleuters ook gelukt. Maar niet bij kleuter A., zijn voorsprong is zo groot, dat hij op cognitief gebied niet van de anderen heeft kunnen leren. Dat zag je vooral bij de opdrachten en vragen die een beroep deden op het hogere orde denken. Mijn conclusie is dan ook dat een belangstellingskring niet genoeg is om te voldoen aan de behoefte van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en kenmerken van begaafdheid aan de omgang met peers.

Toen ik de vragenlijst over de leerkrachtcompetenties voor de tweede keer aanbod aan mijn collega's, heb ik in de begeleidende mail vermeld dat het ging om een verandering in hun gevoel van competent zijn ten gevolge van de door mij gepleegde interventies. Hierdoor kan ik conclusies trekken over de effecten van mijn interventies op het competentiegevoel van de leerkrachten. In concludeer dat collega 1 zich door interventies en gesprekken veel competentier is gaan voelen, en collega 2 juist niet. Ze schrijft in een mail:

De vragenlijst heb ik ingevuld. Ik denk dat ik die minder positief heb ingevuld voor mezelf. Tijdens de gesprekjes met jou ervaar ik toch dat ik tekort schiet in kennis. Ik denk dat ik vaak goed bezig ben, maar voel soms toch dat het nog niet goed genoeg is.

Dat is te verklaren met de leerstadia van Maslow (1954). Figuur 5.1 laat zien dat men vier fasen doorloopt wanneer een nieuwe vaardigheid of competentie wordt aangeleerd. Mijn collega was eerst onbewust onbekwaam en is zich nu bewust onbekwaam gaan voelen door de interventies en gesprekken. De tijd tussen de eerste en tweede meting is relatief kort, twee maanden. Voor collega 2 is dat te kort om zich competentier te gaan voelen.



figuur 5.1. De leerstadia van Maslow. Bron: www.leaufort.nl

5.5 Bijdrage aan kennisontwikkeling en probleemstelling.

Aan het begin van mijn opleiding, in toets 1, schreef ik: *'Ik doe mijn werk met hart en ziel. Vaak neem ik beslissingen vanuit mijn gevoel. Aan het einde van deze opleiding wil ik meer balans tussen mijn gevoel en mijn verstand. Dit wil ik bereiken door meer kennis te verwerven. Op het moment dat ik antwoord kan geven op vragen van ouders, collega's of IB-ers over complexe problemen weet ik dat dit doel bereikt is'*. Door de opgedane kennis kan ik veel vragen beantwoorden, maar diezelfde kennis roept ook weer nieuwe vragen op. Doordat ik meer kennis en inzicht in huis heb, kan ik de verschillende mogelijkheden aangeven en

deze onderbouwen. Ik weet dat er niet één manier de beste is, maar dat de aanpak vooral passend moet zijn, passend voor de leerling, school, ouders, maar ook voor mezelf (basisdimensie A).

Dit onderzoek heb ik ervaren als een cyclisch proces van leren zoals Kolb (1983) dat beschreven heeft. Het begon met het opmerken van een probleem, daarna het verzamelen van informatie en theorie, het nadenken hierover en het uitvoeren van interventies in de praktijk. Ik heb ervaren dat dit proces mijn professionele ontwikkeling versterkt. Wat ik geleerd heb door het doen van onderzoek helpt mij een change agent te zijn in mijn onderwijspraktijk (basisdimensie B). Tijdens het uitvoeren van de interventies heb ik gemerkt dat ik mijn coachingsvaardigheden nog verder moet ontwikkelen. Kennis overdragen aan collega's vraagt vaardigheden die ik nog onvoldoende bezit. Ik ben begonnen met het verzamelen van literatuur hierover.

Maar niet alleen mijn kennis is vergroot, ook de kennis van mijn collega's. Tijdens het literatuuronderzoek heb ik interessante en relevante theorie steeds met hen besproken. Samen legden we dan de koppeling naar de praktijk (basisdimensie B3). Daardoor ben ik ook meer over kleuteronderwijs in het algemeen te weten gekomen.

Het onderzoek heeft bijgedragen aan een oplossing voor de probleemstelling zoals beschreven in paragraaf 1.2. Ik weet nu hoe ik mijn collega's kan ondersteunen. Door samen op te lopen, door te zorgen voor goed practice en doordat mijn kennis vergroot is, zijn mijn collega's in beweging gekomen; er kleine stapjes zijn gezet in het aanpassen van het onderwijsaanbod. Mijn collega's hebben de positieve effecten van een passend aanbod gezien bij de leerlingen, en vooral bij kleuter A.

5.6 Aanbevelingen

Aan iedereen die als taak heeft collega's te ondersteunen in het vormgeven van een passend aanbod voor (hoog) begaafde leerlingen of kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, zou ik aanbevelen een stukje met de ander op te lopen. Treed op als inspirator. Uit mijn onderzoek blijkt dat deze manier van ondersteunen tot resultaat leidt.

Ook beveel ik onderwijsondersteuners aan eerst de eigen competenties op het gebied van het aanpassen van het onderwijsaanbod te ontwikkelen, om zo de omgeving te kunnen veranderen. Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek heb ik ervaren dat ik door kennisconstructie beter in staat ben invulling te geven aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten

Verder beveel ik nader onderzoek aan naar een plusgroep voor kleuters. In elke kleutergroep zitten 1 à 2 leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en kenmerken van begaafdheid. Ik heb gemerkt dat de belangstellingskring deze kleuters cognitief te weinig biedt. Bovendien leert de literatuur (zie paragraaf. 2.3) dat de omgang met peers belangrijk is voor het verzilveren van talent. Peers van ongeveer dezelfde leeftijd zijn er op onze school niet. Als dit voor onze school geldt, dan zou dat op andere kleine scholen ook zo kunnen zijn. Of een plusgroep een oplossing is, is naar mijn mening een onderzoek waard.

Hoofdstuk 6

Het doen van onderzoek heb ik ervaren als zeer intensief. Het kost veel tijd. Ik ben er ongeveer een jaar mee bezig geweest. Eerlijk gezegd denk ik niet dat ik een carrière switch ga maken en professioneel onderzoeker ga worden. Aan het literatuuronderzoek en aan het handelingsdeel van het onderzoek heb ik met veel plezier gewerkt.

Een onderzoekende houding vind ik belangrijk. Janson en Mertens (2013) deden onderzoek naar ‘de onderzoekende leraar’. Hierover schrijven ze in JSW 7-97: “typerend voor leerkrachten die onderzoeken, is de behoefte om zichzelf te verbeteren en dat zelf te organiseren. (...) De onderliggende houding lijkt een combinatie van nieuwsgierigheid en ambitie” (pp 40-43). Ik voel inderdaad de behoefte mezelf te verbeteren omdat ik alleen op die manier recht kan doen aan verschillen in mijn klas. Recht doen aan verschillen appelleert aan respect hebben voor elkaar, een belangrijke waarde voor mij.

In de afgelopen twee jaren heb ik een onderzoekende houding ontwikkeld. Dat dit een blijvende verandering is, wil ik duidelijk maken met het model van Bateson en Dilts (1996). Dit model kent zes niveaus van beïnvloeding. Blijvende verandering ontstaat vanuit bewustwording op een hoger niveau.



Door twee jaar Master SEN ben ik me ervan bewust geworden dat mijn missie als professional is het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de authenticiteit van kinderen. Authenticiteit betekent voor mij dat iedereen op zijn niveau en op zijn manier zijn eigen ontwikkeling vorm kan geven. Zo krijgt het woord eigen-wijs weer een hele andere betekenis!

6.1 Beschrijvende reflectie.

Het begin van mijn onderzoek verliep moeizaam. Ik wilde de pilot ‘excellente leerlingen’ waaraan wij op onze school meegewerkt hadden, evalueren. Na een mooi voorstel geschreven te hebben, was de feedback van mijn critical friends die ik kreeg:

Toch denk ik dat je door het verslag dat je hier schrijft veel van deze vragen zelf min of meer beantwoordt.....

Het lijkt alsof vragen van het gedane onderzoek een overlap hebben met je onderzoeksvraag van nu...

Dit heeft mij aan het denken gezet. Ga ik iets onderzoeken waarvan ik eigenlijk de uitkomst al

weet? Wat kan ik leren van dit onderzoek? Wat wil ik bewijzen? Is er geen actueler probleem op onze school? Dat alles tegen elkaar afwegende heb ik besloten mijn onderzoeksvraag te veranderen en me te concentreren op het onderwijsaanbod voor slimme kleuters van groep 1-2. Dat leek me veel relevanter.

Toch heb ik getwijfeld over dit onderzoek. Twee respondenten, één kleuterklas... was het niet te klein? Maar zo is nu eenmaal mijn praktijk, het is niet anders. Ik vind het belangrijk dat ook op kleine scholen de beroepspraktijk wordt verbeterd.

6.2 Technische reflectie.

Dit onderzoek heeft op diverse manieren bijgedragen aan mijn leerproces. Op de eerste plaats is mijn theoretische kennis over kleuters en over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vergroot. De ervaring die ik heb opgedaan is zeer waardevol. Het enthousiasme van de kleuters was hartverwarmend. Ik zag een leerhonger die ik bij oudere kinderen nog wel eens mis. Orthodidactisch ben ik gegroeid. De leeromgeving in de kleutergroep is krachtiger geworden door de belangstellingskring en door de inzet van Piep.

Orthopedagogisch heb ik me ontwikkeld door het vergroten van mijn vakinhoudelijke kennis op het gebied van begaafdheid. Op basis hiervan kan ik de juiste keuzes maken in de begeleiding van begaafde leerlingen. Mijn repertoire van handelingssuggesties en begeleidingsstrategieën is uitgebreid.

Interpersoonlijk ben ik competentier geworden omdat ik nu meer weet over de eigenheid van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, waardoor ik hen beter begrijp. Dat dit voor mij een belangrijke opbrengst van het onderzoek is, wordt duidelijk in uit paragraaf 2.6. Hierin schrijf ik dat uit onderzoek van De Boer (2011) blijkt dat (hoog) begaafde leerlingen er meer behoefte aan hebben om 'begrepen' te worden door hun leerkracht dan andere leerlingen.

6.3 Dialogische reflectie.

Ik merkte dat, toen de hoofdstukken 1, 2 en 3 in de steigers stonden, ik op een dood punt was beland, ik werd er inactief, passief en opstandig van. Andere toetsen noemde ik, na vele uren werk, wel eens 'mijn kindje'. Dit onderzoek noemde ik een opstandige puber die ik het liefst achter het behang wilde plakken. Ik dacht zelfs aan opgeven. Hierop terugkijkend zie ik het volgende: door de onderzoeksopzet voelde ik mij in een keurslijf gedwongen. Eigenlijk wilde ik na hoofdstuk 2 meteen aan de slag. Graag had ik hoofdstuk 3 overgeslagen. Ik voelde me belemmerd. Het proces stagneerde. In een gesprek met studiebegeleidster en critical friends kon ik mijn frustraties kwijt. Zij motiveerden mij om door te gaan en in mezelf te blijven geloven.

Wat leer ik hieruit? Ik heb de neiging te snel mijn idee uit te gaan voeren. Ik maak een selectie uit mijn theoretische kennis, mijn ervaring als persoon en mijn onderwijspraktijk en op basis daarvan meen ik te weten wat het antwoord op de vraag is die op dat moment op tafel ligt. Dat is op zich prima, maar ik ben me ervan bewust dat ik de selectie soms te snel en te subjectief wil maken. Omdat ik door de opzet van het onderzoek gedwongen werd het uitvoeren uit te stellen, werd ik opstandig. Als ik de volgende keer opstandig word of neig dingen op te geven, weet ik dat ik weer in deze valkuil ben gelopen. Door de reflectie op dit onderzoek weet ik nu dat als ik op dit punt beland, het tijd is voor een intervisiegesprek met een betrokken derde.

6.4 Meta reflectie.

Als ik kijk naar de leerstijlen van Kolb vind ik van mezelf dat ik een beslisser ben, omdat ik het beste leer als ik de theorie aan de praktijk kan koppelen. Ik heb echter ervaren dat dit alleen maar zo is als ik de praktijk zelf in de hand heb. Ik bleef bij dit onderzoek hangen in “denken”. Er was een goed gesprek met critical friends en studiebegeleidster voor nodig om de stap te zetten van denken naar doen.

6.5 Kritische reflectie.

De kern is dat op het moment dat ik tegen een probleem aanloop, ik even stil moet staan en mezelf moet afvragen: wat is hier precies aan de hand? Waarom stagneert het proces? Dat is wat ik te weinig heb gedaan. Ik zat teveel in de situatie. Wat dat van mij vraagt is er even uitgaan en naar het probleem kijken met een helicopterview. Dat doe ik door er niet alleen zelf over na te denken, maar het probleem te bespreken met iemand anders. Als een collega onderzoeker om een tip zou vragen, dan zou ik dit wat ik in deze alinea beschrijf meegeven.

Als ik terugkijk op mijn onderzoek heeft het echt iets opgeleverd voor de praktijk. De eerste stappen op weg naar een passend onderwijsaanbod zijn gezet! Ik denk dat mijn enthousiasme en gedrevenheid bij het thema daaraan bijgedragen hebben. Bij een volgend onderzoek zou ik zeker weer kiezen voor het thema hoogbegaafdheid. Het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen is zo veelzijdig, daar is nog wel het een en ander in te onderzoeken en verbeteren. Maar, ik zou een volgend keer iets onderzoeken dat dichterbij mijn eigen praktische handelen ligt. Door dit onderzoek heb ik ervaren dat mijn hart meer bij het begeleiden van kinderen dan bij het ondersteunen van leerkrachten ligt.

Als ik terugkijk op alle reflecties van de hele studie heb ik steeds een verbeterpunt geformuleerd en ben daar in de daarop volgende periode mee aan de slag gegaan. Uiteindelijk ben ik hier een patroon in gaan zien. Sommige valkuilen bleken namelijk steeds weer op te duiken. Door dit vast te stellen deed ik weer een nieuw inzicht op. Ik weet op welke triggers ik alert moet zijn en hoe ik daarmee om kan gaan. Door dit alles ben ik niet alleen tot meer inzicht gekomen, maar ook tot meer zelfacceptatie.

Nawoord

Het zit erop! Ik kan zo meteen met een glaasje rosé in de zon gaan zitten! Maar zover had het nooit kunnen komen zonder de hulp en het begrip van mijn omgeving. Mijn kinderen hebben vaak de hond uitgelaten of stof gezogen omdat ik geen tijd had, meestal zelfs zonder te morren. Mijn partner heeft geduldig hele verhalen over onderzoek doen aangehoord. Met mijn zus heb ik vele gesprekken gevoerd waardoor het schrijven van een reflectie een fluitje van een cent werd. Mijn schoonzus heeft alle toetsen doorgelezen en mij attent gemaakt op taal- of spellingfouten. Door de steun van mijn critical friends en studiebegeleidster lukte het mij om in mezelf te blijven geloven. Ik wil jullie allemaal heel hartelijk bedanken dat jullie samen met mij *een stukje zijn opgelopen*. Dat maakt voor mij het pad makkelijker begaanbaar.



Literatuurlijst

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijssers, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. HBO-raad

Boer, E. de (2011). *Begrijp je me? (Hoogbegaafde) leerlingen over competenties van leraren*. KPC groep.

Bolsenbroek, A., Houten, D. & Nossin, M. van (2006). *Op weg naar passend onderwijs in een inclusieve samenleving*. Amersfoort: CPS

Caine, G. & Caine R. (2010). De breinprincipes van alledaags leren. In: Lazon, N. & Dinteren, R. van. (red.) (2010) *Brein @ work*. Houten: BSL

De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.

Drent, S. & Gerven, E. van (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum

Drent, S. & Gerven, E. van (2009). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum

Eyre, D. (2007). *Structured Tinkering: Improving Provision for the Gifted in Ordinary Schools*. Gifted and Talented International. Volume 22-1, 31-38

Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0

Gerven, E. van & Hoogenberg-Engbers, I. (2011). *Begaafd begeleiden. De competentiematrix voor de specialist begaafdheid*. Assen: Van Gorcum

Gerven, E. van & Hoogenberg-Engbers, I. (2012). *Zeven domeinen van leerkrachtcompetenties*. www.slimdigitaal.nl gevonden op 12 april 2013.

Gerven, E. van (red.) (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum

Gerven, E. van (2009). Slimme kleuters. In E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 128-144). Assen: Van Gorcum

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.

Hoogenberg-Engbers, I. (2011). *Verrijken met slimme kleuters*. Studiemiddagen SWV Valkenswaard.

Janson, D. van (2009). Verrijkingsgroepen. In E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 116-127). Assen: Van Gorcum

Janson, D. & Mertens, N. (2013). *Onderzoekend leren als schoolcultuur*. JSW 7-97 pp 40-43

Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*. Tiel: Lanno

Kruijf, T. de (2007). *Hoogbloeiers. Laat ze bloeien*. Helmond: OMJS

Schoonenboom, J., Roozen, F. & Sligte, H. (2004). *Gebruik maken van best practices. Mogelijkheden voor best practice-programma's in het Nederlandse Hoger Onderwijs*. SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Precesmanagement Primair Onderwijs.

Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 88- 101). Assen: Van Gorcum

hoogbegaafdheid.slo.nl geraadpleegd 7 november 2012

<http://www.tijdschrift-talent.nl> geraadpleegd 3 januari 2013

Bijlagen

Bijlage 1: 1-meting.

Checklist Begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen

	A. Deskundigheid	ja	nee
1	Alle teamleden beschikken over voldoende kennis ten aanzien van:		
	definitie doelgroep	☒	☐
	signalering	☒	☐
	diagnostiek	☒	☐
	vervroegde doorstroming	☒	☒
	begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep 1-2	☐	☒
	werken met leerlijnen	☒	☒
	randvoorwaarden begeleiding (nakijken, beoordelen verrijkingswerk e.d.)	☒	☐
	omgaan met onderpresteren	☒	☐
2	De interne begeleider beschikt over voldoende kennis t.a.v.:		
	het interpreteren van de gegevens uit de signaleringsfase	☒	☐
	het interpreteren van de gegevens uit de diagnostiekfase	☒	☐
	besluitvorming over vervroegde doorstroming	☒	☐
	opstellen van leerlijnen	☒	☒
	omgaan met hoogbegaafdheid en bijkomende problematiek	☒	☐
3	Er is voldoende deskundigheid binnen het team over de mogelijkheden en de werken met het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH)	☒	☐
4	Alle teamleden zijn voldoende op de hoogte van de gemaakte afspraken over de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen	☒	☐
5	Indien nodig schakelen wij bij vragen de hulp in van:		
	expertise andere scholen	☒	☐
	zorgteam	☒	☐
	schoolbegeleidingsdienst	☒	☐
	externe deskundigen	☒	☐
	anders, namelijk	☐	☐
	B. Definiëring doelgroep		
1	Wij hanteren binnen de school een duidelijke definitie van (hoog)begaafdheid (bij nee, naar vraag 3)	☒	☐
2	Deze definitie is schriftelijk vastgelegd	☒	☐
3	Wij gaan uit in de praktijk uit van een bredere doelgroep dan alleen (hoog)begaafde leerlingen	☒	☐
	C. Signalering		

- | | | | |
|---------------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Bij de aanmelding van leerlingen worden gegevens gevraagd van ouders via een vragenlijst of intakegesprek (bij nee, naar vraag 3) | ☒ | ☐ |
| 2 | Hierbij wordt ook gevraagd naar kenmerken van begaafdheid of een ontwikkelingsvoorsprong | ☐ | ☒ |
| 3 | Wij hanteren voor de signalering van (hoog)begaafde leerlingen het stappenplan uit het DHH | ☒ | ☐ |
| | | ja | nee |
| 4 | Er zijn structurele afspraken over het verloop van de signaleringsprocedure (bij wie, wanneer e.d.) | ☒ | ☐ |
| 5 | Het zwaartepunt van de signalering ligt in groep 1-2 | ☒ | ☒ |
| 6 | Er zijn structurele afspraken over de signalering in groep 3-8 | ☒ | ☐ |
| D. Diagnostiek | | | |
| 1 | Bij leerlingen waarvan het vermoeden bestaat dat ze (hoog)begaafd zijn, wordt altijd verder onderzoek gedaan | ☒ | ☒ |
| 2 | Wij hanteren voor de diagnostiek van (hoog)begaafde leerlingen het stappenplan uit het DHH | ☒ | ☐ |
| 3 | Er zijn structurele afspraken over het verloop van de diagnostische procedure (bij wie, wanneer e.d.) | ☒ | ☐ |
| 4 | Wij hebben duidelijk omschreven in welke gevallen extern onderzoek wenselijk is | ☒ | ☐ |
| 5 | Er zijn afspraken over de procedure over extern onderzoek | ☒ | ☐ |
| 6 | Er zijn afspraken over het omgaan met extern advies | ☒ | ☐ |
| E. Didactische aanpassingen groep 1-2 | | | |
| 1 | Leerlingen kunnen op onze school vervroegd door naar groep 3 | ☐ | ☒ |
| 2 | Wij hanteren een vaste procedure bij de besluitvorming rondom een vervroegde doorstroming naar groep 3 | ☒ | ☒ |
| 3 | Wij maken bij de besluitvorming gebruik van de adviesprocedure m.b.t. vervroegde doorstroming uit het DHH | ☒ | ☐ |
| 4 | Wij maken voor alle leerlingen in de doelgroep structurele aanpassingen in het leerstofaanbod | ☐ | ☒ |
| 5 | Het verrijkingsaanbod in groep 1-2 is schriftelijk vastgelegd | ☐ | ☒ |

6	Het is mogelijk om vooruit te werken met de leerstof of jaargroepoverstijgend te werken	☒	☐
7	Het is mogelijk om in groepjes te werken aan verrijkingsstof bv. plusgroepje of plusklas	☐	☒
8	Er zijn structurele afspraken over de volgende aspecten van het verrijkingswerk:		
	planning (bv. weekschema)	☐	☒
	begeleiding	☐	☒
	nakijken	☐	☒
	beoordeling	☐	☒
	vermelding op rapport	☐	☒
	F. Didactische aanpassingen groep 3-8	ja	nee
1	Leerlingen kunnen op onze school vervroegd doorstromen	☒	☐
2	Wij hanteren een vaste procedure bij de besluitvorming rondom een vervroegde doorstroming	☒	☐
3	Wij maken bij de besluitvorming gebruik van de adviesprocedure m.b.t. vervroegde doorstroming uit het DHH	☒	☐
4	Op onze school worden structureel aanpassingen in het leerstofaanbod gemaakt via compacting en verrijking	☒	☐
5	Wij volgen hierbij de leerlijnen zoals aangegeven in het DHH	☒	☒
6	Kinderen uit de doelgroep worden altijd ingedeeld in een leerlijn	☒	☒
7	Het is op onze school mogelijk om vooruit te werken met de leerstof of jaargroepoverstijgend te werken	☐	☒
8	Bij ons op school wordt compacting toegepast op het gebied van:		
	technisch lezen	☐	☒
	taalvaardigheden	☒	☐
	spelling	☒	☐
	begrijpend lezen	☒	☐
	rekenen	☒	☐
	zaakvakken	☐	☒
9	Wij maken voor het compacten van de leerstof gebruik van de compactingrichtlijnen uit het DHH	☒	☐
10	Bij ons op school wordt verrijking aangeboden op het gebied van:		
	technisch lezen	☒	☐
	taalvaardigheden	☒	☐

	spelling	☒	☐
	begrijpend lezen	☒	☐
	rekenen	☒	☐
	zaakvakken	☒	☐
11	Er is op onze school een overzicht van het verrijkmateriaal geordend per vakgebied, leerlijn en groep	☐	☒
12	Er wordt ook verrijking aangeboden buiten de reguliere vakgebieden (bv. extra vakken)	☐	☒
13	Er is de mogelijkheid om in groepjes te werken aan verrijkingsstof bv. plusklas	☒	☐
14	Er zijn structurele afspraken over de volgende aspecten van het verrijkingswerk:		
	planning (bv. weekschema)	☒	☐
	begeleiding	☒	☐
	nakijken	☒	☐
	beoordeling	☒	☐
	vermelding op rapport	☒	☐
		ja	nee
15	Er worden specifieke aanpassingen gemaakt in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen met leerstoornissen	☒	☒
	G. Pedagogische aanpak		
1	Bij hoogbegaafde leerlingen met gedragsproblematiek wordt specifieke aandacht besteed aan pedagogische maatregelen	☒	☐
2	Bij de begeleiding wordt specifiek aandacht besteed aan leerlingen die onderpresteren	☒	☐
3	Bij problemen wordt gebruik gemaakt van de pedagogische handelingssuggesties uit het DHH	☒	☒
	H. Randvoorwaarden		
1	Wij hebben op school een vaste persoon, die de zorg rondom hoogbegaafde leerlingen coördineert	☒	☐
2	Er zijn structurele afspraken over de taakverdeling bij de zorg voor (hoog)begaafde leerlingen	☒	☐
3	Er zijn structurele afspraken over de verslaglegging van de zorg voor (hoog)begaafde leerlingen	☒	☐

- | | | | |
|---|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 4 | Bij het opstellen van een handelingsplan wordt gebruik gemaakt van het format formulier uit het DHH | ☒ | ☒ |
| 5 | De zorg voor hoogbegaafde leerlingen wordt binnen het team geëvalueerd tijdens de besprekingen voor zorgleerlingen | ☐ | ☒ |
| 6 | Er zijn structurele afspraken over het evalueren van de genomen maatregelen met de leerlingen | ☒ | ☒ |

I. Beleidsvorming

- | | | | |
|---|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Er zijn schriftelijke afspraken over bepaalde onderdelen van de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen (stuur als bijlage mee) | ☒ | ☐ |
| 2 | Onze school beschikt over een beleidsplan hoogbegaafde leerlingen (stuur als bijlage mee) | ☒ | ☐ |
| 3 | De gemaakte afspraken en/of het beleid zijn afgestemd op de inhoud van de webversie van het DHH | ☒ | ☐ |
| 3 | Alle teamleden zijn op de hoogte van de gemaakte afspraken over de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen | ☒ | ☐ |
| 4 | Alle teamleden werken volgens de gemaakte afspraken | ☒ | ☒ |
| 5 | De gemaakte afspraken en/of het beleid worden regelmatig geëvalueerd | ☒ | ☒ |
| 6 | De gemaakte afspraken en/of het beleid worden regelmatig bijgesteld en/of geactualiseerd | ☒ | ☒ |

J. Contacten met ouders

ja nee

- | | | | |
|---|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Wij vragen toestemming aan ouders bij het opstarten van de signaleringsprocedure | ☒ | ☒ |
| 2 | Ouders worden op de hoogte gebracht van de uitkomst van de signaleringsfase | ☒ | ☐ |
| 3 | Wij vragen toestemming aan ouders bij het opstarten van de diagnostiekprocedure | ☒ | ☐ |
| 4 | Ouders worden op de hoogte gebracht van de uitkomst van de diagnostiekfase | ☒ | ☐ |
| 5 | Ouders worden op de hoogte gebracht wanneer er sprake is van aanpassingen in het leerstofaanbod of pedagogische maatregelen | ☒ | ☐ |
| 6 | Er zijn structurele afspraken over de evaluatie met ouders | ☐ | ☒ |

- 7 Ouders worden op onze school ingeschakeld bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen

☐☒

Bijlage 2: vragenlijst leerkrachtcompetenties.

Op een schaal van 1 tot 5: hoe competent ben je met betrekking tot begaafdheid:
(1= weinig competent en 5= specialistisch competent)

1. Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen:

1.1. De leerkracht is zich bewust van de eigenheid van begaafde leerlingen op het gebied van begaafdheidsfactoren, prestatiemogelijkheden en persoonlijkheidsfactoren. Daardoor is de leerkracht in staat de werkelijke boodschap die de leerling in de communicatie afgeeft te achterhalen om vervolgens de begeleiding van de leerling tot stand te brengen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.2. De leerkracht is in staat een sfeer van wederkerigheid te creëren in gesprekken met en begeleiding van de leerling.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3. In de begeleiding nemen leerling en leerkracht verantwoordelijkheid voor eigen keuzes zodanig dat de leerling zich gehoord en gezien voelt en zodanig dat de leerkracht zijn eigen professionaliteit kan handhaven en ontwikkelen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen

2.1. De leerkracht beschikt over vakinhoudelijke kennis, specifiek gericht op de thema's binnen het veld van begaafdheid en is in staat op basis hiervan effectieve keuzes te maken in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.2. De leerkracht beschikt over voldoende observatievaardigheden om in relatie met de leerling een hulpvraag te formuleren die passend is bij de ontwikkelingsbehoefte van de leerling en de mogelijkheden van de leerkracht (en omgeving). Dit betekent ook dat de specialist een goede analyse kan maken van de sterke en minder sterke kanten van de leerling.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.3. De leerkracht kan in het kader van een reëel ontwikkelingsperspectief van de hoogbegaafde leerling verschillende handelingssuggesties geven en begeleidingsstrategieën inzetten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.4. De leerkracht is vaardig in het scheppen van een sfeer van wederkerigheid, verantwoordelijkheid en inspraak.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.Orthodidactische competent in de omgang met leerlingen

3.1. De leerkracht beschikt over kennis van leerstofinhouden, signalering, diagnostiek en handelingsplanning.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.2. De leerkracht heeft voldoende kennis over gehanteerde leerlingvolgsystemen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.3. De leerkracht is goed in staat het didactische ontwikkelingsniveau van de begaafde leerling te bepalen en kan hierop het leerstofaanbod afstemmen binnen de grenzen die de situatie daaraan stelt.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.4. De leerkracht heeft inzicht in verschillende materialen die kunnen worden gebruikt om het leerstofaanbod te kunnen afstemmen op het didactische niveau van de begaafde leerling.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.5. De leerkracht kan een systeem van compacten en verrijken toepassen zodanig dat de begaafde leerling leergedrag gaat tonen. De leerkracht werkt hierbij doel- en niet methode gericht.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Bijlage 3: Vragenlijst met betrekking tot ondersteuningsbehoeften.

Beste collega's.

In een gesprek op de studiedag van 25 september 2012 gaven jullie aan dat er in de kleutergroep onvoldoende aandacht is voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Jullie kunnen deze leerlingen wel signaleren met behulp van het digitaal handelingprotocol. Ook het diagnosticeren lukt met behulp van het protocol. Tot nu toe kan ik jullie vragen met betrekking tot het signaleren en diagnosticeren voldoende beantwoorden, zo is mij verteld in het bovengenoemde gesprek. Jullie hulpvraag ligt op het gebied van het aanbod. Jullie hebben de hulpvraag als volgt geformuleerd: 'Hoe kunnen we het aanbod in onze kleutergroep aanpassen aan de onderwijsbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong'.

Is bovenstaande tekst een juiste samenvatting van ons gesprek van 25 september jl.?

Ja/nee

Zoniet, vul aan of verbeter:

.....
.....
.....
.....
.....

Om aan jullie hulpvraag tegemoet te komen, wil ik graag weten wat jullie van mij nodig hebben.

Daarom heb ik deze vragenlijst ontwikkeld. Het zou mij helpen als jullie deze vragen beantwoorden.

1. Heb je behoefte aan meer theoretische kennis over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong? Ja/nee

Zo ja, hoe wil je die kennis vergaren?

Lezen van literatuur	ja/nee
Workshop door Leontine	ja/nee
Bezoek aan collega-school	ja/nee
Volgen van een cursus	ja/nee

.....

2. Heb je voldoende kennis over compacten en verrijken in de kleutergroep?

Ja/nee

Zo ja, hoe wil je die kennis vergaren?

Lezen van literatuur	ja/nee
Workshop door Leontine	ja/nee
Bezoek aan collega-school	ja/nee
Volgen van een cursus	ja/nee

.....

3. Heb je behoefte aan materialen die specifiek voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong ontwikkeld zijn?

Ja/nee

Zo ja,

Heb je behoefte aan recensies van de hierboven genoemde materialen? Ja/nee

Heb je behoefte aan voorbeelden van de hierboven genoemde materialen? Ja/nee

4. Heb je behoefte aan meer kennis over de mogelijkheden om de materialen die je hebt, aan te passen aan de eisen van een goed verrijkingsaanbod?

Ja/nee

Zo ja, hoe wil je die kennis vergaren?

Lezen van literatuur ja/nee

Workshop door Leontine ja/nee

Bezoek aan collega-school ja/nee

Volgen van een cursus ja/nee

.....

5. Heb je behoefte aan meer kennis om opdrachten te ontwikkelen die voldoen aan de eisen van een goed verrijkingsaanbod?

Ja/nee

Zo ja, hoe wil je die kennis vergaren?

Lezen van literatuur ja/nee

Workshop door Leontine ja/nee

Bezoek aan collega-school ja/nee

Volgen van een cursus ja/nee

.....

Bijlage 4: uitwerking interview

- 1. Vorig schooljaar hebben we twee woensdagmiddagen een cursus gevolgd over slimme kleuters bij Ilja Hoogenberg. Wat vond je van die cursus?** Hier heb ik veel van geleerd. Ja, zeker, het was een waardevolle cursus. Theorie hebben we intussen wel voldoende. We hebben diverse sites van jou gekregen met informatie, dan hebben we deze cursus gevolgd met een map vol informatie. Het is wat weggezaakt omdat ik er in de praktijk te weinig mee doe. **Hoe komt dat?** Ik heb er gewoon geen tijd voor. De groep is zo groot, nu al 28 leerlingen. We hebben veel instromers die veel tijd een aandacht vragen. De verhuizing, inspectiebezoek, het komt er gewoon niet van. We hebben te weinig tijd, er zitten ook veel kinderen in de groep die veel aandacht vragen omdat ze zich niet kunnen concentreren, ze staan voortdurend achter je, juf, juf...
Ja, dat begrijp ik. Het is ook allemaal druk en veel. En het invullen van ZIEN, is wel waardevol maar kost ook veel tijd omdat het nu de eerste keer is. Ja zeker, maar bij het invullen heb ik nog tegen H. gezegd dat we echt iets moeten doen met T. en nog enkele andere leerlingen die al volop met letters en cijfers bezig zijn. T. is zo gegroeid, hij durft veel meer te vertellen. Hij begint steeds meer op te vallen, ook in zijn gevoel voor humor. Je kunt écht een grapje maken tegen hem, hij snapt meteen dat de juf een grapje maakt en geniet ervan. Uitdagen lukt tot nu toe het best in de bouwhoek, we laten hem bijvoorbeeld een bouwtekening maken van zijn bouwwerk, zodat een andere leerling het na kan bouwen. Ja, ook met kralenplank krijgt hij moeilijkere opdrachten. Ik laat hem ook altijd werken met... Oh, ja, tegen mij zegt hij dat hij niet weet hoe dat moet! Oh jawel hoor, hij kan dat prima, maar hij heeft er niet altijd zin in!
- 2. Jullie geven aan behoefte te hebben aan een workshop van mij in verband met compacten. Wat zou je daar willen leren?** Compacten lukt niet, ik heb het nog nooit gedaan en weet er te weinig van. Hoe doe jij dat in jouw groep? Ik sla herhaling over, de leerlingen oefenen minder met bijvoorbeeld rekenen en spelling. Hoe zou dat in onze groep kunnen? Goed kijken naar wat leerlingen al kunnen en kennen. De leerlijn erbij pakken en grote stappen zetten op die lijn. (Ik pak er een werkje van de kinderen bij, een paasei dat beplakt is met gekleurde rondjes en driehoekjes in een serie) Wat is het doel van dit werkje? Het plakken van een serie. Wat is de volgende stap en wat is het einddoel van de leerlijn. Je mag de leerling grote stappen laten maken op weg naar het einddoel. Daarvoor is goede observatie nodig. Precies! En wat de leerling kan, hoeft niet herhaald te worden. Ja maar, dit is een moet werkje, alle kinderen maken een ei. Dan heeft straks een kind geen ei om mee naar huis te nemen. Dat hoeft niet, het zou een ei kunnen zijn dat anders beplakt is. Kunnen we dit niet een paar keer samen doen? Ja hoor, goed idee. Ik wil het zelf wel eens proberen, zoals jij het nu uitlegt lijkt het me wel te doen.
- 3. Wat zou je willen leren in een workshop over verrijken?.** Bij de cursus is verrijken aan de orde geweest. Ik weet dat open opdrachten meer uitdagen en dat slimme kleuters graag ontdekkend bezig zijn. Eigenlijk zouden we dat bij het voorbereiden van een thema in ons achterhoofd moeten houden. Daar kunnen we met onze eigen materialen toch al wel iets mee? We moeten zorgen dat ze werkjes krijgen waar ze hun tanden in moeten zetten. Het zou fijn zijn als we daar wat voorbeelden van hebben. Leontine, kunnen we samen eens kijken welke uitdagende opdrachten bij ons eerstvolgende nieuwe thema passen? Ja zeker, ik vind dat zelf ook interessant.
- 4. Dan over materialen, jullie willen wat meer weten over materialen. Hoe kan ik jullie daarbij helpen?** Ja, we willen wel wat nieuwe materialen voor de slimme kleuters. Het moet iets zijn dat ze zelfstandig kunnen. Helemaal zelfstandig zal niet mee vallen, het materiaal moet de kinderen helpen om tot leren te komen, helpen zich

te ontwikkelen, het moet dus moeilijk zijn. Een goede instructie vooraf en feedback achteraf zijn dan ook belangrijk. *Ja, dat is natuurlijk ook logisch. Ik wil samen met jou bekijken wat we hebben en wat we nog nodig hebben. We hebben wel wat materialen, bijvoorbeeld Piep, alleen dat gebruiken we eigenlijk nooit. Dat moet je voorlezen en dat is moeilijk in te passen in ons programma.* Het goede aan Piep is dat het niet alleen het lezen stimuleert, maar ook het leesbegrip. *Kun jij ons helpen met het inzetten van piep?* Wij hebben zo weinig tijd om uit te zoeken wat de bedoeling is. Als jij het opzet, helpt dat misschien. Graag, met alle plezier. *Fijn, kun je snel aan de slag?* Ja, wat mij betreft wel. We zullen straks even afspreken wanneer, met welke leerlingen en zo.

5. **Jullie gaven ook aan aan de slag te willen met bestaande materialen, om die passend te maken? Hoe zien jullie dat?** *Ik heb gelezen dat je makkelijk je eigen materialen aan kunt passen bv een vouwwerkje van achteren naar voren laten maken.. Ja, dat klopt, maar ik vind dat wel lastig. Kom het eens voor doen ha, ha, ha,...Ja, prima, met alle plezier Als je bijvoorbeeld kijkt naar dat ei, zou je de leerling zelf reeksen kunnen laten bedenken en hier een opdrachtkaart van laten maken. Of bv T., die niet graag knipt en plakt, als je die een muurkrant of een woordweb met plaatjes laat maken over een favoriet onderwerp passend bij het project bv. Dan moet hij wel plaatjes knippen en opplakken. Misschien is hij dan ook wel over te halen er een woord bij te schrijven of stempelen. En anders laten we dat N. doen, die wil graag schrijven, maar mag zich meer verdiepen in een project. Voelt T. zich ook geen buitenstaander, want daar moeten we ook goed voor oppassen. Ok, jullie vroegen om een workshop van mij, hoe kan ik die workshop het beste aanpakken? Jij hebt het met ons al eens over Bloom gehad, om zo moeilijkere opdrachten te maken bij een thema. Ik zou graag een voorbeeld zien van hoe ik hiermee kan werken. Ik kan dat zelf ook uitpuzzelen, maar daar heb ik gewoon geen tijd voor. En jij? Vind ik ook fijn, maar ik zou het ook willen hebben over die voorbeelden die jij noemt, zoals een opdrachtkaart bij een reeks. We kunnen ook eens kijken wat we aan materialen hebben en dan misschien beslissen wat we nog bij willen kopen. Goed, heb lijkt mij een strak plan, werken met Bloom, dat kun je inzetten bij projecten en thema's, het bestaande materiaal aanpassen en als het nodig is nog iets bijkopen. Ik wil jullie daarbij graag helpen. Misschien kan niet alles meteen, maar ik kan een stappenplan maken. (beide collega's hummen instemmend)*
6. **Dan heb ik het van de week met jullie gehad over een manier om vooral T. samen te laten werken met andere begaafde leerlingen. We hebben het gehad over een belangstellingskring en over een soort plusgroepje vanuit groep 2-3-4. Toen ging jullie voorkeur uit naar een belangstellingskring omdat daar ook andere kleuters aan mee kunnen doen. Bovendien gaan we dan niet groepsoverstijgend werken, wat organisatorisch makkelijker is.** (instemmend geknik) *Gaan we daarmee aan de slag? Ja, doen we. Ja, zo snel mogelijk zou ik zeggen. Kun je daar Bloom niet in toepassen, dan slaan we twee vliegen in één klap.* Ja, super, ga ik doen. Er worden nog afspraken gemaakt over wanneer ik wat ga doen en met welke kinderen. In een positieve sfeer gaan we uit elkaar en wensen elkaar een fijne avond.

Dik gedrukt: vragen
gewoon lettertype: Leontine
cursief: collega 1
blauw: collega 2

Bijlage 5: de belangstellingskring.

Een antwoord op de deelvraag 'hoe kunnen we kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong laten samenwerken met ontwikkelingsgelijken (peers) binnen onze school?' was het organiseren van een belangstellingskring. Deze kring heb ik in de praktijk uitgevoerd. Dit is een mooi praktijkvoorbeeld geworden van verrijkingsonderwijs waar niet alleen de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong iets aan hebben. Aan de kring deden vier kleuters mee die geïnteresseerd waren in de wereld.

- een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong waarbij duidelijk kenmerken van begaafdheid te zien zijn;
- een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong waarbij die kenmerken in veel mindere mate te zien zijn;
- Twee kleuters met een brede belangstelling.

In de theorie heb ik tools gevonden om bestaand materiaal en bestaande lessen te verrijken, zie par. 2.5. In de belangstellingskring ben ik uitgaan van de leercyclus van Kolb (zie fig. 5.1).



figuur 5.1

Eerst zijn we begonnen met: wat weten we er al van? Op een poster, die in de klas kwam te hangen, hebben we dat wat we al wisten van de wereld geplakt, getekend en geschreven. Daarna heb ik met een zaklamp op de werelddbol geschenen, waarbij de zaklamp stond voor de zon. Dit was fase 1: ervaren, met als vraag: wat is nieuw? Na experimenteren met de zaklamp, legde ik uit hoe het kwam dat het rond de evenaar warmer was dan bij ons. Dat heeft natuurlijk ook gevolgen voor de plantengroei en de dieren (abstraheren). Toen hebben we het gehad over hoe het zou zijn om op verschillende plekken op aarde te wonen. Dat werd duidelijk uit filmpjes over het leven in Afrika, Australië en Antarctica.

Ik heb de denkniveaus uit de taxonomie van Bloom ingezet. Om te *herinneren* en *toe te passen* hebben de leerlingen de aarde geplakt. Plaatjes en woorden werden op de juiste plaats geplakt, geschreven of gestempeld. Om te *analyseren* gingen we op zoek naar antwoorden op vragen als: wat is het verschil tussen de Noord- en Zuidpool, of, noem de overeenkomsten en de verschillen tussen woestijn en tropisch regenwoud. Om te *synthetiseren* maakten de leerlingen hun eigen land. Hoe ziet jouw land eruit? Bergen, bomen, moeras ... Is het in jouw land warm, koud, nat... welke dieren wonen er, waarom zou jij daar nu zo graag willen wonen? Meerdere leerstijlen, de doener, onderzoeker, verkenners zijn bediend.

- het enthousiasme van kleuter A heeft zowel mij als de leerkrachten gestimuleerd in onze motivatie om hem uit te dagen;
- uit een gesprek met de moeder van kleuter A bleek dat hij 's morgens thuis al stond te popelen om weer naar school te mogen, om aan 'de wereld' te werken;
- hij vertelde thuis enthousiast wat hij had gedaan op school;
- telkens als hij mij zag vroeg hij: "wanneer gaan we weer aan 'de wereld' werken?"