

Help! Ik ben slim!

Over de begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Willy Maas-van Roon

Studentnummer: 2164610

Meesterstuk in het kader van de opleiding M SEN

Leerroute: JK

Begeleid door: Annie Claessen en Aleid Beets Kessens

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Juni 2012

Voorwoord

Toen ik een jaar of twaalf geleden in de instroomgroep op deze school werkte kwam R. bij mij in de klas. Hij viel al snel op als 'heel pienter', ging op mijn advies eerder dan zijn leeftijdsgenootjes naar groep 1-2 en zat als 5-jarige (geboren op 1 januari) in groep 3. Enkele jaren later, ik gaf inmiddels les in groep 5, kwam ik hem opnieuw tegen. Zijn ouders hadden ervoor gekozen om een intelligentietest af te laten nemen en daarmee was geconstateerd dat R. hoogbegaafd was. Ik mocht op zoek naar 'passend materiaal' voor hem.

Nu ben ik opnieuw leerkracht van groep 1-2 en ik kom weer kinderen tegen die mij opvallen. Ik wil deze kinderen goed in kunnen schatten: zijn ze echt verder dan hun leeftijdsgenootjes? Het kan toch niet zo zijn dat het nog steeds alleen aan de ouders ligt of dit onderzocht wordt! En als ze dan inderdaad een ontwikkelingsvoorsprong hebben: hoe kan ik daar het beste mee omgaan? Is er 'passend materiaal' voor deze kleuters te vinden? Heb ik daar genoeg aan? Heb ik dat wel nodig?

Vragen, vragen, vragen. Tijd voor een onderzoek!

Ik had dit onderzoek niet op deze manier kunnen uitvoeren zonder de hulp van een aantal mensen:

- Annie Claessen en Aleid Beets Kessens die mij begeleid hebben,
- mijn medestudenten in de onderwijsgroepen die mij regelmatig van kritische feedback hebben voorzien,
- de leerkracht van de plusklas die zorgde voor feedback en informatie,
- mijn collega's op school die met mij meedachten,
- de kinderen in mijn klas bij wie ik dingen mocht uitproberen,
- mijn dochters, beiden ook werkzaam in het onderwijs, die over mijn schouder meekeken,
- mijn echtgenoot, die veel geduld met mij heeft gehad.

Bedankt allemaal!

Inhoud

Voorwoord	2
Hoofdstuk 1 Inleiding	6
Hoofdstuk 2 Vraagstelling onderzoek	8
Hoofdstuk 3 Verantwoording van de vraagstelling.....	12
3.1 Operationalisering van de vraagstelling	12
3.2 Accenten binnen het onderzoek	16
Hoofdstuk 4 Onderzoeksstrategie en theoretisch kader	20
4.1 Onderzoeksstrategie	20
4.2 Inclusie	21
4.3 Handelingsgericht werken	23
4.4 Hoogbegaafdheid	24
4.4.1 Kenmerken van hoogbegaafdheid	24
4.4.2 Kenmerken van geschikte taken voor hoogbegaafde kinderen.....	25
4.5 Ontwikkeling van kleuters.....	26
Hoofdstuk 5 Methode.....	30
5.1 Doelgroep van het onderzoek	30
5.2 Deelvragen	30
5.3 Onderzoeksmethode	31
5.3.1 Inleiding.....	31
5.3.2 Methode voor de beantwoording van deelvraag 1: Hoe kan ik signaleren welke kleuters tot mijn doelgroep behoren?	31
5.3.3 Methode voor de beantwoording van deelvraag 2: Welke benadering hebben deze kinderen nodig?	32
5.3.4 Methode voor de beantwoording van deelvraag 3: Met welke materialen kan ik deze kleuters in de speelwerktijd voldoende uitdagen?	33

5.4 Resultaten	34
5.4.1. Hoe kan ik signaleren welke kleuters tot mijn doelgroep behoren?.....	34
5.4.2. Welke benadering hebben deze kinderen nodig?	36
5.4.3 Met welke materialen kan ik deze kleuters in de speelwerktijd voldoende uitdagen?	38
Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen.....	41
6.1 Antwoorden op mijn vragen.....	41
6.1.1 Hoe kan ik signaleren welke kleuters tot mijn doelgroep behoren?.....	41
6.1.2 Welke benadering hebben deze kinderen nodig?	43
6.1.3 Met welke materialen kan ik deze kleuters in de speelwerktijd voldoende uitdagen?	43
6.1.4 Hoe kan ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de speelwerktijd zodanig stimuleren dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen?	44
6.2 Aanbevelingen.....	45
6.2.1 Signaleren.....	45
6.2.2 Benadering.....	46
6.2.3 Materialen	46
Hoofdstuk 7 Discussie en reflectie.....	48
7.1 Terugblik.....	48
7.2 Discussiepunten	52
7.2.1 ‘Relatieve ontwikkelingsvoorsprong’	52
7.2.2 Eerder leren lezen.....	53
7.2.3 Vervolgonderzoek	53
Samenvatting.....	55
Literatuur	57
Bijlagen.....	60
Bijlage 1 Interview met mevrouw. Y. J.....	61

Bijlage 2 Interview met de heer A. van K. en mevrouw S. B.....	64
Bijlage 3 Formulier intakegesprek	66
Bijlage 4 Werken met ontwikkelingsmaterialen	68
4.1 Inleiding.....	68
4.2 Ontwikkelingsmaterialen	69
4.3 Specifieke materialen voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong	73
4.4 Conclusie	74
Bijlage 4a Klanksorteerspel.....	75
Bijlage 4b Uit de reader bij de module ‘Werken met Ontwikkelingsmaterialen’ .	92

Hoofdstuk 1 Inleiding

In dit meesterstuk ga ik op zoek naar het antwoord op de vraag: **Hoe kan ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de speelwerktijd zodanig stimuleren dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen?** Ik wil dit onderzoeken omdat er naar mijn mening al veel aandacht is voor kinderen die het reguliere onderwijsaanbod niet kunnen volgen maar te weinig voor kinderen die al verder zijn. In mijn eigen groep 1-2 ervaar ik hierin een handelingsverlegenheid.

In hoofdstuk 2 ga ik nader in op de aanleiding tot mijn onderzoek. Ik beschrijf enkele voorbeelden uit de literatuur en uit eigen ervaring met kinderen die met een adequatere begeleiding wellicht tot een betere ontwikkeling zouden zijn gekomen.

Ook geef ik aan waarom mijn vraag onderzoekbaar is.

In hoofdstuk 3 kom ik tot een verantwoording van mijn vraagstelling: waarom richt ik mij op kleuters, waarom op kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, ik geef aan wat ik versta onder begeleiden en stimuleren en waarom ik kies voor de bewoording 'blijven ontwikkelen'. Ook geef ik een definitie van het woord 'optimaal'.

Ik geef in dit hoofdstuk ook aan dat de accenten binnen het onderzoek komen te liggen op het vaststellen om welke kleuters het nu eigenlijk gaat en op het onderzoeken van geschikte materialen voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Tenslotte geef ik in dit hoofdstuk de nieuws waarde van mijn onderzoek aan.

In hoofdstuk 4 beschrijf ik mijn onderzoeksstrategie en geef ik een theoretisch kader aan. Ik richt mij daarbij op theorie omtrent inclusie, handelingsgericht werken, hoogbegaafdheid en de ontwikkeling van kleuters. Deze vier aspecten heb ik nodig om aan te geven hoe ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong goed kan begeleiden en waarom ik vind dat dit in het reguliere basisonderwijs dient te gebeuren.

In hoofdstuk 5 kom ik tot een nadere beschrijving van de doelgroep van mijn onderzoek en splits ik mijn onderzoeksvraag uit in een drietal deelvragen. Ik beschrijf hier hoe ik mijn onderzoek vorm geef en ook de resultaten van mijn onderzoek.

In hoofdstuk 6 trek ik mijn conclusies en doe ik aanbevelingen voor een betere begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

In hoofdstuk 7 blik ik terug op twee jaar onderzoek: wat heb ik ervaren, wat heb ik geleerd?

Ik kijk ook vooruit: welke vragen zijn niet beantwoord en verdienen nader onderzoek?

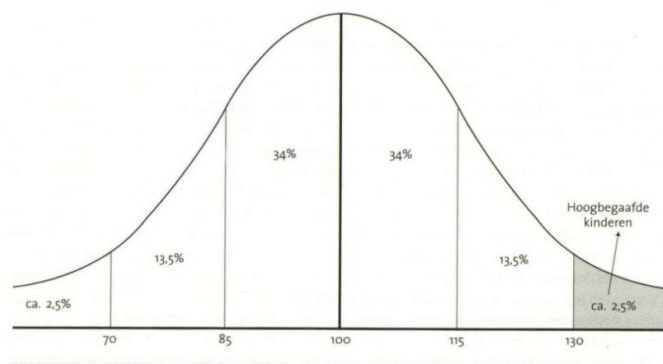
Dit onderzoek richt zich op kleuters. Leerkrachten die met kleuters werken zijn in de meeste gevallen vrouw. Ik spreek in mijn onderzoek dan ook over hen in de vrouwelijke vorm. Om taalkundige redenen spreek ik over 'de leerling', 'de kleuter' en 'het kind' in de mannelijke vorm.

Hoofdstuk 2 Vraagstelling onderzoek

In dit onderzoek wil ik het antwoord vinden op de vraag:

“Hoe kan ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zodanig begeleiden dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen?”.

Iedere school kent ze: kinderen die voorop lopen in de groep, ‘slimme’ kleuters, kinderen waarvan wordt gezegd dat ze hoogbegaafd zijn. Statistisch blijkt dat er net zoveel kinderen boven het gemiddelde presteren als eronder. (fig. 1)



Figuur 1: Normaalverdeling van intelligentie. Bron: Van Gerven 2009 p. 12

Toch gaat onze zorg in de praktijk meestal meer naar de kinderen die moeilijker leren dan naar diegenen die onder andere een hoger IQ hebben. Er wordt wel gezegd “die komen er wel”. Vaak is dat zo: kinderen zoeken dan hun eigen uitdagingen binnen of buiten school. Mogelijk zou er met meer begeleiding een meer optimale ontwikkeling hebben plaatsgevonden. Dat is niet te bewijzen, want het is niet gebeurd.

Er zijn echter legio voorbeelden bekend van kinderen bij wie het niet goed is gegaan. Zo beschrijven Klamer en Caminada (2010) het verhaal van Daan, van wie op het consultatiebureau al op tweejarige leeftijd wordt gezegd dat er mogelijk sprake is van hoogbegaafdheid. Dit wordt niet onderkend totdat Daan slecht presteert en bovendien gepest wordt. Pas als hij adequaat wordt begeleid komt hij tot rust en kan hij zich ontwikkelen.

Ook op onze school kennen we kinderen die beter dan gemiddeld presteren. Deze kinderen zijn echt niet allemaal hoogbegaafd, maar hebben misschien wel extra uitdagingen nodig.

Een aantal jaren geleden waren er op de school waar ik werk twee kinderen uit één gezin bij wie door onderzoek werd vastgesteld dat ze hoogbegaafdheid zijn. Er zijn toen wel voor deze kinderen een aantal maatregelen genomen. Ze zijn bijvoorbeeld allebei versneld door de basisschool gegaan en om aan hun behoeften tegemoet te komen is er met rekenen gestart met Compacten (Janson, 2004). Er is echter geen structureel beleid ontwikkeld betreffende meer-en hoogbegaafdheid.

In mijn kleuterklas maakte ik vorig jaar kennis met een meisje, W., dat de school was binnen gekomen met goede resultaten bij de CITO peutertoetsen voor taal en rekenen. Na ongeveer een half jaar begonnen de ouders zich zorgen te maken: W. gaf thuis aan dat ze niet meer zo graag naar school ging: ze verveelde zich. 'Ach', zo wordt dan al snel gezegd, 'daar heb je er weer één waarvan de ouders denken dat ze zo slim is'. Ik heb toch gezocht naar manieren om haar wat meer uit te dagen: de opdrachten wat moeilijker maken, de mogelijkheid geven om mee te doen met de werkjes van groep 2. Ik wilde het haar in overleg met de ouders echter niet verplichten: we waren niet uit op versnellen, alleen op een 'zich prettig voelen'. De uitdagingen heeft W. vrijwel niet opgepakt.....

Ik ben voor mijn onderzoek nog eens te rade gegaan bij mijn collega's in de onderbouw: "Wat doen/deden jullie met een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong en met welk resultaat?" Het blijkt dat ook zij dat eigenlijk niet goed weten. "Ja, als een kind al begint te lezen, dan stimuleer je dat en bied je eenvoudige boekjes aan, maar ja, in groep 3 moeten ze toch weer met de groep mee." Ook Janson (in Van Gerven, 2009) ziet dit gebeuren: "jonge kinderen verrijking bieden wordt al snel ingevuld met eerder leren lezen" (p. 125).

Ik heb er vertrouwen in dat mijn vraag onderzoekbaar is:

Volgens Van Gerven (2009) heeft “het onderwijs aan kleuters lang een imago gehad van ‘ bezig houden, broek ophalen en neuzen snuiten” (p. 129). Bovendien blijkt intelligentieonderzoek op jonge leeftijd (voor het zesde levensjaar) weinig voorspellende waarde te hebben, maar vooral een indicatie van het ontwikkelingsniveau van dat moment te zijn (Van Gerven, 2009). Misschien wel daardoor werd er lange tijd weinig aandacht besteed aan ‘slimme kleuters’, hoewel er wel al langer aandacht was voor hoogbegaafdheid bij oudere kinderen en volwassenen. Gelukkig komt daarin nu een kentering, gezien de recente literatuur met aandacht voor dit onderwerp. In mijn directe omgeving (maar onder een ander schoolbestuur) heeft een school geruime tijd gewerkt met een plusklas, ook voor kleuters. Ik kan deze school benaderen met vragen omtrent hun ervaringen, hoewel wegens bezuinigingen en teruglopend leerlingaantal er nu geen plusklas meer is op deze school.

De Intern Begeleider (IB'-er) is blij met mijn initiatief: ook zij constateert dat er diverse collega's met de beste bedoeling ‘van alles uitproberen’, maar dat er geen doorgaande lijn is. Met die doorgaande lijn zou ik met mijn onderzoek een begin kunnen maken. Als we bij de kleuters al kunnen aangeven welke kinderen een ontwikkelingsvoorsprong hebben en als we in staat zijn om deze kinderen adequaat te begeleiden, dan is in ieder geval de basis gelegd. Dat is in de eerste plaats goed voor deze kleuters en hun ouders, maar ook voor onze school, omdat we daarmee een stap verder kunnen zetten in de richting van inclusief onderwijs. Bovendien volgen we daarmee de lijn van het bestuur, die uitgaat van beleidsontwikkeling op alle scholen op het gebied van hoogbegaafdheid.

De stichting stelt zich in het kader van passend onderwijs ten doel “zoveel mogelijk leerlingen met een specifieke zorgbehoefte zorg en onderwijs op maat te bieden en hen in de gelegenheid te stellen hun schoolloopbaan waar mogelijk in het reguliere basisonderwijs af te ronden. (...) Soms zijn de behoeften dermate specifiek dat een opvang in een gespecialiseerde school noodzakelijk is”. Dit onder het motto “Samen waar het kan, apart waar het moet”.

(<https://www.swalmenroer.nl/Pages/WSNS%20Doel.aspx?m0=22&m1=24>)

In deze doelstelling is vooral sprake van leerlingen voor wie het reguliere onderwijsaanbod te hoog gegrepen is. Deze is ook toepasbaar voor meer- en hoogbegaafde kinderen, met dien verstande dat er binnen de stichting geen gespecialiseerde school voor deze kinderen is.

Ik wil onderzoeken hoe ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zodanig kan begeleiden dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen. Daartoe is het belangrijk om eerst een aantal begrippen te verduidelijken. Dat doe ik in het volgende hoofdstuk. Ik geef daar ook een verantwoording van mijn vraagstelling en ik geef aan waar de accenten binnen mijn onderzoek komen te liggen.

Hoofdstuk 3 Verantwoording van de vraagstelling

In dit hoofdstuk licht ik mijn vraagstelling nader toe: waarom kies ik voor kleuters, waarom voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, wat versta ik onder begeleiden, wat is optimaal en waarom kies ik voor de bewoording ‘blijven ontwikkelen’.

Daarna duid ik enkele accenten binnen het onderzoek en benoem ik de nieuws waarde van mijn onderzoek.

Mijn vraagstelling luidt:

“Hoe kan **ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong** zodanig *begeleiden* dat zij zich **optimaal blijven ontwikkelen**”.

3.1 Operationalisering van de vraagstelling

Mijn onderzoek richt zich nadrukkelijk op de kleuters van vier tot en met zes jaar op onze school en niet op een willekeurige school. Meer specifiek richt ik me op de kleuters in mijn klas. Er zullen uiteindelijk meerdere manieren blijken te zijn om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zondanig te begeleiden dat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Ik wil in eerste instantie onderzoeken welke manier bij mij past, wat ik kan waarmaken. Wat zou ik wellicht wel willen maar is (voorlopig) niet haalbaar?

Ik ga ervan uit dat aan het einde van mijn onderzoek zal blijken dat mijn collega's in de andere kleuterklassen mijn bevindingen zullen delen en natuurlijk heb ik regelmatig overleg met hen over de resultaten van mijn onderzoek.

Kleuters

Ik kies bewust voor kleuters. Op de eerste plaats doe ik dat omdat het van wezenlijk belang is om zo vroeg mogelijk vast te stellen dat kinderen wellicht meer begaafd zijn (D'hondt en Van Rossen 2004, Klammer en Caminada, 2010). Hoe later kinderen onderwijs gericht op hun eigen niveau krijgen, des te groter is de kans dat ze gaan onderpresteren: ze gaan zich aanpassen aan de groep, omdat ze denken dat dit van

ze verlangd wordt (onder andere Mooij en Van Berkel, 2002). Van den Heuvel schrijft in haar brochure in 2000 dat de basis voor het latere leren wordt gelegd in de eerste groepen van het basisonderwijs en dat het daarom zo belangrijk is om dan al in te spelen op de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen. “Het is bewezen dat een goede start op school de beste garantie is dat een leerling een goede opleiding afmaakt en goed terecht komt in het leven.”(p. 3)

Ten tweede werk ik in een groep 1-2 en hoop dat de komende jaren ook te mogen blijven doen. Praktijkonderzoek is voor mij dus het gemakkelijkst bij kleuters en ook het meest relevant.

Ten slotte voer ik dit onderzoek uit in het kader van mijn studie ‘specialist jonge kind’.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Er wordt niet gesproken over (hoog)begaafde kleuters, maar over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. De ontwikkeling van kleuters verloopt sprongsgewijs, soms is er ook sprake van een relatieve stilstand. Bovendien speelt zeker bij kleuters ook de thuissituatie een belangrijke rol: als deze stimulerend is, biedt dit de kleuter veel kansen om zich te ontwikkelen ook buiten school en is de kans dus groter dat er een voorsprong is ten opzichte van de klasgenootjes (Van Gerven, 2009). Een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters is geen garantie voor (hoog)begaafdheid. De kans dat er sprake is van (hoog)begaafdheid is echter wel groter.

Hoe dan ook: een kleuter die verder is in zijn ontwikkeling dan zijn klasgenootjes heeft behoefte aan extra uitdaging en hij heeft daar in het kader van inclusief onderwijs (zie hoofdstuk 4) ook recht op.

Begeleiden

“Kinderen zijn geen foto’s, ze ontwikkelen zichzelf” (Wild in Dijkstra, 2004, p. 4).

Laevers (1997) zegt dat kinderen het beste leren als er sprake is van betrokkenheid, terwijl Ryan en Deci (in Verbeeck, 2010) in hun ‘zelfbepalingstheorie’ aantonen dat “intrinsieke motivatie leidt tot hoogwaardig leren” (p. 5).

Vygotsky (in Janssen-Vos, 1994) kent de leerkracht een belangrijker rol toe als hij het heeft over “zone van de naaste ontwikkeling”. Dijkstra (2004) zegt dat de leerkracht ervoor dient *te zorgen* dat “het opgroeiende kind de juiste ‘voedingsstoffen’ voor zijn

(of haar) ontwikkeling tot zich kan nemen” (Dijkstra, 2004 p. 4).

In de literatuur is dus geen eenduidige mening te vinden over de vraag ‘dient een kind begeleid te worden in zijn ontwikkeling of ontwikkelt het kind zichzelf?’ De meeste schrijvers zijn het er wel over eens dat de leerkracht ertoe doet: zij doet een aanbod waar de kinderen betrokken bij raken (Laevers), zij creëert de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky), zij zorgt dat de juiste ‘voedingstoffen’ aanwezig zijn (Dijkstra).

Volgens Kuipers (in Van Gerven, 2009) is dit echter niet genoeg voor (hoog-) begaafde kinderen. Zij noemt de theorie van Vygotsky niet-passend voor hen. Deze kinderen maken daarvoor te grote leersprongen. Er moet voldoende van hen gevraagd worden om verveling te voorkomen. Zij vindt begeleiden dus niet genoeg: het (hoog-)begaafde kind moet uitgedaagd, gestimuleerd worden.

Janssen-Vos (in: bijlage cursus APS project onderbouw 1996) noemt in haar 9-velden schema zowel begeleiden (kolom b) als leiden (kolom c), waarbij bij begeleiding het initiatief van twee kanten komt en richting geeft aan handelen, terwijl leiden meer sturend en productgericht is. Het initiatief kan hier ook volledig bij het kind liggen (kolom a). De keuzevrijheid van de kinderen varieert van vrije keuze (rij 1) tot verplichte deelname (rij 3). Zo ontstaan 9 velden (a1 tot c3) waarbij het kind steeds minder inbreng heeft:

leerkracht →		open, geen sturing	georganiseerd, begeleid	georganiseerd, geleid
↓ kinderen		initiatief kinderen materiële voorwaarden niet opzettelijk	initiatief van twee kanten materiaal, interactie richting aan handelen	initiatief leerkracht gestuurd productgericht
		a	b	c
vrije keuze zelf kiezen wat je doet	1	a1	b1	c1
op uitnodiging je kunt ja of nee zeggen	2	a2	b2	c2
in opdracht je doet mee	3	a3	b3	c3

9-velden schema van Janssen-Vos

Volgens Janssen-Vos is er bij begeleiding sprake van initiatief van twee kanten. In hoofdstuk 4 zal blijken dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong graag zelf onderzoeken, niets zomaar voor waar aannemen. Dialoog is dus inderdaad nodig: deze kleuters willen meepraten en meebeslissen.

De ervaring met onder andere W. (zie het voorbeeld aan het begin van hoofdstuk 2) leert mij dat 'vrije keuze' niet altijd een optie is, dat dit meisje in ieder geval regelmatig een opdracht nodig had. Dit brengt mij in het 9-velden schema in cel b3. In het kader van dit onderzoek noem ik dit 'stimulerend begeleiden', of kortweg 'stimuleren'.

In hoofdstuk 4 worden deze en andere theorieën nader beschreven.

Optimaal

“Optimaal” wil zeggen “zo goed mogelijk” (woordenboek.nl). Ik ben niet tevreden met “een beetje ontwikkeling”, ontwikkeling moet zo goed zijn als voor dit kind mogelijk is. Dat te bereiken is het doel van dit onderzoek.

Blijven ontwikkelen

Kuipers zegt in 2009 (in: Van Gerven): Als kinderen niet worden gestimuleerd, dan zal de ontwikkeling op zeker moment vrijwel stagneren. Het kind gaat zich vervelen en wordt daarmee vaak ook vervelend voor zijn omgeving. Er ontstaat frustratie en uiteindelijk komt zo’n kind dan tot onderpresteren: de schoolprestaties komen niet overeen met de bekwaamheid van het kind. (Kuipers in Van Gerven, 2009)

Bovenstaande leidt tot bijstelling van mijn onderzoeksvraag:

“Hoe kan ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de speelwerktijd zodanig stimuleren dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen”.

De oorspronkelijke term ‘begeleiden’ bleek voor velerlei uitleg vatbaar. Hierboven heb ik aangegeven dat ik op basis van het 9-velden schema van Janssen-Vos (1996) uitga van ‘stimulerend begeleiden’ of kortweg ‘stimuleren’.

‘Tijdens de speelwerktijd’ is toegevoegd om het onderzoek voldoende af te bakenen.

3.2 Accenten binnen het onderzoek

Het onderzoek richt zich op kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Hoe herken je deze kinderen? Er zijn wel protocollen (onder andere *Observatielijst voor Signalering en Identificatie van **Begaafde Leerlingen** in het primair onderwijs* (Kuipers, 1999) (SI-BeL), protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs (De Boer en Kuipers, 2004) (SIDI-R) en Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafdheid (Van Gerven en Drent, 2007) (DHH) die (hoog)begaafdheid kunnen aantonen, maar werken die ook bij kleuters?

Een intelligentiemeting heeft volgens De Boer (2004) “pas een voorspellende waarde vanaf het achtste of negende jaar” (p. 7). Er zijn wel tests die op jonge kinderen gericht zijn, onder andere de Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentietest (RAKIT).

Volgens Griffioen (2002) is het echter niet zinvol om bij ieder mogelijk hoogbegaafd kind een intelligentietest af te nemen: “De hulpvraag van de leerkracht is niet: Wat is het exacte IQ van dit kind? De vraag is eerder: Hoe moet ik met dit kind omgaan.....”(p. 58)

Het expertisecentrum in oprichting binnen onze stichting heeft gekozen voor het DHH (Van Gerven en Drent, 2007). Deze keuze is gemaakt omdat het DHH niet alleen signaleert en diagnosticeert, maar ook handelingssuggesties geeft. Doordat het een web based programma is zijn steeds de laatste nieuwe ontwikkelingen snel beschikbaar. In de handleiding van het DHH (2011) wordt gesteld dat het DHH een geschikt instrument is om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren. Dit wil ik nader onderzoeken en uitproberen.

Als dan duidelijk is om welke kleuters het gaat, welke mogelijkheden zijn er dan om tijdens de speelwerktijd de ontwikkeling te stimuleren?

Louwers maakte in 1999 al een ideeënmap voor kinderen die een uitdaging zoeken, waarin zes onderdelen, gerelateerd aan verschillende ontwikkelingsdoelen worden uitgewerkt. Ieder onderdeel kent een opbouw in moeilijkheidsgraad.

Van Gerven (2002) stelt voor om vooral ook “in de eigen kast te kijken”. Er ligt vaak al veel materiaal dat in zichzelf een hoge moeilijkheidsgraad heeft, maar ook met ander materiaal kan door een andere aanpak een grotere complexiteit bereikt worden.

De Kruijff geeft in haar bundel uit 2007 een opsomming van materialen. Enerzijds noemt zij de gebruikelijke materialen die in een kleuterklas aanwezig zijn, maar dan met een aanpassing in het gebruik; anderzijds beschrijft ze materialen die speciaal ontwikkeld zijn voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Ik ga deze ideeën onderzoeken wat betreft de gebruikelijke materialen en zal ook de materialen in mijn klas gaan screenen. Bieden ze inderdaad een extra uitdaging?

Ik wil proberen de genoemde (en andere) specifieke materialen te zien en liefst ermee te werken. Ik ga naar onderwijsgerelateerde beurzen (zoals de NOT in Utrecht en KindVak in Den Bosch) om te zien wat daar tentoongesteld wordt voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Het is duidelijk: het onderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in mijn klas kan en moet beter. Of het voldoende is om alleen in de speelwerktijd aangepast materiaal aan te bieden of dat er meer moet gebeuren, daar hoop ik tijdens dit onderzoek meer over te weten te komen. De focus ligt uiteindelijk bij die speelwerktijd, omdat het onderzoek anders te breed zou worden.

De ouders van mijn huidige kleuters met wie ik aan het werk zou willen, zijn blij dat ik in ieder geval 'iets' wil gaan doen.

Mijn onderzoek heeft nieuwsaarde **voor de school waar ik werk**. Er is bij ons wel altijd (enige) aandacht geweest voor kinderen die meer kunnen/(hoog)begaafd zijn, maar er is nog niet eerder onderzocht hoe we aan die kinderen planmatig recht kunnen doen. Er is nog geen beleid ontwikkeld.

Binnen **onze stichting** dient op elke school een 'aandachtsfunctionaris begaafdheid' aangesteld te worden. Ik heb op mijn school deze taak gekregen. In de overleg- en studiemomenten met aandachtsfunctionarissen van andere scholen blijkt er grote behoefte te zijn aan expertise met betrekking tot kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Mijn onderzoek zal daaraan een bijdrage gaan leveren.

Als mijn onderzoek klaar is zal er aan het zorgplan van onze school een paragraaf toegevoegd kunnen en moeten worden met betrekking tot de begeleiding en stimulering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zodanig dat zij zich optimaal kunnen blijven ontwikkelen. Deze paragraaf dient daarna uitgebreid te worden tot een paragraaf met betrekking tot de begeleiding en stimulering van (hoog)begaafde kinderen op onze hele school.

Na in dit hoofdstuk mijn onderzoeksvraag te hebben bijgesteld en verduidelijkt en aangegeven te hebben wat de nieuwsaarde van mijn onderzoek is geef ik in het volgende hoofdstuk een beschrijving van mijn literatuurstudie. Hierin komen inclusie en handelingsgericht werken aan bod. Tevens geef ik een historische schets over hoe er de laatste decennia over hoogbegaafdheid werd gedacht en leg ik een link tussen hoogbegaafdheid en kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Tenslotte

volgt er een uiteenzetting over hoe verschillende pedagogen en psychologen denken over de ontwikkeling van kleuters.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst het type onderzoek dat ik ga uitvoeren. Daarnaast geeft het een beeld van mijn literatuurstudie.

Eerst bespreek ik literatuur over inclusie en over handelingsgericht werken. Ik geef hier ook mijn mening over en laat zien in hoeverre daar op onze school mee gewerkt wordt.

Daarna volgt een korte historische schets over hoe er in de laatste decennia over hoogbegaafdheid werd gedacht en benoem ik het verband tussen hoogbegaafdheid en kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik kijk hierbij enerzijds naar kenmerken van hoogbegaafdheid en anderzijds naar kenmerken van geschikte taken voor hoogbegaafde kinderen.

Tenslotte volgt een uiteenzetting over hoe verschillende pedagogen en psychologen denken over de ontwikkeling van kleuters en hoe de omgeving daar wel of niet een bijdrage aan kan leveren.

4.1 Onderzoeksstrategie

Mijn onderzoek is een **actieonderzoek** (Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsmma, 2010). Ik wil immers op een systematische, planmatige manier mijn onderwijs verbeteren, meer specifiek mijn onderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Het richt zich in eerste instantie op *mijn* werken in *mijn* onderwijspraktijk, maar de conclusies kunnen, op maat gemaakt, gebruikt worden voor alle kleuterklassen van de school waar ik werk, en ook daarbuiten.

Ik wil me eerst richten op het verbeteren van de signalering van 'slimme kleuters' en daarna op de begeleiding van deze kinderen. Ik zal daarvoor literatuur bestuderen, om kenmerken van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te leren kennen en om te ontdekken hoe anderen denken over de begeleiding die deze kinderen nodig hebben.

Door te experimenteren met voorbeelden die ik hoop te vinden in de literatuur, aangevuld met ideeën die hierdoor ontstaan in de praktijk wil ik ontdekken welke

werkvormen bij mij en mijn werksituatie passen. Als ik bij mijn 'slimme kleuters' een grotere mate van betrokkenheid zie bij deze manier van werken kan ik ervan uitgaan dat er een meer optimale ontwikkeling plaatsvindt (Laevers & Sanders, 1997).

De functie van mijn onderzoek is het doen van aanbevelingen die kunnen leiden tot het ontwerpen van een plan van aanpak op onze school voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit kan een plaats krijgen in het zorgplan van onze school en zal idealiter het startpunt zijn van een doorgaande lijn in de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen.

4.2 Inclusie

"Inclusief onderwijs is een praktijk in ontwikkeling" (Claasen et al, 2009, p.9). Bij de vormgeving van inclusief onderwijs gaat het om een verschuiving van een medisch model, waarbij gekeken wordt naar de belemmeringen van een leerling, naar een sociaal model, waarin de totale leerling centraal staat, die om ondersteuning vraagt. Het centrale doel van inclusie is dat iedereen deelneemt aan de maatschappij en aan het onderwijs. Hierin is voor veel scholen, ook de onze, nog een lange weg te gaan. Volgens Claasen (2009) zijn heterogene groepeeringsvormen nodig. Onze school kent een jaarklassensysteem. Binnen de verschillende groepen is weliswaar sprake van enige heterogeniteit, maar dat is niet het doel. Daarnaast is volgens Claasen ouderbetrokkenheid essentieel, hoewel hij ook signaleert dat dit bij ouders in sociaal zwakkere milieus moeilijk te realiseren is. Dit blijkt ook steeds weer bij ons.

Inclusie gaat uit van het gelijkheidsbeginsel: "Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan." (art. 1 grondwet voor het koninkrijk der Nederlanden). Dit betekent dat iedereen in Nederland van hetzelfde onderwijs gebruik zou moeten kunnen maken.

Inclusie kan een ideaal zijn, maar is in zijn essentie wellicht ook een illusie: het lijkt onmogelijk om alle kinderen naar dezelfde school te laten gaan. *Wij proberen*

kinderen zo lang mogelijk op onze school een passend aanbod te geven, maar soms wordt toch besloten om een kind te verwijzen naar het Speciaal (Basis)onderwijs (S(B)O). Steevast is achteraf de reactie van de ouders: 'we zijn blij dat deze keuze gemaakt is, ons kind is hier beter af'. Misschien tegen beter weten in lijkt ook de houding van de onderwijsinspectie niet mee te werken aan inclusief onderwijs: er wordt immers nog steeds gekeken naar behaalde resultaten. Onze school kreeg een compliment voor het feit dat er zo weinig kinderen naar het S(B)O waren verwezen, maar vervolgens een onvoldoende beoordeling voor de geboekte resultaten.

Dat neemt niet weg dat inclusie ook veel voordelen heeft.

De maatschappij kenmerkt zich door diversiteit, de school zou daar een afspiegeling van moeten zijn.

Diversiteit biedt verrijking. Net als in de muziek, waar "polyfonie een nieuwe rijkdom aanbrengt die tot op de dag van vandaag speelse vernieuwingen toelaat in iedere compositie" (De Vroey & Mortier, 2002, p.13).

En Petersen, de grondlegger van het Jenaplan-onderwijs zei al: "Elk mens is uniek met zijn eigen waarde en waardigheid, die onvervangbaar zijn. Elk mens heeft, ongeacht zijn ras, nationaliteit, geslacht, sociaal milieu, religie of levensbeschouwing het recht een eigen individualiteit te ontwikkelen." (Van den Heuvel, 2000, p.5). *Onze school werd 40 jaar geleden opgericht als Jenaplanschool. En hoewel we dat onderwijsconcept niet meer hanteren, zijn er nog diverse activiteiten en uitgangspunten die aan die historie herinneren. Deze gedachtegang van Petersen zou er ook een mogen zijn.*

Beschouwing

Het is volgens mij zoals met zoveel zaken in het leven: neem van de goede dingen het beste. Dat betekent in dit geval: waar mogelijk kinderen adequaat onderwijs bieden binnen het regulier onderwijs, maar soms zal speciaal onderwijs onontbeerlijk blijken.

In het kader van mijn onderzoek is daarin zeker nog winst te boeken: tot nu toe lijkt inclusie zich vooral toe te spitsen op kinderen die minder dan gemiddeld kunnen presteren. Dit zal uitgebreid moeten worden voor kinderen die meer dan gemiddeld

presteren. Daarvoor zal tijd en geld beschikbaar gemaakt moeten worden. Of, zoals Poppering- Van der Steen het in 2011 zegt: “Van alle scholen wordt passend onderwijs verwacht en de inhoud van het onderwijs aan deze doelgroep hoort op de agenda’s te staan”(p. 19).

Op onze school wordt tijd voor extra zorg in de vorm van Remedial Teaching (RT) vooral besteed aan het zoveel mogelijk wegwerken van achterstanden en zo nodig aan het begeleiden van het werken met eigen leerlijnen. Die eigen leerlijn moet ook het werken aan extra uitdagingen kunnen zijn. Er is budget voor (intelligentie-) onderzoek bij kinderen waarbij vraagtekens zijn naar de mogelijkheden om het regulier onderwijs goed te kunnen volgen. Er dient ook budget te zijn voor onderzoek naar (hoog)begaafdheid.

4.3 Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken (HGW) “is gericht op het aanpakken van problemen” (Pameijer en van Beukering, 2008 p. 13). In die zin lijkt het tegenstrijdig met de inclusiegedachte, die immers uitgaat van ieders mogelijkheden. Toch is dat niet zo, want HGW wil naast het wegnemen of afzwakken van problemen ook de positieve aspecten versterken en zoeken naar een aanpak die daarbij aansluit.

Een belangrijk uitgangspunt van HGW is het accepteren van het feit dat kinderen verschillen. Zoals Pameijer en van Beukering in 2008 zeggen: “Het gaat erom wat dit kind van deze ouders, in deze groep bij deze leraar op deze school voor de komende periode nodig heeft” (p. 15).

HGW gaat uit van de onderwijsbehoeften van kinderen. Er wordt cyclisch gewerkt met het signaleren van deze behoeften, het plannen van activiteiten om aan deze behoeften te voldoen, het uitvoeren van deze activiteiten en het evalueren van de resultaten (PDCA-cyclus van Deming, 1986)

In de 1-zorgroute (Clijnen, 2007) wordt gebruik gemaakt van groepsplannen. Hierin worden de onderwijsbehoeften van kinderen geclusterd. *In mijn klas betekent dat specifiek dat ik ook de onderwijsbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hier in kaart kan brengen en kan plannen hoe ik daaraan tegemoet wil komen.*

4.4 Hoogbegaafdheid

4.4.1 Kenmerken van hoogbegaafdheid

Professor Bladergroen vroeg in 1966 al aandacht voor het zeer begaafde kind, dat volgens haar een speciale aanpak nodig heeft (Kuipers, 1999). Kuipers stelt dat de aandacht voor (hoog)begaafde kinderen in de jaren daarna verdwenen lijkt te zijn. Alle middelen worden dan gericht op kinderen die om één of andere reden uitvallen in het onderwijs. Pas sinds het einde van de vorige eeuw lijkt het tij volgens hem weer te keren met de uitgave van een brochure in 1998 door het Procesmanagement Weer Samen Naar School (WSNS) waarin wordt aangegeven dat er ook aandacht moet zijn voor hoogbegaafde leerlingen met problemen.

Renzulli verklaarde in 1978 hoogbegaafdheid als een interactie tussen bovengemiddelde intelligentie, een hoog niveau van taakgerichtheid en een hoog niveau van creativiteit. Mönks voegde hier in 1995 drie omgevingsfactoren aan toe: gezin, peergroep en school (Van Gerven, 2009). Kritiekpunten op het gecombineerde model van Renzulli/Mönks zijn enerzijds dat ervan wordt uitgegaan dat er sprake is van 'bovengemiddelde intelligentie', terwijl het model anderzijds geen antwoord geeft op de vraag waarom de ene begaafde leerling wel en de andere niet tot uitzonderlijke prestaties komt. Heller (SLO) onderscheid meerdere factoren: niet cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingskenmerken. Hij noemt dit "moderatoren". Deze bepalen volgens hem of een begaafde leerling wel of niet tot uitzonderlijke prestaties komt. Bij de omgevingskenmerken worden onder andere "kwaliteit van instructie" en "klassenklimaat" genoemd, factoren die kunnen bijdragen aan het wel of niet komen tot uitzonderlijke prestaties.

Van Gerven stelt in 2009 "in de ontwikkeling van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong zijn al vroeg kenmerken te zien van leer- en persoonlijkheidseigenschappen die we later in toenemende mate zullen gaan

herkennen als eigen aan begaafde kinderen” (p. 130). Zij zegt dat ouders van kinderen die later begaafd worden genoemd, aangeven dat de motorische ontwikkeling van hun kind anders verliep dan bij andere kinderen: sneller, maar ook dat bepaalde fasen, bijvoorbeeld kruipen werden overgeslagen. Ook de verstandelijke ontwikkeling was anders: deze kinderen spraken vaak of heel vroeg of juist laat maar dan meteen ook goed. Dit benadrukt de verwevenheid van ‘kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong’ met ‘(hoog)begaafdheid’.

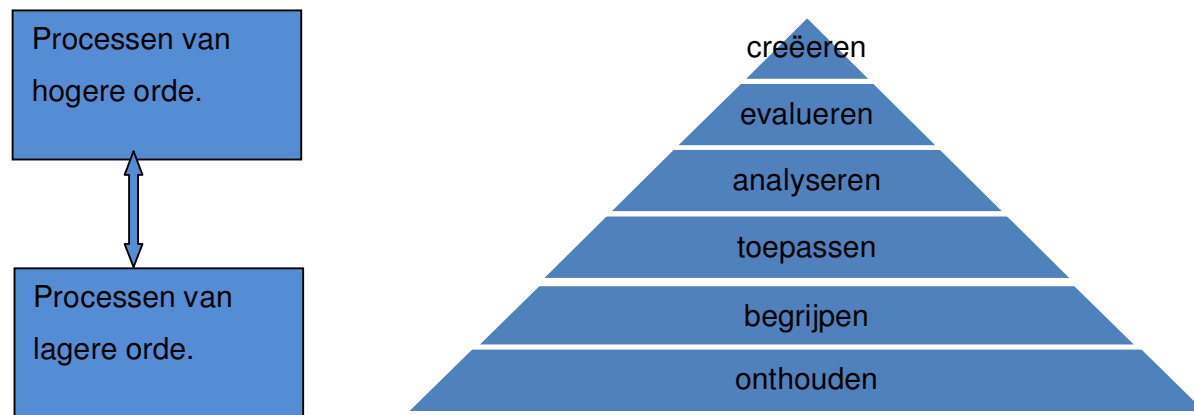
Er zijn diverse redenen om te spreken over ‘kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong’, in plaats van ‘(hoog)begaafde kleuters’. (Van Gerven, 2009). Van Gerven noemt onder andere de beperkte voorspellende waarde van intelligentieonderzoek in de kleuterperiode en de grote invloed van het gezin op de ontwikkeling van jonge kinderen. Bij kinderen die opgroeien in een stimulerende omgeving is de kans om met een ontwikkelingsvoorsprong op school te komen groter dan bij kinderen die op jonge leeftijd thuis minder gestimuleerd werden.

Riemens & Van Waas (2010) stellen: “Ontwikkelingsvoorsprong: alles is meer” (p. 9). Zij noemen een aantal opvallende kenmerken die een indicatie kunnen zijn voor een ontwikkelingsvoorsprong: een grote taalvaardigheid, intense betrokkenheid, diep denken, honger naar kennis, logisch denken, fantasie/creativiteit, symboolverkenning (lezen en rekenen), een sterk geheugen en vroeg in staat tot samenspel (p.11-14).

4.4.2 Kenmerken van geschikte taken voor hoogbegaafde kinderen

Brouwer en Ahlers (2011) noemen de “taxonomie van Bloom” (p.84). Bloom ontwikkelde in 1956 een ordening van cognitieve processen. Anderson en Kratwohl hebben daar in 2001 een model van gemaakt, dat aanknopingspunten biedt om lessen uitdagender te maken. Hoe hoger in de piramide een opdracht te plaatsen is, des te complexer is het proces en des te meer vraagt het dus van het kind om de opdracht te kunnen maken. De uitdaging is dus groter en past beter bij het (hoog)begaafde kind. Termeer (in Van Gerven, 2009) constateert dat de eerste drie niveaus van Bloom de meest gebruikte niveaus binnen het onderwijs zijn, maar dat deze te weinig uitdaging bieden aan (hoog)begaafde leerlingen. Van Gerven (2009)

stelt dat (hoog)begaafde kinderen eerder aan een taak beginnen als deze een intellectuele uitdaging vormt. Dit geldt ook voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong: Peters (in: Welling, 2011) stelt dat zij “sterk gericht kunnen zijn op meer abstracte niveaus van denken” (p. 38).



De taxonomie van Bloom, de ordening van cognitieve precessen.

Bron: Brouwer en Ahlers, 2011.

Hoogbegaafde kinderen, en dus ook kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, denken 'top-down': ze zien eerst het geheel en dan pas de delen, ze willen het doel weten voordat ze tot actie overgaan (Klamer en Caminada, 2010, Barendrecht in Welling, 2011). Deze kinderen zullen niets voor waar aannemen als ze het waarom niet begrijpen. Ook Bosch (in Van Gerven, 2009) zegt dat (hoog)begaafde leerlingen graag de delen vanuit het geheel benaderen. Zij kijken graag eerst zelf naar de taak en onderzoeken waar hun instructiebehoefte ligt.

4.5 Ontwikkeling van kleuters

In de literatuur is geen eenduidige mening te vinden over de vraag 'dient een kind begeleid te worden in zijn ontwikkeling of ontwikkelt het kind zichzelf?' De meeste schrijvers zijn het er wel over eens dat de leerkracht ertoe doet: zij doet een aanbod waar de kinderen betrokken bij raken (Laevers), zij creëert de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky), zij zorgt dat de juiste 'voedingstoffen' aanwezig zijn (Dijkstra).

"Kinderen zijn geen foto's, ze ontwikkelen zichzelf" is een uitspraak van Rebecca Wild (Dijkstra, 2004, p. 4). In de Pestalozzischool in Equador die door haar en haar

echtgenoot geleid wordt krijgen de kinderen een uitgekiend aanbod aan activiteiten, maar worden er geen eisen aan ze gesteld.

Verbeeck haalt in 2010 Martens aan, die in 2007 de vraag stelt “of kinderen van nature geneigd zijn om te leren en om hun leren zelf te organiseren danwel of volwassenen de taak hebben om kinderen aan te zetten tot leren en hun leerproces te sturen” (p.3). Hij geeft ook antwoord: “Verschillende richtingen (...) gaan ervan uit dat mensen actieve wezens zijn die een natuurlijke drang tot groei en ontwikkeling hebben” (p. 8). Hij haalt diverse ontwikkelingspsychologen aan die in verschillende bewoordingen aangeven dat ontwikkeling vanuit het kind komt en niet kan worden versneld.

Laevers (1997) zegt dat kinderen het beste leren als er sprake is van betrokkenheid. Dit sluit aan bij het onderzoek van Ryan en Deci (in Verbeeck, 2010) dat aantoont dat “intrinsieke motivatie leidt tot hoogwaardig leren” (p. 5).

Deze zelfbepalingstheorie gaat uit van drie psychologische basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Alleen als aan deze drie behoeften wordt voldaan is volgens Ryan en Deci (in Verbeeck, 2010) een optimale ontwikkeling mogelijk. Het zijn dezelfde drie basiskenmerken die te zien zijn in het centrum van de cirkel van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 1994, p. 52-53).

Vygotsky (in Janssen-Vos, 1994) kent de leerkracht een belangrijkere rol toe: deze creëert de ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Op de Pestalozzischool wordt daarover gezegd dat de rol van de leerkracht is “om ervoor te zorgen dat het opgroeiende kind de juiste “voedingsstoffen” voor zijn (of haar) ontwikkeling tot zich kan nemen” (Dijkstra, 2004 p. 4).

Van Parreren (in Janssen-Vos, 1994) maakt onderscheid tussen ‘leren’ en ‘ontwikkelen’. Waar we bij leren specifieke veranderingen in het menselijk handelen zien, daar gaat het bij ontwikkelen om een brede verandering. Volgens Van Parreren zijn leerresultaten nodig om ontwikkeling te laten plaatsvinden.

Volgens Kuipers (in Van Gerven, 2009) is dit echter niet genoeg voor (hoog-) begaafde kinderen. Hij noemt de theorie van Vygotsky niet-passend voor hen. Deze kinderen maken daarvoor te grote leersprongen. Er moet voldoende van hen gevraagd worden om verveling te voorkomen. Anderzijds moet er ook niet te veel worden gevraagd, want dan kunnen ze angstig worden. Kuipers haalt in dit verband

Goleman aan (in Van Gerven, 2009). Deze heeft het over flow. “Bij flow worden mensen gedreven door het plezier in wat ze doen ... Flow is een toestand waarin iemand zichzelf vergeet” (p. 172).

Volgens Van Oers (1998) bestaan er echter misverstanden over het begrip ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Hij stelt dat Vygotsky nadrukkelijk bedoelt “die activiteiten die een kind nog niet zelfstandig volledig aankan, maar wel als anderen daarbij helpen en de moeilijkere onderdelen voor hun rekening nemen” (p. 118). Van Oers noemt in hetzelfde artikel ook de Neo-Piagetiaanse benadering, waarbij er wordt uitgegaan van een vaste volgorde van ontwikkelingsstadia. Deze laatste theorie is niet-passend voor (hoog-)begaafde kinderen, zij slaan immers bepaalde ontwikkelingsstadia over (Van Gerven, 2009).

Ook Drent (In Van Gerven, 2009) noemt de ‘zone van de naaste ontwikkeling’: zij stelt dat er ook bij kleuters die een ontwikkelingsvoorsprong hebben aanpassingen in het leerstofaanbod gedaan dienen te worden, omdat er anders voor hen “geen noodzaak is om te reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling” (p. 79). Zij noemt hier ook de stappen die moeten worden gezet om voor kleuters de leerstof te compacten, dat wil zeggen weinig herhalen en vooral nieuwe kennis aandragen.

Volgens Kuipers is begeleiden niet genoeg: het (hoog-)begaafde kind moet uitgedaagd, gestimuleerd worden.

In hoofdstuk 2 heb ik ‘stimuleren’ geplaatst in het 9 velden schema van Janssen-Vos in cel b3. Het kind wordt dan begeleid, dat wil zeggen dat er sprake is van initiatief van zowel het kind als de leerkracht, maar er is geen sprake van vrijblijvendheid: er wordt gewerkt in opdracht.

Ik heb dit in mijn eigen praktijk gezien bij W., die niet voldoende had aan het door mij creëren van een uitdagende omgeving. Zij had het nodig om gestimuleerd te worden om hier daadwerkelijk mee aan de slag te gaan.

Beschouwing

Hoogbegaafde kinderen, en dus ook kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben net als alle andere kinderen recht op onderwijs dat bij hen past. Als er middelen zijn voor kinderen die op een lager niveau presteren, dan dienen die

middelen ook ter beschikking te worden gesteld voor deze groep leerlingen. Dit dient concreet gemaakt te worden in groepsplannen.

Het zijn kinderen bij wie al vroeg kenmerken van begaafdheid te zien zijn. Het onderwijsaanbod dient hierbij aan te sluiten. Dit kan bijvoorbeeld door te kijken naar de taxonomie van Bloom: door activiteiten hoog in de piramide te plaatsen worden denkprocessen van een hogere orde gevraagd. Dat is wat (hoog)begaafde kinderen nodig hebben.

Kuipers noemt in 1999 de theorie van Vygotsky “niet passend” voor hoogbegaafde kinderen. Van Oers geeft echter al in 1998 een uitleg van deze theorie die mij aanspreekt. Ook Drent legt in 2009 uit dat er een noodzaak is om, ook met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling.

Deze kinderen hebben het nodig om hierin gestimuleerd te worden. Hoe dat in de speelwerktijd het beste kan gebeuren, dat onderzoek ik in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 5 Methode

In dit hoofdstuk benoem ik eerst de doelgroep van mijn onderzoek. Daarna geef ik aan welke deelvragen ik dien te beantwoorden om een antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag. Na een korte weergave van mijn werkwijze en de toegepaste triangulatie volgen ook de resultaten van mijn onderzoek.

5.1 Doelgroep van het onderzoek

Ik richt me in dit onderzoek op kleuters van vier tot en met zes jaar, in eerste instantie op de kleuters van mijn klas. Ik wil de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in mijn klas signaleren. Uiteindelijk is deze groep kleuters mijn doelgroep: hoe kan ik hen zodanig stimuleren dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen?

5.2 Deelvragen

Om mijn onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden zal ik antwoord moeten vinden op de volgende deelvragen:

5.2.1. Hoe kan ik signaleren welke kleuters tot mijn doelgroep behoren?

Met andere woorden hoe kan ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong signaleren en diagnosticeren? Daarvoor bestaan verschillende instrumenten en vragenlijsten. Binnen het expertisecentrum van onze stichting is gekozen voor het Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafdheid (DHH). Is dat toepasbaar in deze school? Is het zinvol om elke kleuter via deze weg te signaleren?

5.2.2. Welke benadering hebben deze kinderen nodig?

Vragen zij een andere manier van omgaan dan kleuters die zich meer gemiddeld ontwikkelen? In hoeverre bieden klassikale activiteiten hen voldoende uitdaging?

5.2.3 Met welke materialen kan ik deze kleuters in de speelwerktijd voldoende uitdagen?

Kan ik de materialen die ik heb hiervoor inzetten en is dat voldoende? Of is het nodig om extra materialen aan te schaffen? Kan ik de materialen in mijn klas aanpassen, waardoor ze voldoende uitdaging bieden aan kleuters met een

ontwikkelingsvoorsprong? Aan welke voorwaarden moeten deze aanpassingen voldoen? Schuilt een oplossing in inzet van materialen of in de omgang ermee?

5.3 Onderzoeksmethode

5.3.1 Inleiding

Om antwoord op mijn vragen te vinden kijk ik eerst terug naar hoofdstuk 4: welke theorieën zijn in dit verband relevant? Deze worden hierna per deelvraag nog eens kort aangehaald. Ik onderzoek in mijn klas of deze theorieën haalbaar en effectief zijn. Het betreft hier een quasi-experiment (Harinck, 2010), er is immers geen controlegroep. Daarnaast voer ik gesprekken met ervaringsdeskundigen en analyseer ik een gespreksformulier.

5.3.2 Methode voor de beantwoording van deelvraag 1: Hoe kan ik signaleren welke kleuters tot mijn doelgroep behoren?

Naast het lezen van de theorie ga ik in gesprek met enkele ervaringsdeskundigen: mevrouw J., die een plusklas voor kleuters heeft begeleid, de heer van K. en mevrouw B. van bureau HINT en mevrouw D., die momenteel lesgeeft in een bovenschoolse plusklas van onze stichting. Mevrouw D. is tevens M SEN hoogbegaafdheid. Bovendien analyseer ik het gespreksformulier dat bij ons op school leidraad is bij de intakegesprekken met ouders van kleuters.

Literatuurstudie

In de literatuur is sprake van verschillende protocollen om begaafde leerlingen te signaleren. In hoofdstuk 3 noem ik de *Observatielijst voor **Signalering en Identificatie van **Begaafde Leerlingen** in het primair onderwijs*** (Kuipers, 1999) (SI-BeL), protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs (De Boer en Kuipers, 2004) (SIDI-R) en Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafdheid (Van Gerven en Drent, 2007) (DHH). Omdat de stichting lopende mijn onderzoek heeft gekozen voor het DHH en ik dat dus zal moeten gebruiken is

het niet zinvol om de andere protocollen aan een nader onderzoek te onderwerpen. Ik onderzoek wel of met het DHH ook kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gesignaleerd kunnen worden. Daartoe ga ik met het DHH werken.

Van Gerven (2009) en Riemens en Van Waas (2010) doen suggesties om buiten deze instrumenten om tot signalering te komen.

Gesprekken

Met mevrouw J. houd ik een semigestructureerd interview (Harinck, 2010), zie bijlage

1. Ik wil van haar graag weten op welke manier zij in haar werk kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong signaleert en of dat volgens haar toereikend is.

Met mevrouw D. voer ik een aantal vrije gesprekken (Harinck, 2010) tijdens bijeenkomsten van aandachtsfunctionarissen en tijdens gesprekken over onze hoogbegaafde leerling die bij haar in de plusklas zit. Zij is weliswaar niet gespecialiseerd in het werken met kleuters maar door werk en studie wel zeer goed op de hoogte van signaleren van en werken met (hoog)begaafde kinderen. Ik wil graag haar mening over en ervaringen met het werken met het DHH weten.

Documentanalyse

Wij hanteren op onze school een gespreksformulier bij het intakegesprek (zie bijlage 3). Ik analyseer dit document op de mogelijkheid van het ontdekken van een ontwikkelingsvoorsprong (documentanalyse, Harinck 2010). Hierbij maak ik gebruik van wat ik in de literatuur tegenkom als 'kenmerken van begaafdheid'. Naar deze kenmerken zal gevraagd moeten worden tijdens een intakegesprek.

5.3.3 Methode voor de beantwoording van deelvraag 2: Welke benadering hebben deze kinderen nodig?

Literatuurstudie

Ik gebruik hier onder andere de theorieën van Brouwers en Ahlers (2011), Termeer (In: Van Gerven, 2009), Bosch (In: Van Gerven, 2009), Klammer en Caminada (2010), Barendrecht (in: Welling, 2011) en Riemens en Van Waas (2010).

Quasi-experiment

Ik toets deze theorieën aan de praktijk in mijn klas, zie bijlage 4.

5.3.4 Methode voor de beantwoording van deelvraag 3: Met welke materialen kan ik deze kleuters in de speelwerktijd voldoende uitdagen?

Literatuurstudie

In de literatuur wordt door verschillende schrijvers (Louwers, 1999, De Kruijff, 2007, Riemens en Van Waas, 2010) geschreven over de inzet van ontwikkelingsmaterialen.

Gesprekken

Met de heer van K. en mevrouw B. houd ik een open interview (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007), zie bijlage 2. Van K. en B. zijn beiden als vrijwilliger verbonden aan HINT Limburg, “een vereniging die de belangen van hoogbegaafde kinderen behartigt in onderwijs en ontwikkeling” (<http://www.hintlimburg.nl/>). Van K. is als directeur van een basisschool met vervroegd pensioen, B. is leerkracht op een Jenaplan basisschool in E.

Van K. heeft een onderwijsconcept voor (hoog)begaafde kinderen op de basisschool ontwikkeld, B. werkt hiermee. Ik wil van hen graag weten wat de uitgangspunten van dit concept zijn en hoe dat zijn uitwerking krijgt in de begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de speelwerktijd.

Quasi-experiment

Ik probeer een aantal suggesties uit tijdens de speelwerktijd. Ik observeer hoe de kleuters van wie ik vermoed (op basis van de kennis opgedaan bij het beantwoorden van deelvraag 1) dat ze een ontwikkelingsvoorsprong hebben hiermee omgaan. Ik wil in navolging van Laevers (1997) weten of ik grotere betrokkenheid zie, of er

sprake is van intrinsieke motivatie, die volgens Ryan en Deci (in Verbeeck, 2010) leidt tot hoogwaardig leren. De resultaten hiervan vermeld ik in bijlage 4

5.4 Resultaten

5.4.1. Hoe kan ik signaleren welke kleuters tot mijn doelgroep behoren?

Pameijer en Van Beukering (2008) stellen: “Geen onderzoek, tenzij de gegevens noodzakelijk zijn” (p 54). Dit betekent dat alleen onderzoek wordt gedaan (bijvoorbeeld het DHH invullen) als er twijfels zijn over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong van een kind of als ouders en school een verschillende mening hierover zijn toegedaan.

J. (zie bijlage 1) signaleerde kleuters voor de plusklas op basis van een menstekening (zoals opgenomen in het SiDi-R, De Boer & Kuipers, 2004) die de kleuter in de eerste zes weken op school heeft gemaakt, in combinatie met observaties van de leerkracht en gegevens uit het intakegesprek met ouders. Dit impliceert wel dat de juiste vragen gesteld worden in het intakegesprek. *Het gespreksformulier dat bij ons op school gehanteerd wordt kent erg algemene vragen (zie bijlage 3). Zo wordt er gevraagd naar de “Sprak-taal / motorische ontwikkeling”.*

Van Gerven (2009) zegt dat een goede observatie en goed luisteren naar ouders mogelijkheden bieden om redelijk betrouwbare uitspraken te doen over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. Daarnaast is het volgens haar belangrijk om na te gaan of er voldoende kenmerken van begaafdheid waarneembaar zijn: een sterke verbale ontwikkeling, nieuwsgierigheid, een ver ontwikkeld spelgedrag en goede sociale vaardigheden. In de klas is dit niet altijd zichtbaar: deze kinderen ervaren vaak hun ‘anders-zijn’ als negatief en trekken zich dan terug uit de groep, waardoor ze over kunnen komen als sociaal onvaardig en emotioneel zwak.

Drent stelde in haar workshop tijdens de door mij gevolgde studiedag op 10 februari 2011 in R.: “Je kunt in principe niet zeker weten (tenzij er een intelligentieonderzoek is gedaan) of de kinderen in jouw klas hoogbegaafd zijn”. Zij vindt dan ook dat voor elke leerling de module ‘signalering’ uit het DHH doorlopen dient te worden. Hierin wordt een algemene indruk van ouders en leerkracht en vanaf groep 5 ook van de

leerling gevraagd.

Het DHH kent echter ook een Quickscan. “Bij deze module krijgt de leerkracht, door per leerling een aantal vragen te beantwoorden, een groepsoverzicht van leerlingen voor wie verder onderzoek (signalering of diagnostiek) wenselijk is” (Van Gerven en Drent, 2011, p. 4).

Riemens & Van Waas (2010) noemen het belang van het aanmeldingsgesprek, omdat ouders volgens hen een onmisbare bron zijn om een waarheidsgetrouw beeld van het kind te krijgen. Zij gaan er verder van uit dat de ontwikkeling van kinderen wordt geobserveerd gedurende een langere periode, met behulp van een observatie- en registratiemodel. Zij vinden KIJK (Van den Bosch & De Jaeger, 2010) hiervoor een prima instrument. Tenslotte noemen zij het belang van een aantal persoonskenmerken die zij op p. 14 in een schema bij elkaar gezet hebben.

De IB'-er van onze school deelt de mening van Pameijer en Van Beukering: als alle signalen (mening van ouders, observaties van leerkracht, gegevens uit het Cito Volgsysteem primair onderwijs LOVS) wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong, dan ga je ervan uit dat er inderdaad sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong. Als deze signalen er niet zijn, dan zal er naar alle waarschijnlijkheid geen sprake zijn van een ontwikkelingsvoorsprong. Alleen in geval van twijfel of tegenstrijdige signalen is onderzoek op zijn plaats.

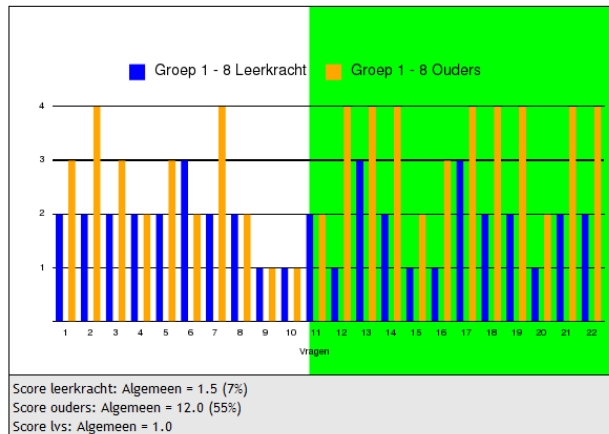
D. stelt voor om naast de huidige screening op basis van overdracht van de peuterspeelzaal en het intakegesprek de gegevens van de quickscan van het DHH te leggen. Wanneer uit deze quickscan blijkt dat kinderen mogelijk hogere capaciteiten hebben kan daar een signalering van het DHH mee gestart worden, waaruit volgens D. een naar alle waarschijnlijkheid kleinere groep kinderen zal komen waarmee in dit kader verder gewerkt gaat worden.

Het invullen van deze quickscan kost niet veel tijd (ongeveer vijf minuten per leerling). Bovendien vindt het invullen verspreid over het jaar plaats, omdat dit dient te gebeuren binnen zes weken na binnenkomst op school.

De vragen zijn enigszins subjectief, want wat wordt er verstaan onder “het goed doen bij cognitieve werkjes”? Met het invullen van deze quickscan vallen in ieder geval die kinderen op die beter presteren dan de gemiddelde leerling van de groep.

Voor de kinderen die opvallen kan, zoals D. voorstelt de module signalering ingezet worden. Deze is gemakkelijk te volgen. Doordat de ouders de vragenlijst ook digitaal invullen is er geen meerwerk voor de leerkracht. De gegeven antwoorden worden in een duidelijke grafiek naast elkaar gezet:

Grafiek Signaleringslijst Ouders en Signaleringslijst Leerkracht



Het DHH geeft voor deze casus de volgende conclusie: “De observatiegegevens van de leerkracht en de didactische prestaties van Y. D. vormen in combinatie met elkaar niet direct het beeld dat zou passen bij begaafdheid. De observatiegegevens van de ouders scoren in een grensgebied.”

5.4.2. Welke benadering hebben deze kinderen nodig?

Brouwer en Ahlers (2011) zijn hierover heel duidelijk: zij halen Van Bijsterveld aan, die zegt dat “excellente leerlingen beter presteren als ze maar uitdagender onderwijs krijgen” (p. 9). Ook zeggen zij: “probeer het hogere niveau bij twijfel” (p.33), met andere woorden: als niet zeker is of een kleuter een ontwikkelingsvoorsprong heeft, maar er zijn wel signalen in die richting, probeer dan maar eens meer uitdagende opdrachten te geven. Dit zullen opdrachten zijn die een plaats vinden in de hogere niveaus van de taxonomie van Bloom (Termeer in Van Gerven, 2009, Brouwer en Ahlers, 2011). Dan zal blijken of het kind daar aan toe is en dus inderdaad een

ontwikkelingsvoorsprong heeft of dat het de opdracht niet aankan en er dus waarschijnlijk geen sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong.

Hoogbegaafde kinderen zijn 'top-downdenkers' (Bosch in van Gerven, 2009, Klamer en Caminada, 2010, Barendrecht in Welling, 2011). Zij willen zien waar hun werken toe gaat leiden, ze willen het nut van hun inspanningen kunnen zien.

Riemens & Van Waas stellen in 2010 dat (hoog)begaafde kleuters, net als andere kinderen behoefte hebben om bij een groep te horen. Zij zijn in het algemeen gebaat bij activiteiten die:

- Open zijn en kansen bieden om zelf ontdekkingen te doen.
- Grote denksprongen mogelijk maken.
- Verschillende manieren van denken mogelijk maken.
- Ze in belangrijke mate zelfstandig kunnen plannen en uitvoeren.
- Voldoende complex zijn.
- Voldoende ruimte bieden om hun fantasie en creativiteit te benutten.
- Tegemoet komen aan hun behoefte om te (leren) lezen, schrijven en rekenen.
- Bijdragen tot een brede ontwikkeling zodat ze al hun talenten kunnen ontwikkelen (p. 14).

Daarnaast is het volgens Riemens & Van Waas belangrijk om adequaat te reageren op kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Zij hebben behoefte aan eerlijke en kritische feedback en voldoende cognitieve opdrachten. Het is belangrijk om aan te sluiten bij hun (hoge) taalniveau.

Mij is gebleken dat deze kinderen weliswaar behoefte hebben aan 'eerlijke en kritische feedback', maar dat ze daar wel mee moeten leren omgaan. Ze zijn er, zeker in het begin niet aan gewend te horen dat hun prestaties niet aan de verwachtingen voldoen; ze presteren immers beter dan de anderen. Pas als ze zelf ook inzien dat ze meer zouden kunnen dan ze hebben laten zien zijn ze bereid de feedback te accepteren en er hun voordeel mee te doen. Toen ik bijvoorbeeld N. vroeg of ze zelf vond dat ze netjes genoeg had gekleurd gaf ze wel aan dat dit niet zo was, maar ze begon ook te huilen. Dat is niet erg: het hoort bij het leren omgaan met falen. Anderzijds krijgt positieve feedback op deze manier ook een grotere waarde. Mijn kleuters ervaren deze nu als 'echt verdiend'. Ze kunnen nu meer oprecht trots zijn op hun prestaties.

5.4.3 Met welke materialen kan ik deze kleuters in de speelwerktijd voldoende uitdagen?

Louwers maakte in 1999 haar “Ideeënmap voor jonge kinderen die een uitdaging zoeken”. Zij beschrijft hierin 6 onderdelen: vouwen, natekenen, bouwen, stippen lezen (= opdrachten met een kralenplank), mozaïeken (tangram) en afbeeldingen lezen. Elk onderdeel kent een opbouw in moeilijkheidsgraad. Er is geen materiaal voor nodig dat niet in een kleuterklas te vinden is.

Van Gerven (2002) stelt voor om vooral “in de eigen kast te kijken”. Er ligt vaak al veel materiaal dat in zichzelf een hoge moeilijkheidsgraad heeft, maar ook met ander materiaal kan door een andere aanpak een grotere complexiteit bereikt worden.

De Kruijff zegt in 2007 dat het belangrijk is op alle verschillende ontwikkelingsgebieden verrijkend materiaal aan te bieden” (p. 25). Dit betekent dat je niet (alleen) meer of moeilijker werkbladen moet aanbieden, maar ook de ontwikkelingsmaterialen in de breedste zin van het woord dient te verrijken. Het gaat dan om de speelleermaterialen, de constructiematerialen, de knutselactiviteiten, het spelaanbod in de hoeken, enzovoort. Het gaat er om de materialen te bekijken door een “hoogbegaafde bril” zoals de Kruijff dat noemt op p. 25. Je kunt verrijken door een gerichte opdracht te geven, maar zeker ook door materiaal eens te gebruiken op een andere manier dan gebruikelijk, door verder te denken dan het doel waarvoor het materiaal oorspronkelijk bedoeld was.

De Kruijff biedt in 2007 handreikingen voor het verrijken van al aanwezig materiaal in de meeste kleuterklassen. Zij geeft ideeën voor het werken met bouw- en constructiemateriaal en ontwikkelingsmateriaal/speelleermateriaal. Daarnaast beschrijft zij een aantal bijzondere ontwikkelingsmaterialen voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Verschillende materialen heb ik ook gezien op enkele vakbeurzen en bij ‘materialenmarkten’ bij studiedagen en conferenties. Veel materialen zien er aantrekkelijk uit, maar zijn dermate moeilijk dat ze inderdaad alleen in te zetten zijn voor de hele slimme kleuters. Het is de vraag of een dergelijke aanschaf te

verantwoorden is als je ook met de in de klas aanwezige materialen al voor veel verrijking kunt zorgen.

Riemens & Van Waas stellen in 2010 net als De Kruijff in 2007 dat het belangrijk is om te zorgen voor een brede ontwikkeling. Zij bieden in hun boek dan ook een scala van opdrachten verdeeld over 10 ontwikkelingsgebieden, waarbij natuurlijk ook sprake is van overlap. Voor de opdrachten is meestal geen bijzonder materiaal nodig. De meeste opdrachten zijn toepasbaar voor de hele groep, waarbij de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groep extra uitgedaagd kunnen worden. Opdrachten voor het ontwikkelen van de grote motoriek worden uiteraard uitgevoerd in het gymlokaal, maar veel andere opdrachten zijn goed uitvoerbaar tijdens de speelwerktijd.

Van K. en B. (bijlage 2) werken ook met materialen die niet specifiek voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gemaakt zijn. Bij hen werken deze kleuters met materialen waar iedereen mee kan en mag werken. Zij kiezen hierbij zelf meer uitdagende opdrachten. Op deze manier wordt, zoals ook Riemens en Van Waas (2010) benadrukken niemand in een uitzonderingspositie geplaatst.

Kuipers (1999) en De Kruijff (2007) zeggen beiden dat het werken met verrijkende materialen geen vrijblijvendheid mag hebben: “Tenslotte hebben de andere kinderen ook hun vaste momenten waarop ze een ontwikkelingswerkje moeten kiezen en anderen momenten waarop ze vrij mogen kiezen” (De Kruijff, 2007, p. 26).

In bijlage 4 beschrijf ik mijn ervaringen met het werken met de hierboven genoemde suggesties.

In dit hoofdstuk heb ik in de literatuur gezocht naar antwoorden op mijn deelvragen en deze literatuur getoetst op haalbaarheid en effectiviteit. Daarnaast ben ik in gesprek gegaan met ervaringsdeskundigen en heb ik onderzoek in mijn eigen onderwijspraktijk gedaan: ik heb het bij ons gebruikte intakeformulier geanalyseerd, ik heb gewerkt met het DHH en ik heb de ontwikkelingsmaterialen in mijn klas onderzocht op ‘uitdaging’.

Door de gebruikte bronnentriangulatie (meerdere schrijvers, meerdere ervaringsdeskundigen) en methodetriangulatie (literatuurstudie, interviews, documentanalyse, quasi-experiment) is er voldoende validiteit in mijn onderzoek

(Harinck, 2010). De diverse bronnen bevestigen elkaar. Daar waar ze elkaar tegen spreken heb ik keuzes gemaakt op basis van meerdere bronnen. Zo heb ik ervoor gekozen om ervan uit te gaan dat ook voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong de 'zone van de naaste ontwikkeling' van belang is, hoewel Kuipers (in Van Gerven, 2009) deze theorie van Vygotsky niet-passend voor hen vindt. Van Oers en Drent (beide in Van Gerven, 2009) weerspreken Kuipers zodanig dat mijn keuze verantwoord is.

Door het vermelden van de gebruikte literatuur en het in de bijlagen opnemen van uitgeschreven interviews, het geanalyseerde document en een verslag van het quasi-experiment is na te lezen wat ik heb gedaan. Daardoor is het onderzoek herhaalbaar en daarmee betrouwbaar (Harinck, 2010).

In het volgende hoofdstuk verbind ik conclusies aan mijn onderzoek die uiteindelijk leiden tot het antwoord op mijn onderzoeksvraag. Ook doe ik aanbevelingen om beter met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen omgaan.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk geef ik eerst antwoord op de verschillende deelvragen, om zo tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen. Aansluitend doe ik aanbevelingen om tot een begin van beleid betreffende kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school te komen.

6.1 Antwoorden op mijn vragen

6.1.1 Hoe kan ik signaleren welke kleuters tot mijn doelgroep behoren?

Op deze vraag zijn meerdere antwoorden te geven:

- Allereerst door goed te kijken en te luisteren: wat vertellen ouders tijdens het intakegesprek over de vroege ontwikkeling van hun kind, wat vertellen de leidsters van de peuterspeelzaal, zie ik zelf kenmerken die kunnen duiden op een ontwikkelingsvoorsprong? Volgens Van Gerven (2009) biedt dit mogelijkheden om redelijk betrouwbare uitspraken te doen over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. Daarnaast kan aan de hand van deze gegevens de quickscan van het DHH ingevuld worden. Dit kan helpen om de gegevens goed te interpreteren. De gegevens moeten dan wel duidelijk zijn.
- Hiervoor is onder andere een goede vragenlijst ten behoeve van het intakegesprek nodig. De vragenlijst die wij op school gebruiken is niet concreet genoeg, zie bijlage 3. Ik mis vragen omtrent betrokkenheid, diep denken, honger naar kennis, logisch denken, fantasie/creativiteit, symboolverkenning (lezen en rekenen), geheugen en vaardigheden in samenspel (Riemens & Van Waas, 2010).
- Gegevens vanuit de peuterspeelzaal zijn belangrijk. Van de peuterspeelzaal bij onze school krijgen we (met toestemming van de ouders) een uitgebreid verslag, een ingevulde KIJK-registratie (een uitgebreid observatieformulier), voorzien van een mondelinge toelichting (een zogenaamde warme overdracht), maar van

kinderen die een andere peuterspeelzaal hebben bezocht is er niet zo'n uitgebreide overdracht.

- Ook moet ik als leerkracht zelf goed op de hoogte zijn van kenmerken die kunnen duiden op een ontwikkelingsvoorsprong. Deze worden in de gebruikte literatuur veelvuldig genoemd, onder andere in Van Gerven (2009), Riemens en Van Waas (2010) en Welling (2011):
 - Snelle motorische ontwikkeling, waarbij soms bepaalde fases worden overgeslagen
 - Grote taalvaardigheid (vroeg taalontwikkeling of juist laat maar meteen goed)
 - Intense betrokkenheid
 - Hoge taakgerichtheid
 - Diep denken
 - Honger naar kennis/nieuwsgierigheid
 - Logisch denken
 - Fantasie/creativiteit
 - Vroege symboolverkenning (lezen en rekenen)
 - Sterk geheugen
 - Ver ontwikkeld spelgedrag
 - Vroeg in staat tot samenspel
 - Goede sociale vaardigheden
- Als de quickscan van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) daar aanleiding toe geeft kunnen ook (voor zover nodig) de volgende stappen in het DHH gezet worden (achtereenvolgens de signalering, de intake en de diagnostiek). Maar zoals Pameijer en Van Beukering (2008) stellen: "Geen onderzoek, tenzij de gegevens noodzakelijk zijn" (p 54).

In geval van twijfel is het raadzaam om uit te gaan van een ontwikkelingsvoorsprong (Brouwer en Ahlers, 2011) en daarnaar te handelen.

6.1.2 Welke benadering hebben deze kinderen nodig?

- Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben behoefte aan antwoorden op hun vragen. Zij vragen meer en verder dan andere kinderen, zij willen het hoe en waarom weten (Barendrecht in Welling, 2011).
- Zij zullen gemotiveerd aan het werk gaan als ze weten waartoe dat zal dienen. Dit zal eens te meer zo zijn als de opdracht hen uitdaagt.
- Deze kinderen kunnen abstracte denkniveaus aan. Ze willen liever 'toepassen' en 'creëren' dan 'nadoen' en 'onthouden' (Brouwer en Ahlers, 2011).
- Net als alle kinderen willen ook kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong bij de groep horen (Riemens & Van Waas, 2010). Het is dus belangrijk om ze binnen de groep uit te dagen. Dit is ook wat Van K. en B. (zie bijlage 2) doen.
- Ze hebben daarbij behoefte aan eerlijke, kritische feedback Deze feedback kan ze wel behoorlijk van hun stuk brengen, zo is mij verschillende keren gebleken.
- Ze krijgen graag voldoende cognitieve opdrachten.
- Het taalgebruik van de leerkracht dient aan te sluiten bij het (hoge) niveau van deze kleuters.

6.1.3 Met welke materialen kan ik deze kleuters in de spelwerktijd voldoende uitdagen?

- Materialen en opdrachten die zinloos zijn (of lijken) zullen deze kinderen niet uitdagen. Zij willen immers het waarom weten (Barendrecht in Welling, 2011). Dit 'waarom' kon ik bij mijn kleuters vaak al binnen het thema vinden: "Sinterklaas wil weten....." bleek een voldoende uitleg te zijn om fanatiek aan de slag te gaan.
- Materialen en opdrachten dienen van een voldoende hoog denkniveau te zijn. In bijlage 4 heb ik daarvan een aantal voorbeelden beschreven. Ik noem er enkele:
 - Door aan de watertafel de kinderen zelf te laten bedenken van welke materialen ze willen weten of ze blijven drijven of zinken en door ze dit ook vooraf te laten voorspellen worden kinderen nadrukkelijk aan het denken gezet.

- Een gerichte bouwopdracht stelt kinderen voor een probleem dat opgelost moet worden. Dit vergt analyse en evaluatie, denkprocessen van hoge orde in de taxonomie van Bloom.
- Veel speelleermaterialen kennen in zichzelf uitdagende opdrachten, zoals “Vertifix” en “Panoramix, huisje, boompje, beestje”. Bij andere speelleermaterialen kan een uitdagender opdracht gegeven worden, zoals ik dat bijvoorbeeld bij “Tel-start” heb gedaan door vanuit een laag getal met de wijzers van de klok steeds één meer op het bord te laten leggen.

Door op deze manier met het in de klas aanwezige materiaal te werken vinden de kinderen het weer ‘leuk’ zoals ze zelf zeggen. Ze werken daardoor gemotiveerder, wat voor een groter leerrendement zorgt. Zonder deze aanpassingen is het voor deze kinderen een ‘routineklus’ die ze zonder grote betrokkenheid uitvoeren. Het doel is al in een eerder stadium bereikt waardoor er niet meer geleerd wordt.

- Door steeds door een “hoogbegaafde bril” (De Kruijff, 2007 p. 25) te kijken naar materialen en opdrachten is in een standaard kleuterklas veel verrijking mogelijk. Daarvoor is volgens mij geen specifiek op deze doelgroep toegesneden materiaal nodig.
- Met het standaard materiaal kunnen de kinderen uit de hele klas samenspelen, ieder binnen hun eigen ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de behoefte om bij de groep horen, zoals Riemens & Van Waas dat in 2010 beschrijven. Van K. en B. hebben in hun praktijk ervaren dat dit kan werken.

6.1.4 Hoe kan ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de speelwerktijd zodanig stimuleren dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen?

- Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong dienen zo snel mogelijk herkend te worden, zodat ze op hun (ontwikkelings-)niveau benaderd kunnen worden.
- Net als alle kleuters ontwikkelen zij zich optimaal als ze betrokken zijn bij de activiteit. De activiteit dient daartoe voldoende uitdaging te bieden. In de

speelwerkijd betekent dit dat vooral de opdrachten uitdagend moeten zijn. Het kan dan gaan om opdrachten bij speelleermaterialen, maar ook om knutselopdrachten, activiteiten in speelhoeken enzovoorts.

- Er zijn specifieke materialen in de handel beschikbaar voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, maar bij de 'standaardmaterialen' kunnen vaak ook voldoende uitdagende opdrachten gegeven worden.
Door de 'standaardmaterialen' te gebruiken kan aangesloten worden bij de behoefte van kleuters om in groepsverband te werken. Alle kleuters kunnen immers met deze materialen werken en spelen. Bovenstaande leidt tot de door mij geformuleerde aanbevelingen in 6.2.3.
- De opdrachten dienen niet vrijblijvend te zijn: alle kleuters moeten aan bepaalde eisen voldoen, dus ook de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. De eis die aan deze kleuter wordt gesteld is van een ander niveau dan de eis waaraan een 'gemiddelde kleuter' moet voldoen. Hierbij dient eerlijke kritische feedback gegeven te worden.

6.2 Aanbevelingen

6.2.1 Signaleren

- Om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong snel te kunnen herkennen is het nodig om over duidelijke gegevens te beschikken. Bij de peuterspeelzaal bij onze school is sprake van een zogenaamde 'warme overdracht'. Bij andere peuterspeelzalen en kinderdagverblijven is dit niet altijd zo. Het verdient aanbeveling om ook met deze ketenpartners vergelijkbare afspraken te maken.
- Er kunnen ook duidelijke gegevens beschikbaar komen uit het intakegesprek met ouders. Daartoe dient de vragenlijst concreter te worden gemaakt, zie hoofdstuk 5.4.1.
- Als leerkrachten de kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong zoals genoemd in hoofdstuk 6.1.1 kennen zijn ze eerder in staat ze ook te herkennen. Zij dienen zich hier dan ook goed van op de hoogte te stellen.

- Om goed met het DHH te kunnen werken dienen we zelf hierover te beschikken (we maken nu bij wijze van proef gebruik van de licentie van een buurschool). Het verdient aanbeveling om voor alle kleuters binnen zes weken na binnenkomst op school de quickscan van het DHH in te vullen.

6.2.2 Benadering

Als leerkrachten op de hoogte zijn van kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong zullen ze al meteen beter in staat zijn om deze kleuters meer adequaat te begeleiden en stimuleren. Ze weten dan immers dat deze kinderen meer en diepere vragen stellen en ook echt behoefte hebben aan de antwoorden, ze weten dat er behoefte is aan meer uitdaging op hogere denkniveaus, enzovoort. Leerkrachten dienen zich hier dus in te bekwamen.

Het is echter allereerst van groot belang dat leerkrachten weet hebben van de manier van leren en ontwikkelen van kleuters in het algemeen.

6.2.3 Materialen

Leerkrachten dienen de materialen in hun klas en op hun school goed te kennen: welke mogelijkheden heeft dit betreffende materiaal, kan ik er meer uithalen door er op een andere manier mee om te gaan? Leerkrachten moeten ook zelf creatief durven zijn en materialen eens anders inzetten dan waarvoor de uitgever ze bedoeld heeft (Van Gerven, 2002). Het werken met de ideeën van Louwers (1999), De Kruijff (2007) en Riemens en Van Waas (2010) is wat dat betreft zeer inspirerend: het leert je als vanzelf met andere ogen kijken.

Door de in de taxonomie van Bloom genoemde processen van hogere orde in gedachten te houden kunnen materialen op een uitdagende manier ingezet worden. Ik ga nu veel gedifferentieerder met de materialen in mijn klas om en kijk ook met een andere blik naar de materialen die in de buurklassen staan. Ook over deze materialen kan ik beschikken.

Ik heb in mijn kleuterklas geen behoefte aan materialen die ik alleen kan inzetten voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong; ik kan mijn kleuters voldoende uitdagen op de hierboven beschreven manier (zie bijlage 4).

Ik heb in dit hoofdstuk antwoord gegeven op mijn deelvragen en van daaruit ook op mijn onderzoeksvraag. Vanuit die antwoorden heb ik aanbevelingen gedaan op het gebied van signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, over de juiste benadering van deze kinderen en over de uitdagende inzet van materialen tijdens de speelwerktijd.

Daarmee is mijn onderzoek klaar. Maar heb ik het op een goede wijze uitgevoerd?

Wat heb ik daarvan geleerd? Is de kwaliteit van mijn werken daarmee verbeterd?

Mijn onderzoek is klaar, maar er valt nog veel te onderzoeken op het gebied van de begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. In het volgende hoofdstuk reflecteer ik op mijn werk en stel ik een aantal zaken ter discussie.

Hoofdstuk 7 Discussie en reflectie

In dit hoofdstuk blik ik terug op twee jaar onderzoek. Wat heb ik ervaren, wat heb ik geleerd? Dit koppel ik aan de competenties uit het competentieprofiel JK zoals dat te vinden is op de fontysportal M SEN (<https://portal.fontys.nl/instituten/oso/mastersensittard/Jonge%20Risicokind%201e%20jaar/default.aspx>). Daarnaast komen enkele punten aan de orde die wel zijdelings met mijn onderzoek te maken hebben, maar die niet in het onderzoek zijn meegenomen. Ik wil ze hier wel noemen, het zijn wellicht onderwerpen die nog eens bediscussieerd kunnen en moeten worden binnen de groep aandachtfunctionarissen hoogbegaafdheid van onze stichting of die het begin kunnen vormen van nieuw onderzoek.

7.1 Terugblik

Ik ben aan dit onderzoek begonnen vanuit handelingsverlegenheid: ik kon enkele kleuters in mijn klas duidelijk niet bieden wat ze nodig hadden. Dit kwam tot uiting in het feit dat bijvoorbeeld W. niet graag meer naar school kwam. Ook mijn collega's konden mij niet echt verder helpen.

In eerste instantie heb ik mij gericht op 'hoogbegaafdheid'; mijn doelgroep bestaat immers uit kinderen die slimmer zijn dan hun klasgenootjes. Ik leerde dat hoogbegaafdheid meer is dan een hoog IQ: hoogbegaafde kinderen hebben daarnaast een grote creativiteit en een hoge taakgerichtheid. Om tot ontwikkeling te komen hebben hoogbegaafden behoefte aan goede stimulans vanuit hun gezin, hun vriendengroep en de school.

Ik realiseerde me dat het verschil in intelligentie tot de gemiddelde leerling bij een hoogbegaafd kind net zo groot is als bij een zwakbegaafd kind (meer dan 30 punten). Wij stellen in het onderwijs wel eens dat we het zwakbegaafde kind niet kunnen bieden wat het nodig heeft in het reguliere onderwijs, terwijl we voor het hoogbegaafde kind (nog) nauwelijks aandacht hebben. Hier moet verandering in komen en daaraan kan ik een bijdrage leveren, onder andere met dit onderzoek.

Als aandachtsfunctionaris hoogbegaafdheid zal ik hetgeen ik tijdens dit onderzoek heb geleerd over hoogbegaafdheid delen met mijn collega's van de hele school. Dit vergroot de acceptatie van het te ontwikkelen beleid omtrent de begeleiding van meer-en hoogbegaafde kinderen, zoals dat vanaf komend schooljaar ontwikkeld zal worden. Dit sluit aan bij de competenties 25 (zodanig kennis over de begeleiding van de leerlingen overdragen en zodanige afspraken maken dat continuïteit in deze begeleiding van de leerlingen gewaarborgd is) en 27(een constructieve bijdrage leveren aan verschillende vormen van overleg en samenwerking op organisatieniveau) uit het competentieprofiel JK.

Nadat ik het begrip 'hoogbegaafdheid' had verkend heb ik me gericht op 'onderwijs aan kleuters'. Hoewel ik al enige jaren ervaring heb met het geven van onderwijs aan kleuters en me er bovendien gedurende deze opleiding in heb verdiept heb ik me nu nog eens heel nadrukkelijk op de essentie gericht: hoe en wanneer, onder welke voorwaarden, ontwikkelt een kleuter zich? Meer en meer is me duidelijk geworden dat een kleuter zich alleen ontwikkelt als er sprake is van betrokkenheid. Er kan alleen sprake zijn van betrokkenheid als de opdracht niet te moeilijk maar ook niet te gemakkelijk is. Dat betekent dat voor iedere kleuter, ook voor de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong, gezorgd moet worden voor opdrachten met voldoende uitdaging. **Mijn onderwijs aan alle kleuters, niet alleen aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is hierdoor beter geworden.** Dit sluit aan bij de orthodidactische competenties uit het competentieprofiel JK:

"Dat houdt in dat de leerkracht:

13. goed kan observeren en daardoor een goed beeld heeft van het speel- en leerniveau, de speel- en leerbehoeften, – mogelijkheden en –stijlen van alle leerlingen

14. op basis daarvan speel- en leeractiviteiten ontwerpt die voor de individuele leerlingen en voor de groep uitvoerbaar zijn, hen motiveren tot het nemen van eigen initiatief en zelfwerkzaamheid

15. haar didactisch handelen op de speel- en leermogelijkheden van de groep afstemt

16. tijdens de uitvoering haar beeld van de speel- en leerontwikkeling van de

leerlingen verder ontwikkelt

17. op basis van deze beeldvorming, diagnose, haar plan van aanpak bijstelt, voor individuele leerlingen en voor de hele groep”.

In de module “Werken met ontwikkelingsmaterialen” heb ik geleerd hoe belangrijk betrokkenheid is voor het leerproces van kinderen. Ik heb de daar genoemde signalen van betrokkenheid wel in mijn hoofd gehad tijdens het doen van mijn onderzoek en met name tijdens het experimenteren met de verschillende materialen, maar ik heb niet echt onderzocht (door het invullen van de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters, LBS-K) in hoeverre er sprake is van (meer) betrokkenheid. **Wanneer ik dit wel had gedaan zou ik met meer zekerheid kunnen zeggen dat de betrokkenheid van kinderen toeneemt door opdrachten met voldoende uitdaging aan te bieden.**

In het beginstadium van mijn onderzoek ging ik ervan uit dat ik allerlei bijzondere materialen nodig zou hebben om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong goed te kunnen begeleiden. In de hogere groepen hebben de collega’s immers ook niet voldoende aan hun reguliere methodegebonden materialen. Bovendien is het aanbod aan materialen groot. Dit wekt de veronderstelling dat er behoefte aan is. Ik heb echter anders leren kijken naar de materialen in mijn klas. **Ik heb ontdekt dat ik die anders in kan zetten, waardoor er wel voldoende uitdaging is voor mijn slimme kleuters.** Dit sluit aan bij competenties 16 (tijdens de uitvoering haar beeld van de speel- en leerontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelen) en 17 (op basis van deze beeldvorming, diagnose, haar plan van aanpak bijstellen, voor individuele leerlingen en voor de hele groep) uit het competentieprofiel JK.

Om kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong goed te kunnen begeleiden moet ik ze tijdig kunnen herkennen. Het is te laat als ik ze pas ‘zie’ als er problemen zijn zoals bij W., die niet meer graag naar school kwam. Hoewel er binnen de stichting in de loop van mijn onderzoek is gekozen om te gaan werken met het Digitaal Handelingprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) heb ik ook naar andere manieren van signaleren gekeken. Daarnaast heb ik met het DHH gewerkt. Mijn vermoeden werd

bevestigd dat alleen het DHH niet voldoende is: je moet als leerkracht ook op de hoogte zijn van kenmerken van begaafdheid, anders kun je het DHH niet goed invullen. **Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik deze kenmerken leren kennen. Ik kan nu ook mijn collega's begeleiden in het herkennen van kenmerken van begaafdheid bij hun leerlingen.** Dit sluit aan bij verdiepingscompetentie 24: "Is in staat een bijdrage te leveren aan (de verbetering van) de onderwijspraktijk door resultaten te beschrijven en te delen met collega's binnen en buiten de school (interactieve kennisdeling)" en tevens bij competentie 13 (goed kunnen observeren en daardoor een goed beeld hebben van het speel- en leerniveau, de speel- en leerbehoeften, – mogelijkheden en –stijlen van alle leerlingen) uit het competentieprofiel JK.

Bovendien is het van essentieel belang om te luisteren naar wat de deskundigen bij uitstek, de ouders over de kleuter te vertellen hebben. Als de juiste vragen gesteld worden kunnen zij een betrouwbaar beeld geven van de vroege ontwikkeling van hun kind. Daarvoor is een goede vragenlijst nodig. **Ik ga de bij ons gebruikte vragenlijst hiervoor aanpassen.** Dit sluit aan bij competentie 29 (het op professionele wijze benutten van informatie van ouders) uit het competentieprofiel JK.

Het doen van onderzoek heeft mij kritischer gemaakt: ik neem niet meer klakkeloos aan wat iemand zegt, maar wil weten waar die wijsheid vandaan komt. Nu wij behoefte hebben aan een protocol voor de overgang van groep 2 naar groep 3 neem ik geen genoegen meer met het eerste het beste lijstje dat van internet komt. Mijn collega's vinden dat lastig: waarom zou je zelf iets ontwikkelen als anderen dat al gedaan hebben. Maar ik wil nu tenminste een aantal lijstjes naast elkaar leggen om overeenkomsten te zien, ik wil weten welke landelijke normen er zijn vanuit leerlijnen en tussendoelen van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Ik ben er van overtuigd dat we op die manier een beter protocol krijgen. **Dat is te danken aan het feit dat ik geleerd heb triangulatie toe te passen.** Dit sluit aan bij competentie 32 (planmatig werken aan de ontwikkeling van haar bekwaamheid, door een goede analyse van haar competenties) uit het competentieprofiel JK.

Ik heb me in dit onderzoek vooral gericht op één aspect van het werken met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, namelijk het werken met ontwikkelingsmaterialen. Ook de communicatie met deze groep kleuters vergt specifieke bekwaamheden. Hierin wil ik me nog gaan verdiepen. Dit sluit aan bij de kennis en vaardigheden die nodig zijn om interpersoonlijk competent te zijn:

- c. weten hoe de aard van de belemmeringen van de leerlingen de interpersoonlijke relatie en de communicatie kunnen beïnvloeden
- d. communicatievormen kunnen hanteren in aansluiting op de specifieke kenmerken van haar leerlingen
- e. diverse vormen van leiding geven onderkennen en beheersen.

In het eerste jaar ben ik begeleid door Annie Claessen, in het tweede jaar door Aleid Beets Kessens. Beiden keken vanuit een andere invalshoek naar mijn onderzoek: Annie vooral vanuit 'hoogbegaafdheid', Aleid vooral vanuit 'kleuters'. Het zijn twee 'stromingen' binnen mijn meesterstuk die allebei van wezenlijk belang zijn. Want als je niet weet hoe een kleuter leert, kun je ook niet weten hoe die bepaalde kleuter, de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong leert. En als je niets weet van hoogbegaafdheid, weet je ook niet dat die bepaalde kleuter uiteindelijk toch andere onderwijsbehoeften heeft dan de gemiddelde kleuter.

7.2 Discussiepunten

7.2.1 'Relatieve ontwikkelingsvoorsprong'

Als ik de literatuur, de beschrijving van hoogbegaafde kinderen/kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong lees en ik kijk vanuit die gegevens naar de kleuters in mijn klas, dan constateer ik dat er in mijn klas vooral sprake is van een 'relatieve ontwikkelingsvoorsprong': een aantal kinderen is verder dan de grote groep, ze voldoen ook wel gedeeltelijk aan genoemde beschrijvingen, maar ik denk niet dat ze vallen onder de categorie: hoogbegaafd/kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zoals in de literatuur bedoeld. 'Voorsprong' is sowieso een relatief begrip: er is altijd

sprake van 'voorsprong ten opzichte van'. Bij de kleuters in mijn groep is er een voorsprong ten opzichte van de meeste kinderen in de klas.

7.2.2 Eerder leren lezen

Janson (in Van Gerven, 2009) ziet: "jonge kinderen verrijking bieden wordt al snel ingevuld met eerder leren lezen" (p. 125). Hij is het hier niet mee eens en ik kom het in de literatuur verder ook nergens tegen. Er zijn wel verrijkingsmaterialen in de handel die hierbij aansluiten, zoals "Piep" (Kleurig Geregeld, 2009).

Je ziet wel dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zichzelf leren lezen. Dat zal naar mijn mening niet het doel moeten zijn, omdat je dan met de leerinhouden van de volgende groep aan de slag gaat. Dit is (in ieder geval bij ons op school) niet de bedoeling in hogere groepen (kinderen van groep 4 krijgen niet het werk van groep 5, maar verrijking en verdieping in hun eigen leerjaar) en dus ook niet bij kleuters. En toch gebeurt het. Je kunt het niet tegenhouden (en moet dat ook niet willen), maar dat is wat anders dan het als doel stellen.

7.2.3 Vervolgonderzoek

Extra uitdaging in groep 1

De literatuur gaat steeds uit van kleuters die aan het einde van hun 'kleuterperiode' een extra uitdaging nodig hebben. Maar deze kinderen hebben meestal bij binnenkomst in groep 1 al een ontwikkelingsvoorsprong. Je kunt hen natuurlijk uitdagen door ze mee te laten doen met groep 2. In gesprekken met 'aandachtsfunctionarissen hoogbegaafdheid' zoals die binnen onze stichting functioneren blijkt dat de gebruikelijke gang van zaken te zijn en het is ook wat ik op dit moment doe. Dit vergroot echter wel de voorsprong in groep 2. Het zou een extra onderzoek vragen om uit te zoeken of ook in groep 1 op een andere manier met deze kinderen omgegaan kan of moet worden.

Aanpassing van het taalniveau van de leerkracht

Mijn onderzoek heeft zich in deelvraag 3 toegespitst op werken met ontwikkelingsmaterialen. Een kleuter is echter de hele dag in de klas, een kleuter met

een ontwikkelingsvoorsprong heeft de hele dag die voorsprong. Vervolgonderzoek zal nodig zijn naar bijvoorbeeld het gewenste taalgebruik in de omgang met deze kleuters. Riemens en Van Waas zeggen in 2010 dat het taalgebruik van de leerkracht dient aan te sluiten bij het (hoge) niveau van deze kleuters. Maar hoe moet dat? Hoe combineer je dat met de omgang met de andere kleuters? Vragen, vragen. Tijd voor nieuw onderzoek.

Samenvatting

Ik ben in mijn onderzoek op zoek gegaan naar het antwoord op de vraag “Hoe kan ik kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de speelwerktijd zodanig stimuleren dat zij zich optimaal blijven ontwikkelen”.

Daartoe wilde ik eerst weten hoe ik deze kinderen kan signaleren. Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) blijkt hiervoor een geschikt instrument te zijn. Daarnaast is het belangrijk om kinderen goed te observeren om te zien of ze kenmerken van (hoog)begaafdheid vertonen. De gegevens van ouders en peuterspeelzaal zijn hierbij belangrijk. Om de gegevens van ouders goed boven tafel te krijgen is een heldere vragenlijst cruciaal. Voor de gegevens van de peuterspeelzaal wordt bij ons meestal gebruik gemaakt van observatielijsten, toetsgegevens en een zogenaamde ‘warme overdracht’.

Om te weten te komen hoe ik deze kleuters goed kan stimuleren ben ik op zoek gegaan naar theorie over de ontwikkeling van kleuters en over hoogbegaafdheid. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zijn dan wel niet per definitie hoogbegaafd maar er blijken zeker raakvlakken te zijn.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben behoefte aan een benadering die recht doet aan die voorsprong. Ze krijgen graag uitdagende open opdrachten met een abstract denkniveau en hebben behoefte aan eerlijke en kritische feedback. Zij willen net als alle kinderen graag bij de groep horen en willen graag binnen die groep uitgedaagd worden.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong willen net als andere kleuters reiken naar de ‘zone van de naaste ontwikkeling’.

Om deze kinderen binnen de speelwerktijd te kunnen stimuleren heb ik onderzocht welke ontwikkelingsmaterialen daarvoor geschikt zijn. Er zijn materialen die specifiek voor deze groep kinderen zijn gemaakt, maar veel materialen die standaard op een school aanwezig zijn bevatten ook uitdagende opdrachten. Daarnaast zijn materialen

uitdagender te maken door ze op een andere dan de standaard manier in te zetten. Een aantal voorbeelden hiervan zijn beschreven in bijlage 4.

Een kind dat zich niet herkend voelt met zijn voorsprong, een kind dat geen antwoord krijgt op zijn specifieke onderwijsvraag, dat kind roept: "Help, ik ben slim". Deze noodkreet bracht mij in handelingsverlegenheid. Door het uitvoeren van dit onderzoek kan ik dit kind beter herkennen en ben ik beter in staat om antwoord te geven op zijn vraag. Hiermee krijgt dit kind de mogelijkheid om weer te zeggen: "Hoera, ik ben slim".

Literatuur

- Boer, A. de & Kuipers, J.(2004). *SiDi R, protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: GCO Fryslân.
- Bosch, A. van den & De Jaeger, B. (2010). *KIJK*. Vlissingen: Bazalt verkregen op 20120402 <http://www.bazalt.nl/kijk/kijk/kijk-groep-1-2-incl.-leerlingboekje-editie-2010.html>
- Brouwer, G. & Ahlers, L. (2011). *Knappe koppen in de klas. Wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Claasen, W.; Bruïne, E. de; Schuman, H.; Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Clijsen, A.(2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. WSNS plus en KPC Groep.
- D'hondt, C. & Rossen, H. van (2004). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis: een gids voor ouders en leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dijkstra, R. (2004). *Een andere basisschool (2)*. In Praxisbulletin 6, april 2004
- Gerven, E. van (2002). *Hoogbegaafde kinderen vereisen eigen aanpak!*. In: *Superslim of hoogbegaafd*. Alphen aan de Rijn: Kluwer. pp. 74-88.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: uitgeverij van Gorcum.
- Gerven, E. van & Drent, S. (2011). *Digitaal Handelingsplan Hoogbegaafdheid, handleiding webbased versie*. Assen: van Gorcum.
- Griffioen, G. (2002). *Samen werken met hoogbegaafden*. In: *Superslim of hoogbegaafd*. Alphen aan de Rijn: Kluwer. pp. 55-69.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Heuvel, D. van den, Jurgens, K. & Rooisse, E. (2000). *Een hoogbegaafd kind in de klas*. Almere: Vereniging voor Openbaar Onderwijs.
- <http://www.dhh-po.nl/> (2007)
- Janson, D. (2004). *Compacten en verrijken van de rekenles voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. SLO.
- Janssen-Vos, F. (1994). *Basisontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking door leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhof.

Klamer, M. & Caminada, G. (2010). *Een slim kind in de knel. Het Jonge Kind december 2010*. Amersfoort.

Kruijff, T. de (2007). *Hoogbloeiers, laat ze bloeien*. Uitgeverij OMJS.

Kuipers, J. (1999). *SI-BeL Observatielijst voor **Signalering en Identificatie van Begaafde Leerlingen** in het primair onderwijs*. Leeuwarden: GCO Fryslân.

Laevers, F. & Sanden, P. van. (1997). *Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs – V.Z.W.

Louwens, M. (1999). *Slimmeriken, zo goed zo verder, ideeënmap voor jonge kinderen die een uitdaging zoeken*. Rosmalen: Zie Zo Educatief.

Mooij, T. & Berkel, J. van (2002). *Een handelingsplan voor hoogbegaafde kinderen. In: Superslim of hoogbegaafd*. Alphen aan de Rijn: Kluwer. pp. 23-31.

Oers, B. van. (1998). *Modellen en de ontwikkeling van het (natuur-) wetenschappelijk denken van leerlingen. In: Tijdschrift voor Didactiek der β -wetenschappen 6 nr. 2 pp 115-143*. Verkregen op 20120121:
<http://www.fisme.science.uu.nl/tdb/fulltext/198802-vanoers.pdf>

Pameijer N. & Beukering, T. van. (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.

Poppering-van der Steen, L. (2011) *Maatjes om van te leren. In: Jeugd in School en Wereld*. Amersfoort, maart 2011. pp.18-21.

Riemens, C. & Waas, L. van. (2010). *Compact & Rijk, uitdagers voor jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong*. Vlissingen: Bazalt.

SLO verkregen op 20120425
<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/heller/>

Toys For Life. *Handleiding Panoramix*. Verkregen op 20120208
<http://content.heutink.nl/product/HAN/303500.pdf>

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC-groep. verkregen op 20111218
http://www.kpcgroep.nl/KPC-Groep/Overheidsopdrachten/RenD/~/_media/Files/Publicaties/Op_eigen_vleugels.ashx

Vroey, A. de & Mortier K. (2002). *Polyfonie in de klas: een praktijkboek voor inclusie*.

Leuven: Acco verkregen op 20101228

[http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=lang_de|lang_en|lang_nl&id=sqZRONWyIN4C](http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=lang_de|lang_en|lang_nl&id=sqZRONWyIN4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=related:gy-)
[Rc1d7Ta0J:scholar.google.com/&ots=H9FR7fU8wW&sig=TA8-UUXz31MpZY-](http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=lang_de|lang_en|lang_nl&id=sqZRONWyIN4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=related:gy-)

[ZWYk9UV-74GI#v=onepage&q&f=false](http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=lang_de|lang_en|lang_nl&id=sqZRONWyIN4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=related:gy-Rc1d7Ta0J:scholar.google.com/&ots=H9FR7fU8wW&sig=TA8-UUXz31MpZY-ZWYk9UV-74GI#v=onepage&q&f=false)

Welling, F. I. (2011, red.). *Slim zijn, facetten van hoogbegaafdheid*. Purmerend:

Stichting Koepel Hoogbegaafdheid.

Bijlagen

Bijlage 1 Interview met mevrouw. Y. J.

Bijlage 2 Interview met de heer A. van K. en mevrouw S. B.

Bijlage 3 Formulier intakegesprek

Bijlage 4 Werken met ontwikkelingsmaterialen

Bijlage 4a Klanksorteerspel

Bijlage 4b Uit de reader bij de module "Werken met ontwikkelingsmaterialen"

Bijlage 1 Interview met mevrouw. Y. J.

Mevr. J. heeft een aantal jaren gewerkt met een plusklas op een school in N. Zij begeleidde hier ook kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Inmiddels werkt ze op een andere school, waar bewust geen plusklas wordt gemaakt.

Met betrekking tot de plusklas in N.:

Hoe werd bepaald welke kinderen in aanmerking konden komen voor deelname aan de plusklas?

-De keuze om kinderen deel te laten nemen aan de plusklas, werd op grond van de volgende argumenten besloten: op de eerste plaats de menstekening in combinatie met de observaties van de leerkracht en het intakegesprek met de ouders. De observaties waren de belangrijkste argumenten. Wanneer de kleuterleidster zag dat dit kind méér nodig had of uitgekeken was op de leerstof, aanwezig in de groep, dan hadden wij daar een gesprek over en keken we of ik dit kind (eventueel) in de plusklas iets extra's aan kon bieden. Eerst zochten we natuurlijk naar mogelijkheden binnen de groep.

Bij kinderen in de andere leerjaren was ook de observatie erg belangrijk, naast de (CITO) uitslagen en de resultaten van de methodegebonden toetsen.

Hoeveel tijd per week gingen die kinderen naar de plusklas?

- De tijden van de plusklas zijn per schooljaar anders geweest, niet vanwege de kinderen, maar vanwege het feit of er uren voor ingezet konden worden. De laatste jaren was dat op dinsdagmiddag. De verdeling was ook ieder jaar anders, al naar gelang het aantal kinderen en wat zij nodig hadden. De laatste jaren hadden we twee groepen van ieder één uur. Hierbij zaten groep 1 t/m 5 bij elkaar en de andere groep bestond uit kinderen van groep 6 t/m 8. Dit had te maken met het grote aantal kinderen van groep 7, respectievelijk 8.

Werden de leerkrachten van deze kinderen ook ondersteund met tips en dergelijke voor begeleiding in de klas gedurende de rest van de week? Of kregen de kinderen "opdrachten" mee om in de klas mee te werken?

De kinderen kregen van mij een opdracht waarmee ze in de groep verder konden. De eigen leerkracht moest af en toe het proces bespreken. Ik besprak met de kinderen het proces én het product.

Met de leerkrachten besprak ik regelmatig de kinderen die participeerden in de plusklas. De leerkrachten vonden het best moeilijk om deze slimme leerlingen te begeleiden. We hebben er vele jaren aan gewerkt om dit goed te laten verlopen. Ze vonden het dan ook erg jammer dat ik naar een andere school ging.

Weet U of deze plusklas nu nog bestaat?

De activiteiten van de plusklas zijn overgenomen door de IB'-ers, maar er was (in verband met de leerlingenkrimp) geen ruimte meer voor een aparte plusklas.

Met betrekking tot uw huidige werksituatie:

Jullie werken nu niet met een plusklas en zijn ook niet van plan dat te gaan doen. Is dat een bewuste keuze en zo ja op welke gronden is die keuze gemaakt?

- Tegenwoordig proberen we de slimme leerlingen binnen de groep de begeleiding te geven die zij nodig hebben. Dat lukt bij de een wat beter dan bij de ander.

De keuze voor wel of geen plusklas heeft te maken met het feit dat leerkrachten/management bang is voor een elitegroepje binnen de school en bovendien hebben ze geen faciliteiten hiervoor (gereserveerd).

Hoe gaan jullie om met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in kringactiviteiten en in de werkles?

- Tijdens de voorgaande jaren hebben we vaker besloten om een slimme leerling niet mee te laten doen tijdens de kringactiviteit in de onderbouw, maar in plaats daarvan een op maat gemaakte opdracht uit te laten voeren. Dit waren kleuters waarbij overduidelijk te zien was dat zij van de kringactiviteit niets leerden. Zij konden ook goed zelfstandig werken.

- Tijdens de werkles kun je de activiteiten natuurlijk héél gemakkelijk laten aansluiten bij het niveau van de slimme kleuter. Als je weet wat hij/zij kan, dan ga je gewoon

een stapje verder of de diepte in (verrijken/verdiepen). Ook mag je van deze kinderen dan iets meer verwachten. Dit vertellen we hem/haar dan van te voren.

Hoe betrekken jullie ouders bij dit alles?

- De ouders hebben we altijd (van te voren) in kennis gesteld van de veranderingen in aanpak voor hun kind. Wij hebben er héél goed op gelet om zeker NIET het woord hoogbegaafdheid (of ontwikkelingsvoorsprong) te gebruiken!! Dat schept enerzijds verwachtingen, terwijl wij anderzijds ook niet in de hoedanigheid zijn om dit vast te stellen.

Bijlage 2 Interview met de heer A. van K. en mevrouw S. B.

Van K. en B. zijn beiden als vrijwilliger verbonden aan HINT Limburg, “een vereniging die de belangen van hoogbegaafde kinderen behartigt in onderwijs en ontwikkeling” (<http://www.hintlimburg.nl/>). Van K. is als directeur van een basisschool met vervroegd pensioen, B. is leerkracht op een Jenaplan basisschool in E.

Wat is jullie uitgangspunt voor het werken met (hoog)begaafde kinderen en meer specifiek met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Van K. heeft een onderwijsconcept voor hoogbegaafde kinderen op de basisschool ontwikkeld, uitgaande van groep 1 tot en met groep 8. Uitgangspunt is de keuzevrijheid van kinderen: kinderen kunnen zelf aangeven wat ze beheersen en wat ze nodig hebben voor hun ontwikkeling.

Er is bewust voor gekozen om de kinderen binnen de eigen groep te laten werken. Alle kinderen mogen in principe met alle materialen werken; er wordt niemand in een uitzonderingspositie geplaatst.

Met welke materialen laten jullie kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong werken?

Voor de kleuters bedacht Van K. een map met keuzeactiviteiten. Deze map is toegespitst op deze school en bevat materialen die hier aanwezig zijn of aangeschaft worden. De map kan in de loop van jaren aangevuld en aangepast worden. De kleuters kunnen deze map kiezen door op het kiesbord hun kaartje te hangen bij de blauwe map.

In de map zitten veelal ‘normale’ materialen, zoals de ook in mijn klas aanwezige “Piccolo”, “Keerom” en “Vertifix”. B. vertelt dat de kinderen deze materialen vaak kiezen en er met veel plezier mee werken. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kiezen zelf de meer uitdagende opdrachten.

Daarnaast zijn er ook activiteiten als stempelen, werken aan de computer en werken met lettersjablonen.

Naast deze ‘standaardmaterialen’ bevat de map ook activiteiten die verrassen. Zo is de sjoelbak opgenomen, een spel dat uitnodigt tot tellen, noteren, wellicht ook

optellen, begripen meer – minder, enzovoort. Daarnaast doet het een beroep op samenspel en beweging.

Een ander 'vreemd' materiaal is een bak met pvc-buizen en hulpstukken. Anders dan verwacht geen goedkope aanschaf (al snel € 100,--), maar wel uitnodigend om (ruimtelijk) te bouwen. Volgens B. wordt het gebruikt om complete douche-installaties te bouwen, maar er worden ook hele netwerken mee aangelegd. Van K. vertelt van een kleuter die er een knikker door liet rollen, die er echter op een onverwachte plek, te vroeg, uit viel. De kleuter moest er erg om lachen, volgens Van K. omdat hij inzag dat hij een fout had gemaakt die hij had kunnen voorzien.

Beschouwing

Het valt op dat Van K. en B. vertellen dat kleuters op deze school wel de uitdagingen oppakken als ze die aangeboden krijgen, dit in tegenstelling tot onder andere W. in mijn klas die dat niet deed. Dit heeft misschien te maken met het feit dat het hier gaat om een Jenaplan basisschool. Op deze school wordt vanaf groep 1 een beroep gedaan op zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Dit is op onze school minder nadrukkelijk het geval.

Medische bijzonderheden:

Ogen / oren / allergie / ziektes overig:

Spraak-taal / motorische ontwikkeling: _____

Zelfstandigheid

Jas zelf aandoen: ja / nee Zelf aankleden: ja / nee _____

Zelf schoenen aandoen: ja / nee _____

Zindelijk: ja / nee _____

Zelfstandig naar de wc: ja / nee _____

Slaapgedrag

Bedtijd rond: _____

Slaapt wel /niet meteen in: _____

Wordt 's nachts vaak wakker: _____

Plast wel /niet in bed: _____

Ochtendhumeur: _____

Eetgedrag

Problemen met eten, zo ja welke: _____

Tempo (i.v.m. eten in de pauze): _____

Ontbijt wel / niet: _____

(speel)Gedrag

Type kind (angstig / nerveus / druk): _____

Omgang met regels en afspraken: _____

Is er een voorkeur voor bepaald speelgoed: _____

Heeft hij /zij ergens een hekel aan: _____

Kan hij /zij alleen spelen: _____

Heeft hij /zij vriendjes om mee te spelen: _____

Kijkt hij /zij elke dag tv ja/nee: zo ja, welke programma's: _____

Wordt er voorgelezen ja/ nee: zo ja door wie _____

Bibliotheek bezoek: ja/nee _____

Computergebruik: ja/nee _____

Lid van een club: zo ja welke _____

Datum:

Handtekening (ouder(s)):

Namens de school:

.....

Bijlage 4 Werken met ontwikkelingsmaterialen

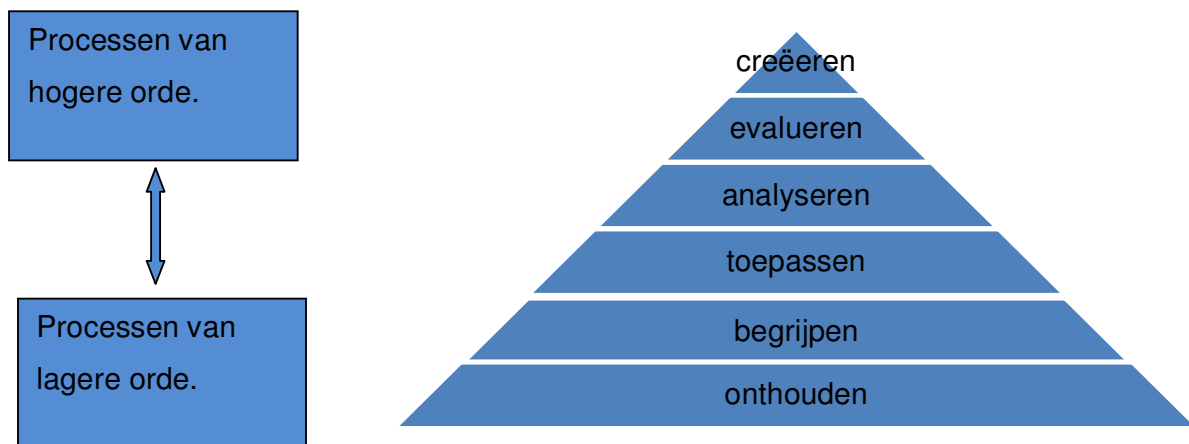
4.1 Inleiding

Louwers (1999), De Kruijff (2007) en Riemens en Van Waas (2010) geven voorbeelden van werken met ontwikkelingsmaterialen die aan zouden sluiten bij de manier van leren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Er worden andere manieren voor het werken met bestaande materialen genoemd. Dit is wat Van Gerven in 2002 bedoelt als ze voorstelt om 'vooral in de eigen kast te kijken'. Daarnaast noemt De Kruijff enkele materialen die specifiek voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zijn gemaakt.

Van K. en B. laten zien hoe met standaard materialen kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong uitgedaagd kunnen worden.

In mijn onderzoek doe ik eerst wat Van Gerven in 2002 voorstelt. Ik maak daarbij gebruik van de ideeën van Louwers uit 1999, De Kruijff uit 2007 en Riemens en Van Waas uit 2010. Daarnaast bekijk ik op vakbeurzen en materialenmarkten de specifieke materialen met de vraag of ze een zodanige meerwaarde hebben dat ik ze graag in mijn klas zou willen hebben.

Ik gebruik hierbij onder andere de taxonomie van Bloom. Brouwers en Ahlers (2011) constateren dat de processen van hogere orde vooral aansluiten bij de manier van leren van (hoog)begaafde kinderen en dus ook van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Zie verder hoofdstuk 4.4 van mijn meesterstuk.



Taxonomie van Bloom, de ordening van cognitieve processen.

Bron: Brouwer en Ahlers, 2011

4.2 Ontwikkelingsmaterialen

Onderstaand maak ik een indeling in verschillende ontwikkelingsmaterialen zoals ik die kreeg aangereikt in de module Werken met Ontwikkelingsmaterialen. Ik heb niet met alle materiaalgroepen gewerkt. De groepen 'bouwen' en 'constructiematerialen' heb ik samengevoegd omdat verrijking voor beide groepen op dezelfde manier kan plaatsvinden, zie paragraaf 4.2.2

4.2.1 Ongestructureerde materialen

Activiteiten in bijvoorbeeld de **watertafel** kunnen meer inhoud krijgen door er een opdracht aan te verbinden. In Kleuterplein, thema Water staat een activiteit "Drijven of zinken" (p. 14). Het is hier de leerkracht die bepaalt van welke voorwerpen getest gaat worden of ze drijven of zinken. Riemens en Van Waas (2010) laten bij een vergelijkbare activiteit (p. 120) de kinderen zelf materialen aandragen waarvan ze willen weten of ze blijven drijven of zinken. Hierdoor ontstaat een grotere betrokkenheid. Zij laten de kinderen vooraf voorspellen en argumenten bedenken voor hun gedachten. Na afloop van het experiment wordt er geëvalueerd en worden er conclusies getrokken. Dit alles leidt tot veel denkactiviteiten. Iedere kleuter doet dit op zijn eigen niveau.

N. en Y., mijn slimme kleuters hebben vooraf bedacht dat plastic blijft drijven en ijzer niet. Hun veronderstelling klopte met plastic boterkuipjes en dergelijke, en het ijzeren bestek zonk inderdaad. De verbazing was groot toen plastic kralen en Legosteentjes toch bleken te zinken en een bootje van aluminiumfolie ("ijzer") ineens kon drijven.

4.2.2 Bouwen en constructiematerialen

De **bouwkaarten** die De Kruijff in 2007 gemaakt heeft zijn vergelijkbaar met de bouwkaarten van Louwers (1999). De nieuwe technieken (internet, kleurenprinter) maken het materiaal van De Kruijff wel veel aantrekkelijker.

De uitdaging is voor mijn kleuters echter nog te groot. Zij gaan wel enthousiast aan de slag met de tekeningen uit de reader bij de module



‘Werken met Ontwikkelingsmaterialen’ (zie bijlage 4b).

*Een gerichte opdracht (bouw een schuur waar **Schuur met tractor** de tractor in past en waar hij gemakkelijk in en uit kan rijden) is voldoende reden om aan het werk te gaan en het gestelde probleem op te lossen (analyseren en evalueren in de taxonomie van Bloom).*

Ook bij constructiematerialen blijkt een specifieke opdracht voldoende uitdaging te bieden. Zo bouwde Y. met Clics een tractor die kan rijden, waarvan de deurtjes open kunnen en waar een bepaald popje in kan zitten. En dat terwijl hij volgens zijn moeder “uitgespeeld is met blokken en constructiematerialen”.

4.2.3 Vormgevende materialen

Vouwen kan eenvoudig zijn als je als leerkracht met de kinderen mee vouwt.



Vouwen

Veel kinderen van groep 2 kunnen overweg met een vouwboekje zoals Louwers dat in 1999 aangeeft. De vouwkaarten uit haar ideeënboek waarop geen handelingen zijn voorgedaan (vanaf p. 27) zijn volgens haar verrijkend. Er is inzicht voor nodig om te snappen wat je moet doen. *Mijn slimme kleuters hebben hier met veel plezier mee gewerkt.* Een volgende stap kan nog zijn: geef een kant-en-klaar vouwwerk dat uit elkaar gehaald mag worden en laat ze zelf ontdekken

hoe het gemaakt is. Hierbij wordt een beroep gedaan op het analytisch vermogen (stap 4 in de taxonomie van Bloom). De grootste uitdaging is het zelf ontwerpen van een vouwwerk (creëren). Hier ben ik met mijn kleuters nog niet aan toegekomen. Ik wil dit in de toekomst wel nog eens gaan proberen.

4.2.4 Compositiematerialen

Het zelf ontwerpen en dan natekenen van een **kralenplank** doet een beroep op het creërend vermogen (het hoogste cognitieve proces in de taxonomie van Bloom) en toch moet het kind ook hier nauwkeurig werken en goed tellen, twee doelen die je wil bereiken bij het werken met een kralenplank. Dit doet tevens een beroep op het analytisch vermogen, niveau 4 in de taxonomie van Bloom.



Kralenplank

Mozaïek kan op verschillende manieren gebruikt worden:

Kinderen kunnen een voorbeeld naleggen, maar dat is niet erg uitdagend voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Kinderen kunnen hun eigen figuur maken. Ze kunnen hier weliswaar zelf creëren (het hoogste cognitieve proces in de taxonomie van Bloom), maar het is wel erg vrijblijvend (cel a1 in het 9-velden schema van Janssen-Vos, zie ook p.15 in mijn meesterstuk). Kuipers (1999) en De Kruijff (2007) zeggen beiden dat het werken geen vrijblijvendheid mag hebben.

Vaak wordt een deel van een figuur gegeven. De kinderen kunnen dit namaken en er vervolgens zelf aan verder werken. Ik heb een middenfiguur gegeven waarna de kinderen de opdracht kregen om samen verder te werken: nummer 1 legt aan zijn kant van het figuur een stuk aan, de anderen maken hetzelfde, daarna is nummer 2 aan de beurt om een vervolg te bedenken, enzovoort. Dit vergt naast creativiteit ook samenwerking, overleg en op je beurt wachten.

De volgende stap bleek te moeilijk voor mijn kleuters: maak zelf een figuur die de ander niet ziet (creëren) en vertel aan de ander wat je hebt gemaakt (analyseren). De ander maakt op deze aanwijzingen hetzelfde figuur. N. maakte een zo gecompliceerd figuur dat het niet meer verbaal over te brengen was. Ik heb geprobeerd de opdracht te vereenvoudigen door alleen vierkanten en gelijkzijdige driehoeken te laten gebruiken, maar de frustratie over het falen was zo groot dat de betrokkenheid weg was.

4.2.5 Speelleermaterialen

4.2.5.1 Speelleermaterialen met mogelijkheden voor extra uitdaging

“Vertifix” (Stempelfabriek en Jegro, 1989) biedt 24 opdrachtkaarten. Het begint bij eenvoudig nabouwen wat je ziet, maar de laatste kaarten bestaan uit plattegronden met hoogtecijfers (analyseren), iets dat ik herken uit de rekenmethode van groep 5. Daarnaast zijn er enkele blanco kaarten die gekopieerd kunnen worden. Hierop kunnen kinderen hun eigen opdrachten (voor elkaar) tekenen (creëren). Ook kan er in tweetallen gewerkt worden, waarbij de een de kaart ziet en aan de ander vertelt wat er gebouwd moet worden.

“Panoramix, huisje, boompje, beestje” (Toys For Life, 2003) biedt een aantal opdrachtkaarten in oplopende moeilijkheidsgraad die de kinderen kunnen namaken. *Ik heb met mijn slimme kleuters besproken hoe het ook voor hen een uitdagende opdracht kan blijven. Eerst vroegen ze om ‘nog moeilijkere kaarten’, maar samen kwamen we tot de conclusie dat ze ook voor elkaar hun eigen opdrachten op een opzetblok kunnen maken (creëren) en dan aan de ander vertellen (zonder dat die kan kijken) wat er gemaakt is. Deze maakt dat op zijn eigen opzetblok na, en dan kan er samen gecontroleerd worden (evalueren).* Deze mogelijkheid wordt ook in de handleiding aangegeven.

4.2.5.2 Speelleermaterialen waar ik zelf een extra uitdaging in heb aangebracht

“Tel-start” (Rolf Onderwijs) is in zichzelf niet erg uitdagend: er wordt geteld tot 10 (of een lager getal), binnen één opdracht wel zes keer. Het materiaal is wel zoals Van Gerven in 2002 voorstelt uitdagender te maken door het anders dan bedoeld te gebruiken.

Ik heb mijn kleuters uitgedaagd door ze een laag getal te laten kiezen en ze dan, met de wijzers van de klok, op het bord steeds één meer te laten leggen. Nog ingewikkelder wordt het als bij de eerste stap twee meer, bij de volgende stap een minder, dan weer twee meer, enzovoort gelegd moet worden. Dit vereist opmerkelijke concentratie.

“Vijf-op-een-rij klanksorteerspel” (Educo, 1991) is een eenduidig spel waarbij afbeeldingen op beginklank, middenklank of eindklank gesorteerd moeten worden.

Als het spel enkele keren gespeeld is, is het bekend en daarmee niet meer uitdagend voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Ik heb zelf een vergelijkbaar spel gemaakt (zie bijlage 4a), waarbij steeds kaartjes toegevoegd kunnen worden die passen binnen het thema. Daarmee blijft het nieuw, het sluit aan bij de belevingswereld en kinderen kunnen ook zelf ideeën aandragen. Op de

blanco kaartjes kunnen ze ook hun eigen tekeningen

maken en het betreffende woord erbij schrijven of stempelen. Ze creëren daarmee hun eigen deel van het spel.



Klanksorteerspel

N. maakte haar eigen uitdaging door in een matrix te gaan werken. Ze zocht horizontaal naar dezelfde beginletter en vertikaal naar dezelfde middenletter. Dat de 'beginletters' daarmee op hun kant lagen deed haar niet.

4.3 Specifieke materialen voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Tijdens de Nederlandse Onderwijs Tentoonstelling (NOT) in Utrecht (2011), Kindvak in Den Bosch (2012) en diverse materialenmarkten bij studiedagen en workshops heb ik meerdere specifieke ontwikkelingsmaterialen voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong gezien.

Er wordt vaak van uitgegaan dat de kleuters van de doelgroep al kunnen lezen, bijvoorbeeld bij de werkserie "PieP (jonge lezers)" van uitgeverij Kleurig Geregeld (2009) en "Klein maar fijn" van MHR Architecten in Ieren (2009). Deze materialen vallen voor mij, in mijn klas, af: mijn slimme kleuters zijn nog niet zo ver.

Daarnaast zijn er diverse puzzelachtige spellen als Rush Hour, Go Getter in diverse varianten en Brick by Bick. Ze zien er wel aantrekkelijk maar een kind is er snel mee uitgespeeld als hij alle opdrachten doorlopen heeft. Deze spellen zijn niet specifiek op het onderwijs gericht. Ze zijn te koop in de speelgoedwinkel.

Ook zijn er materialen met ingebouwde computers; mooi, maar peperduur. Deze vallen voor onze school sowieso buiten het budget. Ik heb er daarom niet nader naar gekeken.

4.4 Conclusie

Door steeds door een “hoogbegaafde bril” (De Kruijff, 2007 p. 25) te kijken naar materialen en opdrachten is in een standaard kleuterklas veel verrijking mogelijk. Het is goed om daarbij uit te gaan van de processen van hogere orde in de taxonomie van Bloom. Daarvoor is volgens mij geen specifiek op deze doelgroep toegesneden materiaal nodig. Met het standaard materiaal kunnen de kinderen uit de hele klas samenspelen, ieder binnen hun eigen ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de behoefte om bij de groep horen, zoals Riemens & Van Waas dat in 2010 beschrijven. Van K. en B. werken al jaren op deze manier.

Bijlage 4a Klanksorteerspel

Dit spel is een variant op “Vijf op een rij/klanksorteerspel” van Educo (1991). Het oorspronkelijke spel bevat 128 beeldkaartjes die steeds in sets van vier bij een opdrachtkaart horen. Bij het spelen dienen de kinderen te letten op kleuren en symbolen. Als ze die goed sorteren en bovendien goed sorteren op klank ontstaat op de achterzijde een afbeelding (zelfcorrigerend materiaal). Het kan zo zijn dat de kinderen het eigenlijke doel: sorteren op klank, bereikt hebben maar toch geen goede afbeelding te zien krijgen omdat aan de andere opdrachten niet is voldaan. Het spel is alleen auditief: er wordt geen woordbeeld aangeboden.

Mijn spel bevat een (nog uit te breiden) aantal kaartjes met afbeeldingen en het betreffende woord. De kaartjes kunnen gesorteerd worden op dezelfde beginklank, dezelfde middenklank of dezelfde eindklank. Hierbij kunnen de opdrachtstroken worden gebruikt. De kinderen leren hierdoor:

- Beginklank, middenklank en eindklank te onderscheiden.
- Letters visueel te herkennen: ze zien hetzelfde lettersymbool.
- Klanken auditief te herkennen: ze horen dezelfde klank als ze het woord uitspreken.
- Klanken aan symbolen te koppelen.

De woorden kunnen met letters nagelegd, nagestempeld of nageschreven worden. Door ook woorden van het thema te gebruiken wordt de betrokkenheid groter. Door woorden van het thema gedurende het jaar toe te voegen is er steeds een nieuw element in het spel. Dit toevoegen kan samen met de kinderen gebeuren, hetgeen de betrokkenheid vergroot: het zijn hun woordjes waar ze mee spelen.

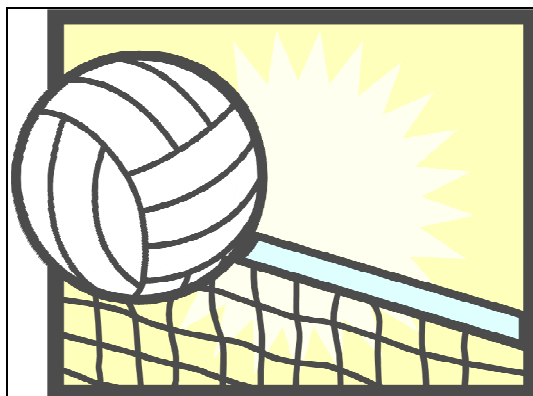
Door het toevoegen van lege kaartjes worden kinderen die daar aan toe zijn uitgedaagd om nieuwe woordjes te verzinnen en te ontdekken hoe die geschreven worden door de klanken te vergelijken met de aanwezige woordkaartjes. Dit doet een beroep op hun creërend en analytisch vermogen (de hogere denktaken) en is daarom een prima uitdaging voor hen.

Het materiaal is, in tegenstelling tot het origineel niet zelfcorrigerend. Door de kinderen in tweetallen te laten werken kunnen zij elkaar uitleg geven (tweetal-coach)

of elkaars werk nakijken (tweetal-check).¹ Controle door de leerkracht is uiteindelijk wel nodig.

¹ Tweetal-coach en tweetal-check zijn coöperatieve werkvormen

Woordkaartjes (losknippen):



b a l



k a n



l a t



k i n



l i p



k i p



b o s



s o p



k o m



p e t



h e k



r e m



m u g



b u s



g u m



b oe r



p oe s



s oe p



l a m



m i k



m e s



t o p



r u g



r o e r



w e g



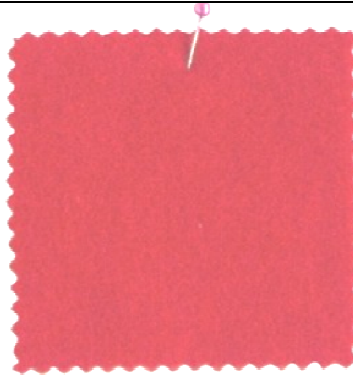
b i g



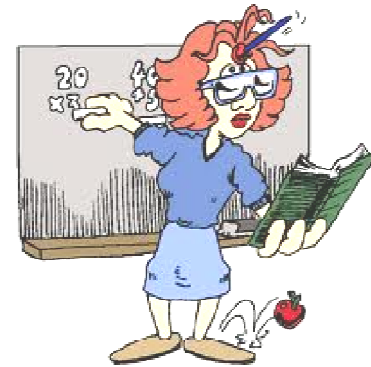
p o p



k o e k



l a p



j u f

Opdrachtstroken (losknippen in stroken van 3, evt. aan elkaar bevestigen tot stroken met alleen beginklank, alleen middenklank of alleen eindklank):

b ● ●	g ● ●	h ● ●
j ● ●	k ● ●	l ● ●

m ● ●	p ● ●	r ● ●
s ● ●	w ● ●	● ● g

● ● k	● ● l	● ● m
● ● n	● ● p	● ● r
● ● s	● ● t	● ● f

• a •	• e •	• i •
• o •	• u •	• oe •

Bijlage 4b Uit de reader bij de module ‘Werken met Ontwikkelingsmaterialen’

12. Metselen: 1 blok op 2 andere blokken. Toren metselen.



13. Muur metselen.



14. Garage met deur en plat dak op plattegrond.



15. Huis met deur en schuin dak op plattegrond.



16. Huis met garage op plattegrond. Achterzijde huis met 1 room en 6 steens hoge deur.



17. Ronde torens met ramen.



18. Kasteel.

Twee kinderen zitten tegenover elkaar en bouwen ieder twee torens (stap 8 of stap 16). Vervolgens worden er muren met kantelen tussen gebouwd.



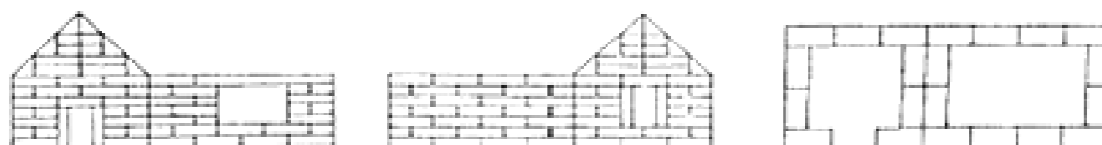
19. Loopbrug.

Twee kinderen bouwen ieder een gemetselde trap. Daarna maken lange latten het geheel compleet.



20a. Boerderij op plattegrond.

Het woonhuis bestaat uit twee delen; eerst bouw je het linkse deel helemaal af. Daarna komt het rechtse stuk er tegenaan.



20b. Stal van de boerderij op plattegrond.

De voorzijde is open. De tussenmuurtjes worden 3 hoog gemetseld. De stal wordt afgesloten door rechtopstaande bouwstenen. Het dak bestaat uit lange latten.

