

Onderwijzen op een andere manier

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong



Onderzoeksrapport van:

Puck Bardoel (496035) en Ellen Kaaijk (494910)

Opleiding:

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Faculteit Gedrag en Maatschappij
Pedagogiek
Studiekader: Onderzoek & Innovatie

Begeleider:

Mariska Gootzen

Eerste beoordelaar:

Brechtje van Gent

Tweede beoordelaar:

Mariska Gootzen

Opdrachtgever:

Montessorischool Elzeneind Oss
Contactpersoon: Cynthia Homminga

Datum:

Mei 2015

Voorwoord

Voor u ligt ons onderzoeksrapport 'Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, onderwijzen op een andere manier'. Dit onderzoeksrapport is geschreven in het kader van de afstudeeropdracht binnen de faculteit Gezondheid, Gedrag & Maatschappij, opleiding Pedagogiek, aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Van februari 2015 tot en met juni 2015 zijn wij bezig geweest met het onderzoek en het schrijven van dit onderzoeksrapport.

Dit onderzoeksrapport is geschreven in opdracht van de praktijkorganisatie, Montessorischool Elzeneind. Onze begeleidster bij het Elzeneind was Cynthia Homminga. Vanuit de opleiding hebben wij begeleiding gekregen van Mariska Gootzen. Wij willen hen beiden bedanken voor de raad, aanwijzingen en feedback die ons steeds verder hebben geholpen. Zonder hun steun zou dit onderzoeksrapport niet in deze vorm tot stand zijn gekomen.

Daarnaast willen we ook de leerkrachten, leerlingen en begeleiders van de plusklas van de onderbouw van Montessorischool Elzeneind bedanken voor hun medewerking. Zonder hun respons zou het ons niet gelukt zijn om tot heldere conclusies te komen.

Ellen Kaaijk & Puck Bardoel

Mei 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Hoofdstuk 1: Inleiding	2
1.1 Aanleiding van het praktijkonderzoek	2
1.2 Globale opdracht	2
1.3 Context van het onderzoek	3
1.4 Leeswijzer	3
Hoofdstuk 2: Probleemanalyse	3
2.1 Analyse van het probleem in de praktijk	4
2.2 Analyse van het probleem in de literatuur	10
2.3 Conclusie probleemanalyse	16
2.4 Probleemstelling	17
2.4.1 Doelstelling	17
2.4.2 Vraagstelling	17
2.4.3 Deelvragen	17
Hoofdstuk 3: Methode van onderzoek	18
3.1 Uitvoering onderzoek	18
3.1.1 Deelvraag 1	18
3.1.2 Deelvraag 2, 3 en 4	19
3.1.3 Deelvraag 5 en 6	21
3.2 Validiteit en betrouwbaarheid	23
Hoofdstuk 4: Resultaten	25
4.1 Deelvraag 1	25
4.2 Deelvraag 2	27
4.3 Deelvraag 3	27
4.4 Deelvraag 4	28
4.5 Deelvraag 5	29
4.6 Deelvraag 6	30

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	31
5.1 Conclusies	31
5.1.1 Deelvraag 1	31
5.1.2 Deelvraag 2	32
5.1.3 Deelvraag 3	33
5.1.4 Deelvraag 4	34
5.1.5 Deelvraag 5	34
5.1.6 Deelvraag 6	35
5.1.7 Conclusie vraagstelling	35
5.2 Discussie	36
5.2.1 Suggesties vervolgonderzoek	38
5.3 Aanbevelingen	39
Literatuurlijst	41
Bijlagen	43
Bijlage I: Begrippenlijst	43
Bijlage II: Samenvattingen gesprekken/observaties	45
Bijlage III: Afbeeldingen	49
Bijlage IV: Transcriptie interview intern begeleider	50
Bijlage V: Onderzoeksinstrument en codering interview intern begeleider	59
Bijlage VI: Onderzoeksinstrument en codering interviews leerkrachten	66
Bijlage VII: Vragenlijst begeleiders plusklas	79
Bijlage VIII: Participerende observatie plusklas onderbouw	85

Samenvatting

Deze samenvatting bevat een beknopte weergave van het gehele onderzoek. Hierin wordt de kern van het onderzoek benoemd en worden de voornaamste conclusies van het onderzoek beschreven.

In opdracht van Montessorischool Elzeneind is er onderzoek gedaan naar de ervaringen van leerkrachten, leerlingen en intern begeleider als het gaat om het werken met de denksleutels binnen de groepen van de onderbouw. Montessorischool Elzeneind gaat uit van de ideeën en uitgangspunten van Maria Montessori. De school probeert een klein deel van de opvoeding mee te geven, dat is afgeleid van het Montessori-onderwijs (Montessorischool Elzeneind, z.d.). Aan het begin van het schooljaar 2013/2014 is er op de school een pilot gestart met de denksleutels van Tony Ryan. Deze pilot is in eerste instantie alleen gestart in de plusklassen van de school. De leerkrachten proberen ook in de groepen aan te sluiten bij de behoeften van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en sinds het schooljaar 2014/2015 is de methode van de denksleutels in de groepen van de onderbouw geïmplementeerd. Omdat deze methode nog niet van de grond wil komen doen wij evaluerend onderzoek.

Er zijn vijf interviews afgenomen met professionals en er zijn kinderen bevroegd. Daarnaast zijn er ook vragenlijsten afgenomen. De onderwerpen die in de interviews aan bod zijn gekomen, waren van tevoren opgesteld naar aanleiding van de analyse in de praktijk, maar ook het literatuuronderzoek. Naar aanleiding van deze probleemanalyse zijn er deelvragen opgesteld en is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe ervaren leerkrachten, leerlingen en de intern begeleider van Montessorischool Elzeneind het werken met de denksleutels binnen de groepen van de onderbouw?

Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat de factor 'tijd' bij de leerkrachten een grote belemmering is voor het inzetten van de denksleutels in de groepen. Ook geven de leerkrachten aan dat ze handvatten nodig hebben om te kunnen starten.

Aan de hand van de resultaten en conclusies van dit onderzoek worden er aanbevelingen gedaan aan Montessorischool Elzeneind. Deze zijn gericht op het opnieuw implementeren van de denksleutels binnen de groepen van de onderbouw (groepen 1 en 2).

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat de aanleiding voor het praktijkonderzoek is en wat de context van het onderzoek is. Daarnaast zal in dit hoofdstuk een leeswijzer aan bod komen.

1.1 Aanleiding van het praktijkonderzoek

Vorig schooljaar, 2013/2014, is er door Sanne van Gool, onderzoek gedaan op Montessorischool Elzeneind. Sanne van Gool is inmiddels afgestudeerd HBO pedagoge en zij begeleidt op dit moment de plusklas van groep 3/4 op het Elzeneind. Ze heeft onderzoek gedaan naar het bieden van passend onderwijs aan kinderen, van 4 tot en met 7 jaar, met een ontwikkelingsvoorsprong. De methode 'De Denksleutels' van Tony Ryan (1990) heeft in dit onderzoek centraal gestaan. In de probleemanalyse(hoofdstuk 2) zal aan bod komen wat de denksleutels van Tony Ryan precies inhouden. Sanne van Gool heeft handvatten geboden voor het werken met de denksleutels in de groepen van de onderbouw. Hierop voortbouwend wil de school dat er onderzocht wordt of en hoe de denksleutels ook in de midden- en bovenbouw van de school geïmplementeerd kunnen worden.

1.2 Globale opdracht

De opdrachtgever binnen dit onderzoek is Cynthia Homminga. Zij is intern begeleider (IB'er)¹ een tevens pedagoge op Montessorischool Elzeneind. De opdrachtgever wil graag dat de denksleutels in alle groepen worden ingezet (onder-, midden- en bovenbouw) zodat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong meer uitgedaagd worden, om zo het onderpresteren van deze kinderen te voorkomen. Deze informatie is verkregen uit een oriënterend gesprek. Een samenvatting van dit gesprek is te vinden in bijlage II (verslag 2.1). Er is naar voren gekomen dat de denksleutels van Tony Ryan weinig tot niet ingezet worden in de onderbouw. Om te realiseren dat de methode in alle groepen van de school ingezet gaat worden, zal er eerst voor gezorgd moeten worden dat de denksleutels in de onderbouw effectief ingezet gaan worden. Dit praktijkonderzoek zal gericht zijn op kinderen van 4 t/m 7 jaar (kleuters) van Montessorischool Elzeneind met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen van de onderbouw (groepen 1 en 2). De wens van de IB'er is dat er onderzocht wordt wat maakt dat het werken met de denksleutels in de groepen van de onderbouw weinig tot niet van de grond komt en welke factoren hierbij van invloed zijn. Vanuit de conclusies die uit dit onderzoek komen, kan er volgens de IB'er uiteindelijk ook gekeken worden naar wat er nodig is om de denksleutels in de groepen van de

¹ **Cynthia Homminga:** Intern begeleider op Montessorischool Elzeneind en tevens opdrachtgever wordt in het verdere onderzoeksrapport aangegeven als: IB'er.

midden- en bovenbouw succesvol te implementeren (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 25 september 2014).

1.3 Context van het onderzoek

Montessorischool Elzeneind heeft 25 medewerkers, leerkrachten en ondersteunend personeel. Op 1 oktober 2014 bezoeken 264 leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar de school. Daarnaast beschikt de school over een Peutergroep voor leerlingen van 2-4 jaar oud, dit betreft een samenwerking met het Buitenschoolsenet. De school probeert een klein deel van de opvoeding mee te geven, dat is afgeleid van het Montessori-onderwijs. Er wordt bijzondere aandacht gegeven aan hoe kinderen met elkaar omgaan en hun positie in de maatschappij (Montessorischool Elzeneind, z.d.). Ieder kind is uniek en een kind ontwikkelt zich naar een steeds grotere zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. De ouders/opvoeders hebben de taak om het kind te ondersteunen en stimuleren om verder te komen in zijn ontwikkeling. Maar wel op het niveau dat voor het kind haalbaar is. De school wil een voorbereide omgeving scheppen die het kind uitdaagt en stimuleert. De ontwikkeling van het kind staat namelijk in wisselwerking met de omgeving waarin het verkeert (Montessorischool Elzeneind, z.d.).

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk 1 bevat de inleiding met de globale onderzoeksopdracht en informatie rondom de context van het praktijkonderzoek. In hoofdstuk 2 zal een probleemanalyse geschreven worden. Deze wordt onderverdeeld in een analyse van de praktijk en een analyse van de literatuur. Vanuit deze analyse zal het doel van het onderzoek gesteld worden en daarnaast zal er een vraagstelling opgesteld worden met daarbij behorende deelvragen. Hoofdstuk 3 zal bestaan uit de onderzoeksverantwoording. In hoofdstuk 4 worden de onderzoeksresultaten die uit het praktijkonderzoek zijn gekomen uitgewerkt. Vervolgens zullen in hoofdstuk 5 conclusies en aanbevelingen uitgewerkt worden. Ook zal dit hoofdstuk een discussieparagraaf bevatten.

2. Probleemanalyse

In dit hoofdstuk wordt de vraag van de IB'er nader uitgewerkt. Een analyse vanuit de praktijk en vanuit de literatuur zal in de onderstaande paragrafen aan bod komen. Om tot een eenduidige probleemanalyse te komen hebben we gebruik gemaakt van de informatie uit de verschillende gesprekken die we binnen de school gevoerd hebben. Ook hebben we literatuuronderzoek gedaan. Daarnaast heeft het boek van de auteurs Donk en Lanen (2011) ons houvast geboden om een gestructureerde probleemanalyse te kunnen uitwerken. Na de probleemanalyse zal er

een conclusie volgen van de gehele probleemanalyse, waaruit voortvloeiend de probleemstelling (doelstelling, vraagstelling en deelvragen) komt. In bijlage I is een begrippenlijst terug te vinden.

2.1 Analyse van het probleem in de praktijk

In deze paragraaf worden de missie en de visie van het Elzeneind omschreven. Om het probleem in de praktijk zo helder mogelijk te analyseren hebben er verschillende gesprekken plaatsgevonden met de IB'er. Daarnaast zijn er korte vragenlijsten opgesteld voor een aantal leerkrachten om kort eerste ervaringen te weten te komen met betrekking tot het probleem. Dit heeft via mailcontact plaatsgevonden. De verslagen van de gesprekken en het mailcontact zijn te vinden in bijlage II.

Missie

De missie van het Elzeneind luidt als volgt: "Samen werken aan de toekomst van onze kinderen en de maatschappij van morgen: op Montessorischool Elzeneind vinden ouders en leerkrachten elkaar in onderwijs aan kinderen en de opvoeding van kinderen" (Montessorischool Elzeneind, z.d.). Het motto van het Montessorionderwijs is: 'leer mij het zelf te doen'. De vaardigheden van elk kind worden als uitgangspunt genomen. Het gaat hierbij dan om de cognitieve, sociaal-emotionele, motorische en creatieve vaardigheden van het kind. Hiermee zal men kunnen bereiken dat het kind het maximale uit zichzelf haalt en zich tot een zelfstandige en vrije persoonlijkheid ontwikkelt. Het doel van de school is om kinderen "onderwijs op maat" aan te bieden. Daarnaast zorgt de school voor een veilige omgeving voor het kind (Montessorischool Elzeneind, z.d.).

Visie

De visie van Montessorischool Elzeneind (z.d.). luidt als volgt:

Het is onze visie dat we onze doelstellingen het beste bereiken door vrijheid te bieden binnen een duidelijk aangegeven kader, door consequent te zijn in handelen en optreden én door een team van vakmensen, mensen die hard werken en hun werk graag zo goed mogelijk willen doen. Wij hebben de traditionele uitgangspunten van het Montessorionderwijs aangepast aan de hedendaagse onderwijskundige principes en opvattingen.

De visie van de school kenmerkt zich door een aantal aspecten. Kinderen helpen om het zelf te doen is de zelfstandigheid die de leerkrachten zo veel mogelijk stimuleren. De spontane

activiteit bevorderen is een uitgangspunt waarbij kinderen actief zijn en willen leren door aan te sluiten bij hun leeftijd, interesse, gevoelige periodes en omgeving. Het leren in vrijheid wordt gestimuleerd door kinderen te leren zelf keuzes te maken, actief te zijn en zelf initiatieven te nemen. (Montessorischool Elzeneind, z.d.). De IB'er vertelt dat de school heterogeniteit een belangrijk aspect vindt binnen het onderwijs. Namelijk dat er kinderen van verschillende leeftijden bij elkaar in één groep worden gezet. De IB'er legt uit dat een zwakkere leerling kan leren van een sterkere leerling. Doordat een sterkere leerling uitlegt aan een zwakkere leerling, komt de sterkere leerling zelf op een hoger niveau van beheersing (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 4 maart 2015).

Het probleem

Het probleem doet zich voor op Montessorischool Elzeneind in Oss. Het knelpunt dat hieronder uitgelegd wordt, speelt zich af in alle groepen van de school. Het probleem wat de IB'er duidelijk aangeeft is dat sommige kinderen met een hoge intelligentie, ontwikkelingsvoorsprong of een diagnose van hoogbegaafdheid binnen de school onderpresteren. Deze kinderen raken verveeld en ongemotiveerd tijdens de lessen waardoor het voor leerkrachten lastig is om deze kinderen te stimuleren. Daarnaast eisen de kinderen door hun gedrag extra aandacht van de leerkracht. Hierdoor ontstaat onderpresteren. "Onderpresteren en niet goed 'leren om te leren' zijn serieuze bedreigingen voor de ontwikkeling van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong" (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 25 september 2014).

Leerlingen

Volgens de IB'er is het Elzeneind een school waar veel pientere leerlingen onderwijs volgen. Leerlingen die een ontwikkelingsvoorsprong hebben en die uitdaging nodig hebben. De IB'er geeft aan dat er gemiddeld meer kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, of kinderen met de diagnose hoogbegaafdheid op de school zitten, dan dat dat normaal gesproken voorkomt. Hierbij noemt de IB'er een aantal van gemiddeld 5 kinderen per groep (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 11 februari 2015). Op het Elzeneind zitten in totaal 264 leerlingen, zoals al eerder aangegeven. Op het Elzeneind zitten 27 kinderen met de diagnose hoogbegaafdheid. Daarnaast zijn er 12 kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, maar deze kinderen hebben geen diagnose (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 11 februari 2015). Er is bewust de keuze gemaakt om geen aantallen te vermelden wat betreft kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de onderbouw. Deze kinderen worden op dat moment nog niet gediagnosticeerd. De reden hiervan is dat een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong op een

bepaald gebied na een aantal jaren weer op een gemiddeld niveau kan zitten. Het Elzeneind kiest ervoor om de denksleutels hier toch in te zetten, omdat ze van mening zijn dat de methode voor ieder kind beschikbaar moet zijn. Dus ook voor kinderen zonder diagnose, maar wel met een ontwikkelingsvoorsprong op een bepaald gebied (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 4 maart 2015). De visie van Maria Montessori sluit hier op aan omdat in haar visie alle kinderen terecht moeten kunnen op een school. Het onderwijs dient afgestemd te worden op de ontwikkelingsbehoeften van de kinderen. Het onderwijs dient dus aan te sluiten bij de kinderen (Moorman, 1998).

Als we het hebben over pientere kinderen, zijn hierbij veel begrippen die gebruikt worden. Deze begrippen worden vaak door elkaar gebruikt, terwijl er wel verschillende betekenissen aan zitten. Veelvoorkomende begrippen zijn hoogbegaafdheid, hoge intelligentie en ontwikkelingsvoorsprong. Voor een definiëring van deze begrippen wordt verwezen naar bijlage I. In deze bijlage is een begrippenlijst opgenomen waarin belangrijke begrippen rondom het onderzoek zijn gedefinieerd.

Denksleutels

'De Denksleutels' is een methode gebaseerd op de 'Thinkers Keys' van Tony Ryan. Deze methode werd voorheen(2013/2014) ingezet in de plusklassen van de school, maar sinds dit schooljaar (2014/2015) wordt de methode ook ingezet in de groepen van de onderbouw. Dit is geïmplementeerd door Sanne van Gool. Zij heeft onderzoek gedaan naar deze methode en ervoor gezorgd dat deze methode beschikbaar is in de onderbouw. De onderbouw bestaat uit groep 1 en 2. Dit zijn kinderen van 4 tot en met 7 jaar.

Sanne van Gool geeft aan dat de denksleutels erg motiverend werken voor de kinderen in de plusklas. Kinderen vinden het leuk om naar de plusklas te komen. Creatief denken staat centraal en daar zijn deze kinderen erg goed in. Dit werkt bevorderend voor het leerproces van de kinderen (S. van Gool, persoonlijke mededeling, 11 februari 2015). Belangrijk om te vermelden bij de methode van de denksleutels is dat het Elzeneind de methode inzet als bron. Het Elzeneind is niet methodegericht, maar gebruikt, in dit geval, de methode van de denksleutels als bron voor het bieden van onderwijs aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 4 maart 2015).

Passend onderwijs

De IB'er legt heel duidelijk de link met passend onderwijs als het gaat om de denksleutels. Ook aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong wil de school passend onderwijs bieden. De methode van de denksleutels geef hiertoe de mogelijkheid, omdat er dan op het niveau van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong gewerkt kan worden. Een kind met een ontwikkelingsvoorsprong wordt de mogelijkheid geboden om creatief te denken en creatieve oplossingen te bedenken (Cynthia Homminga, persoonlijke mededeling, 11 februari 2015).

Behoeftes

Op het Elzeneind ligt heel sterk de behoefte om de methode van de denksleutels in alle groepen van de school in te zetten. Dit betekent dat leerkrachten van groep 1 tot en met groep 8 in hun groepen bekend moeten zijn met de methode van de denksleutels. Deze behoefte ligt hier zo sterk, omdat de methode in de plusklassen van de school zo goed werkt. De IB'er vertelt dat kinderen door middel van deze methode heel anders leren denken. Ze creëren eerst iets en vervolgens gaan zij "leren". De creatieve vermogens van de kinderen worden eerst aangesproken, waarmee de kinderen aan de slag gaan. Nadat zij iets bedacht of gecreëerd hebben, wordt er dieper op ingegaan waardoor kinderen bepaalde aspecten echt gaan leren en onthouden. Normaal wordt er vooral ingestoken op het leren en onthouden van de stof die in de groep aan bod komt. Door middel van de denksleutels wordt dit dus omgedraaid. Dit werkt motiverender voor de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 11 februari 2015). Hetgeen wat de IB'er hierboven benoemt komt vanuit het model 'de Taxonomie van Bloom'. In de analyse van de literatuur in paragraaf 2.2 van dit hoofdstuk zal uiteengezet worden wat de inhoud van dit model is.

Plusklas

Op 11 februari heeft er een observatie plaatsgevonden bij de plusklas van groep 3/4. Een verslag van deze observatie is te vinden in bijlage II (verslag 2.3). De observatie heeft plaatsgevonden, om de onderzoekers een beeld te geven over de manier waarop er gewerkt wordt met de denksleutels. De kinderen moesten werken met de 'uitvindings-sleutel'. Omdat het bijna carnaval was, mochten de kinderen zelf een feest bedenken dat nog niet bestond. Heel enthousiast en vol ideeën begonnen de kinderen aan hun tekening. Terwijl ze bezig waren kwam er veel meer in ze op. De kinderen stelden elkaar vragen en waren geïnteresseerd in wat de ander had gemaakt. Zoals de IB'er benoemt, associëren de kinderen met elkaar. Wanneer de één iets zegt of maakt, komen er bij de anderen weer andere ideeën op. Op deze manier

leren de kinderen van elkaar (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 4 maart 2015). De begeleider van de plusklas, Sanne van Gool, liet de kinderen niet zomaar een tekening maken. Op het moment dat de kinderen klaar waren, werd er dieper op in gegaan. Wie komen er op het feest? Wanneer vindt het plaats? En waar? Zou dit feest écht kunnen? Wat heb je er allemaal nodig?

Naar aanleiding van de observatie tijdens de plusklas heeft er een gesprek plaatsgevonden met Sanne van Gool. Sanne van Gool is de begeleidster van de plusklas op Montessorischool Elzeneind. Zij heeft vorig jaar onderzoek gedaan naar de denksleutels en deze geïntroduceerd in de groepen van de onderbouw. Tijdens het gesprek met Sanne van Gool werd duidelijk dat de denksleutels nog nauwelijks worden gebruikt in de groepen van de onderbouw. Meerdere keren heeft zij aan de kinderen die deelnemen aan de plusklas gevraagd of ze in de groep ook met de denksleutels werken. De kinderen gaven aan dat ze dit niet deden (S. van Gool, persoonlijke mededeling, 11 februari 2015). Naar aanleiding van dit gesprek is er opnieuw een gesprek gevoerd met de IB'er. De IB'er kon het bovenstaande wat Sanne van Gool aangaf, bevestigen. In dit gesprek kwam opnieuw naar voren dat de IB'er graag zou willen zien dat de denksleutels in alle groepen van de school worden geïmplementeerd. Een samenvatting van dit gesprek met de opdrachtgever is te vinden in bijlage II (gesprek 2.2). Echter worden de midden- en bovenbouw in het praktijkgedeelte van dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Wel zullen uitkomsten kunnen leiden tot adviezen tot een effectievere implementatie van groep 1 tot en met 8.

Leerkrachten

Er is voorafgaand aan het praktijkonderzoek mailcontact geweest met twee van de vier leerkrachten van de onderbouw. Tijdens deze contacten is er kort navraag gedaan naar ervaringen met het werken met de denksleutels in de groep. De mail die ontvangen is van deze leerkrachten is te vinden in bijlage II (verslag 2.5). De twee leerkrachten geven kort aan dat de methode enthousiasme oproept, vooral als er ervaringen worden uitgewisseld tijdens een bijeenkomst. Echter geven ze wel aan dat het lastig is om sturing te geven, omdat teveel sturing niet de bedoeling is maar er moet toch ook wel enigszins sturing aan te pas komen. De leerkrachten zetten de denksleutels in voor de hele groep, tijdens een kringmoment. Dit betekent dat het niet individueel gebeurt. Het werken met de denksleutels buiten de groep, in kleinere groepjes, wordt opgepakt door stagiaires. De leerkrachten geven aan dat het inzetten van de denksleutels een aanloop van hen zelf vraagt. Een aantal kinderen komt direct op gang

als er een denksleutel wordt ingezet. Andere kinderen hebben langer de tijd nodig (E. van Mun & B. Overdijk, persoonlijke mededeling, 11 februari 2014). Hieruit kan worden opgemaakt dat leerkrachten het soms nog lastig vinden om de balans te vinden wat betreft aansturing en dat er op dat gebied nog een deel onbekendheid is met de methode. Echter zijn leerkrachten wel enthousiast, omdat er positieve effecten naar voren komen bij de kinderen.

Betrokkenen

Wat betreft het probleem dat centraal staat binnen dit onderzoek zijn er veel personen binnen de school betrokken. Onze opdrachtgever is betrokken, omdat zij intern begeleider is van de school en gespecialiseerd is in hoogbegaafdheid. Zij heeft de master hoogbegaafdheid gevolgd. Daarnaast zijn de leerkrachten van de onderbouw betrokken, maar natuurlijk ook de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. De begeleidster van de plusklas van groep 3/4, Sanne van Gool, is ook betrokken. De begeleidster van de plusklas van groep 1/2 én groep 3/4, Janet van Welten, is ook betrokken binnen het onderzoek. De begeleidsters zijn betrokken, omdat zij de denksleutels inzetten in de plusklassen. Daarnaast is er een vakgroep hoogbegaafdheid. In deze vakgroep zit uit iedere bouw één leerkracht en de IB'er van de school. Zij hebben regelmatig overleg waar wij bij aan mogen sluiten voor ons onderzoek. Deze overleggen gaan over hoe er passend onderwijs geboden kan worden aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Zowel de IB'er, leerkrachten, begeleidsters van de plusklassen en de vakgroep zien graag dat de denksleutels geïmplementeerd worden in alle groepen van de school, waardoor het ook voor hen van belang is om te weten wat maakt dat de denksleutels in de groepen van de onderbouw niet van de grond komen. Het onderzoek is besproken binnen de vakgroep waardoor er draagvlak is gecreëerd. Voor een samenvatting van de bijeenkomst van de vakgroep wordt verwezen naar bijlage II (verslag 2.4).

Conclusie

Uit de analyse van de praktijk kan geconcludeerd worden dat Montessorischool Elzeneind er belang bij heeft dat de denksleutels in de onderbouwgroepen opnieuw geïmplementeerd gaan worden. Zowel de IB'er, leerkrachten en de begeleidster van de plusklas zien positieve invloeden tot uiting komen bij de kinderen op het moment dat zij de denksleutels inzetten. Daarnaast komt naar voren dat kinderen zelf ook enthousiast met de denksleutels werken. Buiten de groepen worden de denksleutels dus wel effectief ingezet, met positieve effecten. Echter worden de denksleutels in de groep weinig tot niet ingezet. Het vergt niet per definitie veel van leerkrachten om dit in te zetten maar ze moeten hiervoor goed geïnstrueerd worden.

Er is sprake van een “mindshift”, volgens de IB’er. Leerkrachten moeten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong anders benaderen dan de andere kinderen in de groep. Het is dus een kwestie van omdenken (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 25 september 2015).

Leerkrachten moeten dus de aanzet geven tot het werken met de denksleutels in de groepen. Leerkrachten nemen het initiatief. Echter komt naar voren dat hier knelpunten zijn, omdat de methode in de groepen nog niet van de grond komt.

2.2 Analyse van het probleem in de literatuur

Vanuit de praktijkanalyse zijn er een aantal kernbegrippen naar voren gekomen. De begrippen onderpresteren, hoogbegaafdheid, ontwikkelingsvoorsprong en hoge intelligentie komen naar voren. Deze begrippen zullen in deze paragraaf aan bod komen. Ook zal beschreven worden wat er in de literatuur staat over de methode van de denksleutels en er zal kort enige informatie over plusklassen aan bod komen. Zoals in de vorige paragraaf aangegeven zal de Taxonomie van Bloom ook uiteengezet worden. Aangezien er op het Elzeneind passend onderwijs wordt geboden, ook als het gaat om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, komt dit ook aan bod.

Hoogbegaafdheid

Webb, Amend, Gore en DeVries (2013, p. 10) geven de volgende definitie van hoogbegaafdheid:

Hoogbegaafde en getalenteerde kinderen zijn kinderen die door daartoe gekwalificeerde beroepsbeoefenaren als zodanig worden aangemerkt op grond van hun buitengewone vaardigheden en het vermogen om hoge prestaties te leveren. Om hun mogelijkheden te kunnen ontwikkelen en hun bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren hebben deze kinderen behoefte aan onderwijs dat aanzienlijk verder gedifferentieerd is dan het reguliere lesprogramma. De mogelijkheden en/of getoonde prestaties van deze kinderen kunnen onder meer liggen op het gebied van algemene intellectuele capaciteiten, specifieke academische vaardigheden, creatief en divergent denken, leiderschap, beeldende en uitvoerende kunsten en psychomotorische vaardigheden.

Voor veel van de kinderen zoals hierboven beschreven gaat het leren op school veel te langzaam. Veel van deze kinderen geven al snel aan dat zij zich vervelen op school. Deze uiting geeft aan dat de stof in de groep hen onvoldoende uitdaging biedt. Het komt veel voor dat dit al in groep 1 begint en doorgaat tot het voortgezet onderwijs. Met opdrachten die te simpel zijn of om een andere reden niet aansluiten bij de ontwikkeling of de leerstijl van de kinderen,

wordt de kiem voor later onderpresteren al vroeg gelegd (Amend, et al., p. 59). De beschrijving van kenmerken van de kinderen zoals hierboven, komt overeen met de beschrijving die gegeven wordt door de IB'er.

Het is belangrijk om te vermelden dat er een verschil is tussen hoogbegaafdheid en een hoge intelligentie. “Hoogbegaafde kinderen zijn creatief in hun denken en hebben doorzettingsvermogen. Ze maken grote denksprongen, leggen verrassende verbanden, hebben een voorkeur voor abstracte problemen, blinken uit op verschillende gebieden en werken buitengewoon zelfstandig” (Kohnstamm, 2009, p. 96).

Het hierboven genoemde is veel meer dan het hebben van een hoge intelligentie. Door een hoge intelligentie is iemand in staat snel en goed te kunnen leren. Iemand met een hoge intelligentie begrijpt ideeën van anderen snel en daardoor kunnen zij veel vragen stellen over de geleerde stof. Zij houden eigenlijk wel van het schoolse leren. Afhankelijk van de opbouw en/of methodes die in leerboeken staan, passen zij zich aan, aan de school. Een kind met hoogbegaafdheid daarentegen ontwikkelt zélf ideeën en stelt zichzelf vragen. Ze zijn geheel zelfstandig. Hoogbegaafden hebben het meeste aan een actieve manier van onderwijs waarbij zij aan het denken worden gezet. Dit is een werkelijk verschil met hoogintelligenten. Hoogintelligenten doorlopen de school meestal gemakkelijk, daar waar hoogbegaafden vaak moeilijkheden ondervinden op school (Kohnstamm, 2009, p. 96).

In een gemiddelde groep op school in Nederland, van ongeveer 25 kinderen, laat 10% van de kinderen kenmerken van hoogbegaafdheid zien. Ook beschrijft het SEN Support dat van een gemiddelde populatie 10% van de leerlingen kenmerken heeft die kunnen duiden op (hoog)begaafdheid, waaronder indicaties die kunnen duiden op een hoge intelligentie (SEN Support, 2015).

Ontwikkelingsvoorsprong

Volgens Van Gerven (2009) zijn in de ontwikkeling van een kind met een ontwikkelingsvoorsprong al vroeg kenmerken te zien van leer- en persoonlijkheidseigenschappen. Deze eigenschappen kunnen later herkend gaan worden als kenmerken die bij een (hoog)begaafde leerling horen (Gerven, 2009, p. 130).

Een ontwikkelingsvoorsprong beperkt zich nooit tot één gebied. Zowel het taal/denken van het kind, als het visueel-ruimtelijk inzicht is verder ontwikkeld. In vergelijking met leeftijdsgenoten loopt ook de ego-ontwikkeling voor. Een kind met een ontwikkelingsvoorsprong doorloopt niet

alleen de ontwikkeling sneller dan andere kinderen, maar de stappen waarmee die ontwikkeling gaat zijn vaak ook groter dan bij andere kinderen (Gerven, 2009, p. 130-131).

Volgens Riemens en Waas (2009) hebben jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong behoefte aan activiteiten die kansen bieden om zelf ontdekkingen te doen en waarbij ze grote denksprongen kunnen maken. Activiteiten die verschillende manieren van denken mogelijk maken (bijvoorbeeld: verzamelen van kennis, toepassen ervan, categoriseren of ordenen en het samenvoegen van informatie) zijn van belang voor deze kinderen. Deze kinderen hebben er behoefte aan om zelfstandig te kunnen plannen en uitvoeren. Activiteiten moeten voldoende complex zijn en voldoende ruimte bieden om hun fantasie en creativiteit te benutten. Een activiteit moet aansluiten bij de behoefte van jonge kinderen om te lezen, schrijven en rekenen. Ook van groot belang is het om bij te dragen aan de brede ontwikkeling van de kinderen zodat ze al hun talenten kunnen ontwikkelen (Riemens & Waas, 2009, p. 14). Dit sluit aan op hetgeen dat de IB'er aangeeft als het gaat om het bieden van uitdaging van de kinderen. De denksleutels zetten verschillende manieren van denken aan bij de kinderen. Dit is zoals hierboven beschreven ook wat deze kinderen nodig hebben.

Passend onderwijs

Op het Elzeneind wordt, zoals al eerder een aantal keer aangegeven, passend onderwijs geboden. De Rijksoverheid (z.d.) geeft de hierna volgende omschrijving van passend onderwijs. Sinds 1 augustus 2014 hebben scholen een zorgplicht in de vorm van passend onderwijs. Passend onderwijs staat voor het bieden van een plek aan kinderen op een school die bij de kwaliteiten en mogelijkheden van kinderen aansluit. Het uitdagen van kinderen, zodat zij het beste uit zichzelf halen, is het doel van passend onderwijs. De overheid heeft passend onderwijs ingevoerd, omdat zij wil bereiken dat alle kinderen een passende plek in het onderwijs krijgen. Een belangrijk doel is dat kinderen door passend onderwijs niet meer langdurig thuis komen te zitten (Rijksoverheid, z.d.).

Volgens Van Gerven (2009) hebben kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong een sterke leerbehoefte. Daarnaast hebben ze een brede interesse. Ze kunnen taakgericht zijn wanneer de opdrachten op het juiste ontwikkelingsniveau zijn afgestemd. Op het moment dat er niet wordt aangesloten op de leerbehoeftes van het kind, zal het kind niet de talenten laten zien die hij of zij heeft. Het is daarom belangrijk dat aanbod uitdagend is en dat dit wordt afgestemd op de behoeften van kinderen. Hiermee wordt passend onderwijs geboden aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (Van Gerven, 2009, p. 135-136).

Onderpresteren

Het bieden van passend onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong (met vermoedens van meer- of hoogbegaafdheid) is van belang om onderpresteren te voorkomen bij deze leerlingen. Drent en Gerven (2007) geven een korte en bondige definitie van onderpresteren, namelijk "onderpresteren is langdurig minder presteren dan op grond van iemands capaciteiten verwacht zou mogen worden". Het ontstaan van onderpresteren is een langzaam proces waarin leerling, leerkracht en ouders een rol spelen. Op welke manier een kind naar de instructie luistert, de algemene houding van het kind ten opzichte van de school, de sociale belangen binnen de school en de buitenschoolse sociale belangen van het kind beïnvloeden de prestaties van een leerling. Daarnaast hebben de houding van de leerkracht en de relatie tussen de ouders en het kind een rol bij het ontstaan van onderpresteren (Drent & Gerven, 2007, p.121-123).

Volgens Kieboom (2012) komen er bij kinderen die onderpresteren verschillende kenmerken naar voren. Kinderen beschikken over kennis, vaardigheden en intelligentie om opdrachten uit te kunnen voeren en om uit die opdrachten goede resultaten te halen. Deze kinderen zijn behoorlijk slim. Echter kunnen goede resultaten toch achterwege blijven. De schoolresultaten kunnen wisselen van goed naar slecht. De intelligentie van deze kinderen kan wel weer naar voren komen tijdens een IQ test of als er een lastige vraag aan hen gesteld wordt.

Onderpresteren kan ook geconstateerd worden wanneer het doorzettingsvermogen te laag is. Onderpresteerders spannen zich veelal in, maar ondanks dat lukt het deze kinderen niet om het weer op te pakken. Het is voor hen lastig om weer in de situatie te komen waarin ze wel alles onder controle hebben. Veelal hebben kinderen wel inspanningen verricht en veel geprobeerd, het lukt echter niet. Onderpresteren heeft op die momenten de overhand. De motivatie wordt hierdoor lager. Onderpresteerders gaan uitdagingen uit de weg. Kinderen hebben vaak een eigen manier om onderpresteren vol te houden. Ze zijn goed in het uitstellen van dingen. Ze gebruiken hun vaardigheden om ergens onderuit te komen, waardoor de uitvluchten geloofwaardig lijken. Kinderen laten vluchtgedrag zien, waarbij ze afleiding zoeken in andere activiteiten. Deze activiteiten vragen veel aandacht (Kieboom, 2012, p. 89-94).

Kieboom (2012) zegt dat kinderen gaan onderpresteren doordat zij zich vervelen op school. Op school is alles saai, waardoor niets meer de interesse wekt bij deze kinderen. De reden van het onderpresteren wordt hiermee buiten het kind gelegd. Dit wordt de externe locus of control genoemd. Het is belangrijk om deze signalen van het kind serieus te nemen zodat onderpresteren tegengegaan kan worden. Extreem lang werken aan simpele vragen of opdrachten kan ook een signaal zijn van onderpresteren. Een gebrek aan

zelfverantwoordelijkheid kan ook waar te nemen zijn bij onderpresteerders. Ze geven iets of iemand anders de schuld voor hun lage doorzettingsvermogen en gebrek aan inspanningen. Onderpresteerders leren en denken vooral in het hier en nu. Ze kijken niet verder de toekomst in, maar kijken alleen naar wat hen op korte termijn plezier oplevert. Kinderen die onderpresteren kunnen zelf niet inzien waar het door komt dat het steeds niet lukt. Ze missen de informatie over zichzelf. Bij de informatie gaat het dan om waarden, gevoelens, motivaties, conflicten en het bewustzijn van het gedrag (onderpresteren). Kinderen die onderpresteren vinden het meestal maar vaag als ze het over zichzelf moeten hebben, omdat ze niet weten wat er in hun omgaat. Er kan dus gesteld worden dat onderpresteerders kennis en inzicht over zichzelf nodig hebben, om zo zelf de controle over zijn/haar leven te krijgen. Het is dus goed als een onderpresteerder weet waarom hij of zij iets doet. Hier kan hij of zij achter komen door stapje voor stapje na te gaan wat hij/zij wel of niet heeft gedaan, en waarom hij of zij dat niet heeft gedaan (Kieboom, 2012, p. 95-111).

Volgens Gerven en Drent (2001) komen kinderen die onderpresteren in een cirkel terecht waarin een neerwaartse spiraal te zien is. Kinderen raken gedemotiveerd door de reguliere lesstof die aangeboden wordt in de groep. Het gevolg hiervan is dat de kinderen een slechtere werkhouding krijgen en dat de prestaties van de kinderen minder worden. Het aanbieden van extra oefenstof alleen is niet voldoende. De kinderen worden niet meer op hun eigen niveau aangesproken en hierdoor raakt het kind niet gemotiveerd (Gerven & Drent, 2001).

Plusklassen

"Een plusklas is een 'verrijkingsgroep' waarin hoogbegaafde leerlingen samengebracht worden met de bedoeling hen bij hun mogelijkheden passende doelen te laten realiseren op (meta)cognitief, sociaal en creatief gebied" (Mulder, 2010, p. 16). Het gaat om het samenkomen van hoogbegaafde leerlingen die een aanbod krijgen dat ten opzichte van het reguliere aanbod van de school uitdagend en rijk genoemd kan worden. In 2010 wordt het aantal plusklassen binnen het primair onderwijs geschat op 5%. Dit aantal groeit nog steeds, want plusklassen zijn hard nodig (Mulder, 2010, p. 3). Op Montessorischool Elzeneind worden deze plusklassen al ingezet. Hierin worden de denksleutels van Tony Ryan nu ook gebruikt om kinderen op verschillende manieren te laten nadenken en uit te dagen. Hieronder wordt uiteengezet wat de denksleutels precies inhouden en wat de gedachtegang hierachter is.

Denksleutels van Tony Ryan

De denksleutels van Tony Ryan worden toegelicht. Daarnaast wordt zijn visie hieronder naar voren gebracht. Hierbij wordt gebruik gemaakt van onder andere het Engelstalige artikel van Tony Ryan (1990) en het onderzoeksrapport van Sanne van Gool (2014).

Om drie belangrijke redenen heeft Ryan (1990) de nadruk gelegd op het innovatieve en creatieve denken in zijn methode. De eerste reden is dat creatief denken spannend en leuk kan zijn. Actieve deelname van kinderen kan een positieve houding creëren als het gaat om het leerproces. De tweede reden is dat wanneer de creativiteit in het leren gestimuleerd wordt, dit de emotionele band met het leren verhoogt. De effectiviteit van de geheugensystemen verhoogt de emotionele betrokkenheid. Als derde reden wordt gegeven dat het vermogen om met veranderingen om te gaan versterkt wordt door het ontwikkelen van een creatief potentieel. We zijn veel beter in staat om ons aan te passen aan veranderingen, wanneer ons denken open staat voor nieuwe ideeën. Deze nieuwe ideeën moeten dan ook geaccepteerd worden (Ryan, 1990).

In het kader van Excellentieproject MIND zijn de denksleutels, met toestemming van Tony Ryan, vertaald door het samenwerkingsverband Veghel en omstreken. De methode 'De Denksleutels' is ontwikkelingsmateriaal waar het aanbod aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong mee wordt verrijkt. De denksleutels bestaan uit een set van 20 kaarten in de vorm van een sleutel. Elke kaart bevat een vraag of opdracht. Elke sleutel staat in het teken van een ander soort vraag of opdracht en elke sleutel heeft ook een eigen naam. Bij de leerlingen worden hun denkvaardigheden actief aangesproken en ontwikkeld door middel van deze methode. De leerlingen worden aangezet tot creatief, analytisch en praktisch denken. Er is gekozen voor een sleutel, omdat vrijwel alle kinderen bekend zijn met het begrip sleutel als een ding dat je gebruikt om iets te openen. De denksleutels gebruiken we om ons denken te openen (Gool, 2014). Voor een impressie van een denksleutel, zie bijlage III (afbeelding 1).

Er zijn verschillende manieren waarop de denksleutels in de groep ingezet kunnen worden. Als aparte werkvorm kan er op een vast moment een activiteit gedaan worden in de groep waarbij de denksleutels gebruikt worden. Als er een bepaald thema of onderwerp aan de orde is, kunnen de kinderen zelf een bepaalde sleutel kiezen. Als verrijkingsopdracht kunnen de denksleutels gebruikt worden. Op de denksleutels staan vragen die bij ieder thema of onderwerp gesteld kunnen worden. De denksleutels kunnen ook verwerkt worden in andere

opdrachten en/of lessen, zonder de denksleutels expliciet te benoemen. Als laatste kunnen de denksleutels gebruikt worden om stimulerend te signaleren, als een vorm van observeren. Met behulp van de denksleutels kan er een rijke leeromgeving gecreëerd worden waarbij kinderen gestimuleerd worden om hun denkvermogens te gebruiken. Door dit tot routine te maken in de groep, zullen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en kenmerken van hoogbegaafdheid sneller opvallen tijdens observaties (Gool, 2014).

Taxonomie van Bloom

Zoals in de analyse van de praktijk is aangegeven gaat het Elzeneind uit van de taxonomie van Bloom. Volgens Van Gerven (2009) geeft het model inzicht in hoe de verschillende denkniveaus in elkaar zitten. Daarnaast geeft het ook aan welk soort opdrachten het meest geschikt zijn voor een bepaald denkniveau. De eerste drie denkniveaus (onthouden, begrijpen en toepassen) worden het meest gebruikt binnen het onderwijs. Voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid zijn deze niveaus te simpel. Om ervoor te zorgen dat een kind wel uitgedaagd wordt maar niet sociaal geïsoleerd wordt, kan worden ingestoken op de laatste drie niveaus, namelijk: analyseren, evalueren en creëren. Van leerkrachten vergt dit dat er vragen geformuleerd worden waardoor deze denkvaardigheden gestimuleerd worden (Gerven, 2009, p. 95-96). Voor een duidelijker beeld van het model wordt verwezen naar bijlage III (afbeelding 2).

2.3 Conclusie probleemanalyse

Uit de voorgaande probleemanalyse kan geconcludeerd worden dat onderpresteren een serieuze bedreiging kan zijn voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit blijkt zowel uit de bewoordingen van de IB'er als uit het literatuuronderzoek. In de analyse is geconstateerd dat de denksleutels in de onderbouw nog onvoldoende worden ingezet en dat het onderzoek hier op in zal moeten haken. Er wordt nu eerst onderzocht wat maakt dat de denksleutels in de onderbouw nog onvoldoende van de grond komen, waardoor onderpresteren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong blijft bestaan. Uit de literatuuranalyse komt naar voren dat onderpresteren al vroeg kan ontstaan, en dat kinderen die onderpresteren hier lastig mee om kunnen gaan. Naar voren komt dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong op andere denkvermogens aangesproken moeten worden dan andere kinderen. Het gaat hierbij dan om de creatieve denkvermogens. De denksleutels leggen volgens de literatuur de nadruk op de creatieve denkvermogens van kinderen. Voor leerkrachten is dit omschakelen, omdat deze kinderen dus op andere vermogens aangesproken moeten worden dan andere kinderen in de

groep. Er zal gekeken moeten worden naar wat er nodig is om de denksleutels opnieuw te implementeren.

2.4 Probleemstelling

2.4.1 Doelstelling

Met dit onderzoek wordt kennis en inzicht gegeven over welke factoren ervoor zorgen dat de denksleutels van Tony Ryan in de groepen van de onderbouw van de school nog weinig tot niet worden ingezet. Onderpresteren blijft een gevaar, terwijl het voorkomen hiervan juist verminderd zou moeten worden met het inzetten van de denksleutels in de groepen. Om deze kennis te kunnen verkrijgen worden leerkrachten bevraagd over het werken met de denksleutels in de groep. Daarnaast worden de ervaringen van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong die deelnemen aan de plusklas meegenomen. Wanneer er kennis over en inzicht in ervaringen, verwachtingen en wensen van leerkrachten en leerlingen is, kan deze kennis gebruikt worden om aanbevelingen te doen over wat er ingezet moet worden om de denksleutels van Tony Ryan succesvol te borgen in de onderbouw.

2.4.2 Vraagstelling

Hoe ervaren leerkrachten, leerlingen en de intern begeleider van Montessorischool Elzeneind het werken met de denksleutels binnen de groepen van de onderbouw?

2.4.3 Deelvragen

1. Welke signalen worden er opgevangen door de intern begeleider van de school met betrekking tot het werken met de denksleutels in de onderbouw, zowel bij de leerkrachten als bij de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
2. Hoe zetten de leerkrachten uit de onderbouw de denksleutels op dit moment in?
3. Hoe ervaren leerkrachten uit de onderbouw het werken met de denksleutels?
4. Wat zijn de wensen/behoefte van de leerkrachten uit de onderbouw als het gaat om het werken met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep, met behulp van de denksleutels?
5. Hoe ervaren de kinderen in de plusklas van de onderbouw het werken met de denksleutels?
6. Hoe ervaren de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong het leren in de groep met behulp van de denksleutels?

3. Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk zal ingegaan worden op de methode en werkwijze van het onderzoek. In paragraaf 3.1 wordt de uitvoering van het onderzoek beschreven. In paragraaf 3.2 wordt ingegaan op hoe er rekening is gehouden met de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

3.1 Uitvoering onderzoek

In deze paragraaf wordt per deelvraag uiteengezet hoe het onderzoek is uitgevoerd. Deelvraag 2, 3 en 4 zijn in deze paragraaf samengenomen, omdat de antwoorden op deze deelvragen zijn verkregen door middel van hetzelfde onderzoeksinstrument. Deelvraag 5 en 6 zijn om deze reden ook samengenomen in deze paragraaf. De formulering van de deelvragen zijn hierboven, in paragraaf 2.4.3 te vinden.

3.1.1 Deelvraag 1

Onderzoeksbenadering

Om zicht te krijgen op de signalen die de IB'er opvangt van zowel kinderen als leerkrachten als het gaat om het werken met de denksleutels, is er gekozen voor kwalitatief onderzoek.

Kwalitatief onderzoek baseert zich namelijk op de interpretatieve benadering. Volgens deze benadering is de sociale werkelijkheid gecreëerd door bewuste handelingen van sociale wezens (Migchelbrink, 2010, p. 34). Om erachter te komen welke signalen er door de IB'er van de school opgevangen worden, gaat het om die bewuste handelingen die zij waarneemt.

Participanten

Om antwoord te krijgen op de deelvraag is de IB'er benaderd. De IB'er heeft specifieke kennis over het werken met kinderen die de diagnose hoogbegaafdheid hebben. Daarnaast heeft zij ook precies in kaart hoe het op school reilt en zeilt wat betreft dit specifieke onderwerp. De IB'er begeleidt de leerkrachten waardoor zij inzicht heeft in eventuele knelpunten waar leerkrachten tegenaan lopen met betrekking tot het werken met de denksleutels.

Procedure van onderzoek

Er is mondeling een afspraak gemaakt met de IB'er over de datum en het tijdstip van het interview. Er is een uur uitgetrokken voor het interview, zodat er ruimte was voor uitloop en een nabespreking. Het interview is opgenomen.

Meetinstrumenten

Om informatie te verkrijgen over signalen die de IB'er opvangt, is gebruik gemaakt van een halfgestructureerd interview. Bij dit type wordt de structuur in het interview aangebracht met

behulp van een zogenaamd interviewschema of topiclijst. De topiclijst is van tevoren opgesteld en bevat thema's die tijdens het interview aan de orde moeten komen (Migchelbrink, 2009, p. 207). Voorafgaand aan het interview is een opzet gemaakt, waarin ook de topiclijst is opgenomen. Deze is te vinden in bijlage V. Vanuit de probleemanalyse en de deelvragen is er een lijst met topics opgesteld die aan de orde moesten komen. Belangrijke topics die hieruit voortkwamen zijn ook gebruikt als topics voor de interviews met de leerkrachten. Het interview was halfgestructureerd, omdat er voor de IB'er de ruimte was om zelf topics aan het licht te brengen.

Analyse

Het interview is vastgelegd door het op te nemen met apparatuur. Achteraf is het interview volledig getranscribeerd. Het transcript van dit interview is te vinden in bijlage IV. Aan de hand van de topiclijst die voorafgaand aan het interview opgesteld is, is het interview gecodeerd. Coderen betekent dat er labels (trefwoorden) worden toegekend aan de tekstfragmenten (Migchelbrink, 2010, p. 114). Codes die ter sprake kwamen tijdens het interview, die niet in de topiclijst stonden, zijn toegevoegd aan de codering. De codering die bij dit interview is gemaakt is te vinden in bijlage V. De transcriptie heeft het basismateriaal voor de analyse gevormd. Tijdens het coderen zijn niet-relevante passages geschrapt en de tekst is opgesplitst in fragmenten die bij elkaar horen. Alles wat de onderzoekers opgevallen is in het interview is vastgelegd in een code. Er is eerst onafhankelijk van elkaar gecodeerd. Vervolgens zijn deze codes naast elkaar gelegd, heeft er overleg plaatsgevonden en is de codering samengevoegd. Op deze manier was er een duidelijk overzicht van data waaruit de resultaten beschreven en de deelvragen beantwoord konden worden.

3.1.2 Deelvraag 2, 3 en 4

Onderzoeksbenadering

Om de deelvragen te kunnen beantwoorden is sprake geweest van kwalitatief onderzoek. De deelvragen hebben betrekking op ervaringen en wensen/behoefte van respondenten. De onderzoekers proberen tijdens kwalitatief onderzoek zicht te krijgen op hoe mensen de werkelijkheid ervaren, beleven en er betekenis aan geven (Migchelbrink, 2010, p. 34).

Participanten

Alle leerkrachten uit de onderbouw zijn bevraagd. Dit zijn vier leerkrachten. Zij zijn benaderd omdat zij al kennis hebben over de denksleutels en er in de onderbouw vorig jaar gestart is met het werken met de denksleutels in de groepen. Zij moeten de denksleutels uiteindelijk gaan inzetten in de klassen en daarom zijn zij belangrijke deelnemers geweest binnen het onderzoek.

Procedure van onderzoek

Om de interviews met iedere leerkracht te plannen is er door de onderzoekers een mail gestuurd. Hier reageerden een aantal leerkrachten vrij snel op, waardoor er een aantal interviews al vrij snel gepland waren. Twee leerkrachten gaven geen reactie, waarop de onderzoekers hebben besloten bij hen langs te gaan om een afspraak te maken. Deze afspraken waren ook snel gepland. Binnen twee weken zijn de vier interviews afgenomen. De interviews zijn opgenomen. Tijdens de procedure van het onderzoek zijn de interviews individueel afgenomen. Er is hier voor gekozen zodat leerkrachten elkaar niet kunnen beïnvloeden in het geven van antwoorden. Volgens Donk en Lanen (2011) is een nadeel van een groepsinterview dat de kans op ongewenste beïnvloeding aanwezig is (Donk en Lanen, 2011, p. 210). Om deze reden is ervoor gekozen om de interviews individueel af te nemen en achteraf te vergelijken met elkaar. De interviews zijn opgenomen, zodat deze later teruggeluisterd konden worden.

Meetinstrumenten

Om inzicht te krijgen in ervaringen en behoeftes van leerkrachten met betrekking tot het inzetten van de denksleutels in de klas, is er gekozen voor een halfgestructureerd interview. Bij dit type wordt de structuur in het interview aangebracht met behulp van een zogenaamd interviewschema of topiclijst. De topiclijst is van tevoren opgesteld en bevat thema's die tijdens het interview aan de orde moeten komen (Migchelbrink, 2009, p. 207). Er is van te voren een opzet gemaakt voor het interview, waarin ook de topiclijst is opgenomen. Deze is te vinden in bijlage VI. De topics zijn opgesteld aan de hand van de probleemanalyse (hoofdstuk 2). Vanuit het interview met de IB'er zijn ook topics opgesteld die aan de orde moesten komen tijdens de interviews met de leerkrachten. Daarnaast hebben de onderzoekers zelf nog topics opgesteld aan de hand van de deelvragen. De keuze voor een halfgestructureerd interview heeft ervoor gezorgd dat leerkrachten ruimte hadden voor eigen inbreng.

Analyse

De interviews zijn vastgelegd door deze op te nemen met apparatuur. Achteraf zijn de interviews volledig getranscribeerd. Aan de hand van de topiclijst die voorafgaand aan het interview opgesteld is, is het interview gecodeerd. Coderen betekent dat er labels(trefwoorden) worden toegekend aan de tekstfragmenten (Migchelbrink, 2010, p. 114). Daarnaast zijn topics die leerkrachten inbrachten ook meegenomen in de codering. De codering die bij dit interview is gemaakt is te vinden in bijlage VI. De transcriptie heeft het basismateriaal voor de analyse gevormd. De transcripties van de interviews van alle leerkrachten zijn te vinden in het document: Transcripties interviews leerkrachten. Dit document is op te vragen bij de

onderzoekers. Tijdens het coderen van de transcripties zijn niet-relevante passages geschrapt en is de tekst opgesplitst in fragmenten die bij elkaar horen. Alles wat de onderzoekers opgevallen is in het interview is vastgelegd in een code. Op deze manier was er een duidelijk overzicht waaruit de deelvragen beantwoord konden worden. Er is eerst onafhankelijk van elkaar gecodeerd. Vervolgens zijn deze codes naast elkaar gelegd, heeft er overleg plaatsgevonden en is de codering samengevoegd. De interviews van de leerkrachten zijn met elkaar vergeleken. Ook zijn de interviews vergeleken met het interview van de IB'er. Dit is gebeurd door de gegevens horizontaal te vergelijken. Volgens Donk en Lanen (2011) gaat het er bij horizontaal vergelijken om een samenvatting te maken van de verschillende antwoorden. Alle antwoorden op een vraag worden onder elkaar geplaatst. Vervolgens wordt er gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de gegevens (Donk & Lanen, 2011, p. 257). Bij iedere deelvraag zijn de topics die aan de orde zijn gekomen genoteerd en daaronder zijn de uitspraken van de respondenten geplaatst. Dit zorgde ervoor dat alle informatie over eenzelfde onderwerp gemakkelijk te vinden was.

Tijdens het analyseren kwamen we erachter dat er topics naar voren zijn gekomen die van tevoren niet waren opgesteld. Deze topics hebben we achteraf toegevoegd en deze gekoppeld aan nieuwe theorie. Dit is terug te vinden in hoofdstuk 5(conclusie).

3.1.3 Deelvraag 5 en 6

Onderzoeksbenadering

Om erachter te komen hoe de kinderen uit de plusklas het werken met de denksleutels ervaren, wordt er kwalitatief onderzoek gedaan. Er wordt onderzocht hoe de kinderen de werkelijkheid ervaren en beleven; dit is kwalitatief onderzoek (Migchelbrink, 2010, p. 34).

Participanten

De kinderen uit de plusklas van de onderbouw waren in eerste instantie de participanten als het gaat om deze deelvragen. Tijdens het onderzoek is besloten om de kinderen uit de plusklas van groep 3/4 ook mee te nemen als het gaat om hun ervaringen, omdat deze kinderen ook met de denksleutels werken. Deze kinderen hebben een ontwikkelingsvoorsprong en sommigen hebben de diagnose hoogbegaafdheid. Daarnaast is er besloten om een vragenlijst op te stellen voor de twee begeleiders van de plusklassen. Het gaat dan om de begeleider van de plusklas van de onderbouw en de begeleider van de plusklas van groep 3/4. Tijdens de interviews die gehouden zijn ter beantwoording van de voorgaande deelvragen, hebben de leerkrachten uitspraken gedaan over signalen die zij opvangen van kinderen die in de plusklas met de

denksleutels werken. Deze zijn ook meegenomen als het gaat om de resultaten en conclusies bij deze deelvragen.

Procedure van onderzoek

Om onderzoek te doen in de plusklas van de onderbouw heeft er overleg plaatsgevonden met de begeleider van de plusklas. Er is een datum afgesproken waarop de onderzoekers mee konden komen naar de plusklas om onderzoek uit te voeren. Tijdens het onderzoek hebben er gesprekjes plaatsgevonden met kinderen. Deze gesprekjes zijn opgenomen met apparatuur. De vragenlijsten zijn per mail verstuurd. Binnen een week hadden de onderzoekers de ingevulde vragenlijsten binnen.

Meetinstrumenten

Om achter de ervaringen van de kinderen uit de plusklas te komen is gebruik gemaakt van een participerende observatie. Volgens Migchelbrink (2010) is een participerende observatie een observatie waarbij je via de zintuigen (zien, horen, ruiken en voelen) de onderzochte situatie op een directie manier waarneemt, ervaart en leert herkennen. De onderzoeker is dan zelf het meetinstrument (Migchelbrink, 2011, p. 200). Samen met de begeleider van de plusklas van de onderbouw is er een afspraak gemaakt om een participerende observatie uit te voeren. In overleg met haar is besloten om de denksleutels in te zetten om erachter te komen wat de ervaringen van de kinderen zijn als het gaat om het werken met de denksleutels. In samenwerking hebben de onderzoekers en de begeleider van de plusklas een opdracht met de kinderen gedaan. Uit iedere onderbouwgroep komt een groepje kinderen. De eerste groep bestond uit zes kinderen, de tweede uit negen kinderen en de derde groep uit negen kinderen. In de plusklas werken de kinderen aan de hand van de denksleutels. De bijeenkomsten duren een halfuur. Voor de groepen zijn in samenspraak tussen de begeleidster en de onderzoekers twee denksleutels gekozen. Hiermee kon volgens ons de meeste informatie verkregen worden over de ervaringen van de kinderen met het werken met de denksleutels. De kinderen mochten plaatjes, die te maken hadden met de plusklas, op een vel papier plakken. Bijvoorbeeld een plaatje met een duim omhoog, als zij de plusklas leuk vonden. Er is gekozen voor plaatjes, om het voor de kinderen visueel te maken. De kinderen werden van tevoren in drie groepjes verdeeld, zodat zij samen plaatjes op de vellen konden plakken. Bij ieder groepje zat een onderzoeker of de begeleider van de plusklas. Er werden vragen gesteld aan de kinderen aan de hand van de plaatjes die ze opgeplakt hadden, om erachter te komen wat de ervaringen van de kinderen zijn. Achteraf hebben de onderzoekers besloten om de participerende observatie niet mee te nemen in het onderzoek, omdat de observatie geen betrouwbare informatie heeft

opgeleverd. Hier komen wij nog op terug in paragraaf 5.2. Het verslag dat is gemaakt van de observatie is wel toegevoegd aan de bijlagen. Deze is te vinden in bijlage VIII.

Het tweede meetinstrument waar gebruik van is gemaakt is een vragenlijst. De vragenlijst was kort en bestond uit acht vragen. Volgens Donk en Lanen (2011) is het belangrijk dat de vragenlijst niet te uitgebreid is. Dit heeft invloed op de nauwkeurigheid waarmee de respondent de vragen beantwoordt. Het is daarnaast belangrijk om te vermelden wat er met de data gebeurt en om iets te zeggen over de anonimiteit (Donk & Lanen, 2011, p. 216). In de inleiding van de vragenlijst stond dit vermeld. De vragenlijst was bedoeld voor de twee begeleiders van de plusklas. Eén van de begeleiders begeleidt de plusklas van de onderbouw en de andere begeleider begeleidt de plusklas van groep 3/4. Echter ondersteunt de begeleidster van de plusklas van de onderbouw ook de plusklas van groep 3/4. De ingevulde vragenlijsten zijn terug te vinden in bijlage VII.

Analyse

De participerende observatie is, zoals hierboven aangegeven, niet meegenomen in het onderzoek en dus ook niet in de analyse.

De vragenlijsten bestonden uit een achttal vragen. De vragenlijsten zijn concreet ingevuld door de respondenten, waardoor de bruikbare informatie er snel uitgehaald kon worden door de onderzoekers. De vragenlijsten zijn uitgeprint en naast elkaar gelegd, om te zoeken naar overeenkomsten en/of verschillen tussen de antwoorden van de twee begeleiders. Vanuit daar zijn de resultaten beschreven.

3.2 Betrouwbaarheid en validiteit

Triangulatie

Om de validiteit te vergroten en de betrouwbaarheid van de data te controleren is gebruik gemaakt van triangulatie. Dit wil zeggen dat er vanuit verschillende perspectieven (namelijk: leerkrachten, intern begeleidster, leerlingen en begeleiders van de plusklas) en bronnen is gekeken naar ervaringen, betekenissen en behoeftes van betrokkenen. De betrouwbaarheid is verhoogd door de data op verschillende manieren (namelijk: observaties, interviews en vragenlijsten) te verzamelen (Migchelbrink, 2011, p. 131). Het toepassen van triangulatie heeft ervoor gezorgd dat daadwerkelijk is onderzocht wat we wilden onderzoeken. Een valide onderzoek is gewaarborgd. De betrouwbaarheid werd vergroot door de antwoorden van de leerkrachten horizontaal met elkaar te vergelijken. Op deze manier is er gekeken of er verschillen en/of overeenkomsten zijn in ervaringen met het werken met de denksleutels. Er is voor gekozen om de IB'er ook te interviewen omdat zij vanuit een andere invalshoek tegen de

methode aan kijkt. Alle betrokkenen zijn op die manier meegenomen in het onderzoek om de betrouwbaarheid te vergroten. De betrouwbaarheid is vergroot door dezelfde topics voor te leggen. Daarnaast konden de signalen die door de IB'er worden opgevangen, vergeleken worden met de onderzoeksresultaten die voortkwamen uit de interviews met leerkrachten en de ingevulde vragenlijsten van de begeleiders van de plusklassen. Op deze manier was de cirkel helemaal rond.

Interviews

Om de validiteit te vergroten is ervoor gezorgd dat de interviews betrekking hadden op datgene wat onderzocht werd. Door het interview met de IB'er konden de onderzoekers beïnvloed worden als het gaat om de interviews die nog gehouden moesten worden met de leerkrachten. Hier is bewust mee omgegaan en er is bewust voor gekozen om de interviews individueel af te nemen en ruimte te laten aan de respondent. Dus niet teveel binnen de kaders blijven naar aanleiding van het interview met de IB'er. Tijdens het onderzoek is er constant contact geweest tussen de IB'er en de onderzoekers. Er zijn gesprekken gevoerd met betrokkenen die er belang bij hebben dat het praktijkprobleem wordt aangepakt. Door betrokkenen gedurende het onderzoek op de hoogte te houden, werd er rekening gehouden met het vergroten van de validiteit. De onderzoekers hebben constant gecontroleerd of zij nog steeds aan het onderzoeken waren wat onderzocht moest worden. Er was veel draagvlak tijdens de uitvoering van het onderzoek. Betrokkenen wilden meewerken en wilden graag zien dat de denksleutels meer ingezet worden in de klassen. Draagvlak is gecreëerd door betrokkenen actief te betrekken in het onderzoek en hen serieus te nemen. De motivatie om iets te veranderen aan de situatie lag er al bij de betrokkenen, waardoor er ook draagvlak was.

“Met betrouwbaarheid in de onderzoeksterminologie wordt bedoeld dat je er als onderzoeker naar streeft dat het onderzoek dezelfde onderzoekresultaten oplevert als het herhaald of door iemand anders zou worden uitgevoerd” (Donk & Lanen, 2011, p. 48). Om de betrouwbaarheid te bewaken is voorafgaand aan de interviews afgesproken op welke aspecten er gelet ging worden. Zo werden onderzoeksinstrumenten door de onderzoekers op dezelfde manier gehanteerd. Daarnaast was het van belang om tijdens de interviews met iedere leerkracht dezelfde informatie te verkrijgen. Zo konden de resultaten en conclusies op dezelfde gegevens gebaseerd worden. De betrouwbaarheid en validiteit is vergroot omdat de interviews door beide onderzoekers samen zijn afgenomen. Hier is voor gekozen om verkeerde aannames en interpretaties te voorkomen. Ook konden zo aanvullingen op elkaar gedaan worden. Daarnaast zijn de interviews met iedere respondent individueel afgenomen, zoals al eerder uitgelegd, om

beïnvloeding te voorkomen. Dit is gedaan om ervoor te zorgen dat de uitkomsten van het onderzoek betrouwbaar zijn en dat ieders individuele ervaringen en behoeften zijn meegenomen.

Observatie en vragenlijst

Om de betrouwbaarheid en de validiteit te vergroten zijn er observaties uitgevoerd. Op die manier is er niet alleen op de antwoorden van de kinderen afgegaan, maar hebben de onderzoekers ook zelf kunnen ervaren hoe kinderen in de plusklas reageren op de denksleutels. Het gaat dan om signalen. Antwoorden van kinderen wilden de onderzoekers zo vergelijken met eigen waarnemingen. Zoals al eerder aangegeven zijn de observaties niet gebruikt in het onderzoek, omdat de resultaten niet betrouwbaar genoeg waren. Hierover meer in paragraaf 5.2. Om ervoor te zorgen dat de resultaten bij de deelvragen gericht op kinderen zo valide en betrouwbaar mogelijk weer te kunnen geven, zijn er vragenlijsten opgesteld voor de begeleiders van de plusklas. Het perspectief van de leerlingen is dus uiteindelijk op een andere manier gemeten in verband met de betrouwbaarheid van de resultaten. In eerste instantie zou het perspectief van de leerlingen met een observatie gemeten worden. Uiteindelijk is dit gedaan door middel van een vragenlijst.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk bevat de resultaten per deelvraag die uit het uitgevoerde praktijkonderzoek zijn gekomen. Het gaat hierbij om interviews en vragenlijsten. De resultaten worden onderbouwd met citaten. De citaten van respondenten zullen anoniem weergegeven worden, zodat deze niet te herleiden zijn naar een persoon. In het vorige hoofdstuk, hoofdstuk 3, heeft u kunnen lezen in welke bijlage de interviews, vragenlijsten en onderzoeksinstrumenten te vinden zijn.

4.1 Deelvraag 1: “Welke signalen worden er opgevangen door de intern begeleider van de school met betrekking tot het werken met de denksleutels in de onderbouw, zowel bij de leerkrachten als bij de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?”

Signalen vanuit de leerkrachten

Nadat de denksleutels in de groepen van de onderbouw geïntroduceerd zijn, zijn een aantal leerkrachten daar wel enthousiast door geworden en ermee gaan werken in de klas. Voor anderen is het, zo merkt de IB'er, toch nog onvoldoende geweest en is de drempel om het zelf aan te pakken te hoog door zorgen eromheen. Ze zien beren op de weg wat maakt dat ze het

uiteindelijk dus niet gaan proberen, aldus de IB'er.

De IB'er geeft aan dat het inzetten van de denksleutels wel tijd kost, maar dat het de leerkrachten en de school uiteindelijk veel kan opleveren. De leerkrachten hebben dan een kind dat graag naar school toe gaat en wat enthousiast staat te trappelen en te springen om met het materiaal aan de gang te mogen. Het kind kan samenwerken met een ander kind dus het kan ook nog aan andere soorten vaardigheden gaan werken. Ze merkt dat de leerkrachten het werken met de denksleutels als een groot iets zien wat veel tijd kost, terwijl dat niet zo hoeft te zijn. Het is de bedoeling dat het brein van de kinderen geopend wordt en niet dat van de leerkrachten. Dus de leerkracht moet alleen maar sturen.

De IB'er vangt als signaal op dat de leerkrachten nu nog te weinig zien van wat het ze mogelijk kan opleveren en teveel hangen in de tijd die het ze kost. Ze geeft aan dat leerkrachten vaak groepjes kinderen meegeven aan anderen. Het gaat dan om de extra handen in de klas, zoals bijvoorbeeld stagiaires. Maar dan ben je dus heel erg afhankelijk of die persoon er is die dag en of diegene het groepje mee kan nemen.

Tijdens het interview is er gevraagd of de leerkrachten naar haar toe zijn gekomen voor hulp of ondersteuning, omdat het hen niet lukte om de denksleutels in te zetten. De IB'er laat weten dat de leerkrachten niet naar haar toe gekomen zijn. Ze vraagt er wel regelmatig naar tijdens een leerlingbespreking. Als ze van een leerkracht hoort dat zij een slim kind in de klas heeft dan vraagt ze of de denksleutels worden ingezet. Het antwoord is dan meestal nee. Er volgt dan een gesprek over de redenen waarom ze niet ingezet worden.

De denksleutels zijn een goede manier om stimulerend te signaleren. De IB'er vindt dit heel belangrijk. Ze geeft aan dat de denksleutels nu vaak worden ingezet bij kinderen waarvan ze eigenlijk al wel weten dat ze een ontwikkelingsvoorsprong hebben. Maar er is natuurlijk ook een hele grote groep kinderen waarvan ze het eigenlijk niet weten en die misschien ook wel slimmer zijn. Dat is de groep waar ze zich het meeste zorgen over maakt. Want die kinderen waarvan ze het eigenlijk niet weten kunnen gaan onderpresteren.

Signalen vanuit de kinderen

De IB'er is heel duidelijk over de signalen die zij oppikt bij kinderen als het gaat om het werken met de denksleutels. Ze ziet het enthousiasme van de kinderen die buiten de klas met de denksleutels werken. Ze hoort ook terug dat ze er helemaal van genieten. De kinderen die ze in de plusklas heel enthousiast ziet, ziet ze soms in de klas een beetje met hun ziel onder de arm lopen. Ze zou graag zien dat de kinderen uitgedaagd worden in plaats van deze kinderen iedere

keer te corrigeren. Aan het gedrag van de kinderen merkt de IB'er dat zij meer uitdaging of iets anders aangeboden willen krijgen.

4.2 Deelvraag 2: “Hoe zetten de leerkrachten uit de onderbouw de denksleutels op dit moment in?”

De onderzoekers hebben de vier leerkrachten van de onderbouw de vraag gesteld of ze de denksleutels op dit moment inzetten in hun klas en hoe dit dan gebeurt. Het is duidelijk geworden dat één leerkracht, de denksleutels één keer in de week inzet. Zij koppelt de denksleutels aan de thema's of onderwerpen die op dat moment spelen bij de kinderen of waar ze op dat moment mee bezig zijn. Daarnaast geeft ze aan dat ze de vaardigheid heeft ontwikkeld om in haar lessen vaak al verdiependere vragen of een ander soort vragen te stellen waardoor kinderen ook op een andere manier aan het denken worden gezet. De andere drie leerkrachten zetten de denksleutels nauwelijks tot niet in. Eén van de leerkrachten is heel duidelijk: *“Het is leuk dat het vorig jaar opgestart is door Sanne, maar we doen er eigenlijk niets mee. Dus dat is gewoon hartstikke zonde”* (P., persoonlijke mededeling, 7 april 2015).

Eén van de leerkrachten geeft aan de materialen van de denksleutels niet in de klas te hebben, maar dit wel graag zou willen.

Alle vier de leerkrachten vertellen dat in de onderbouw wordt gewerkt aan de hand van de methode piramide. Er wordt dan vier of vijf weken aan de hand van een thema gewerkt. Bijvoorbeeld lente, ziek en gezond. Alle vier de leerkrachten geven aan dat ze tijdens een project één sleutel behandelen. Ze komen dan voor de start van een nieuw thema bij elkaar om te bespreken welke sleutel er ingezet gaat worden. Op de eerste dinsdag van het nieuwe project wordt er dan gestart met die sleutel. De denksleutels worden dan dus één keer in de vier à vijf weken ingezet. Eén leerkracht geeft aan dat zij kort evalueert met de kinderen die naar de plusklas zijn geweest. Ze wil dan weten wat ze gedaan hebben. Verder doet ze eigenlijk niets met de denksleutels.

4.3 Deelvraag 3: “Hoe ervaren leerkrachten uit de onderbouw het werken met de denksleutels?”

De onderzoekers hebben alle vier de leerkrachten van de onderbouw gevraagd naar hun ervaringen in het werken met de denksleutels. Alle vier de leerkrachten geven meerdere keren aan dat ze het een positieve en goede manier van werken vinden. De kinderen die van de plusklas afkomen komen altijd met een brede glimlach terug, want ze vinden het ontzettend leuk. Leerkrachten zijn enthousiast over de effecten die de methode teweeg brengt.

Tijdsgebrek wordt als grootste belemmering ervaren voor het inzetten van de denksleutels in de groepen. Als de leerkrachten meer ruimte zouden hebben in tijdsplanning, waardoor andere dingen misschien wat minder hoog als prioriteit worden gesteld, dan denken ze dat het misschien eerder naar boven zou zijn gekomen. Drie van de vier leerkrachten geven dit aan.

De leerkrachten zitten krap in de tijdsplanning die zij hebben. Eén leerkracht geeft aan dat de kinderen een half uur naar de plusklas gaan, maar dat zij geen half uur heeft die ze met de kinderen kan besteden.

De volle weekplanningen spelen volgens hen mee als het gaat om het te weinig inzetten van de denksleutels. *“We hebben het van de week ook gehad over de volle weekplanningen die we allemaal hebben. Omdat eigenlijk rekenen en taal heel erg op de voorgrond staan. Omdat we daar heel fanatiek mee bezig zijn blijven andere dingen wel liggen. Waaronder bij ons dus de denksleutels”* (P., persoonlijke mededeling, 7 april 2015).

Daarnaast geeft één leerkracht aan dat ze het lastig vindt om de juiste vragen te stellen, om tot het creatieve denkvermogen van het kind te komen. Ze vindt het moeilijk om daar mee om te gaan. Ook geeft één leerkracht aan dat zij de denksleutels niet zomaar uit haar mouw schudt, waardoor ze meestal voor een andere opdracht kiest in plaats van het inzetten van een denksleutel, op het moment dat zij wél de ruimte heeft. De helft van de leerkrachten geeft dus aan het werken met de methode soms nog lastig te vinden.

4.4 Deelvraag 4: “Wat zijn de wensen/behoefte van de leerkrachten uit de onderbouw als het gaat om het werken met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep, met behulp van de denksleutels?”

Als het gaat om de wensen en behoeften van de leerkrachten van de onderbouw geven drie leerkrachten heel duidelijk aan dat het helpend zou zijn als er voorbeelden of handvatten zouden zijn om de denksleutels in te zetten in de groep. Er wordt aangegeven dat het zeker in het begin, wanneer er nog onbekendheid is als het gaat om het inzetten van de denksleutels, heel handig kan zijn. Leerkrachten moeten ook ervaring opdoen als het gaat om het werken met denksleutels. Een uitspraak die hierover gedaan wordt door een van de leerkrachten is: *“En op het moment dat daar dan een kant en klare map staat, dan zou ik hem veel makkelijker pakken. En zeker voor het starten ermee, is het fijn als je wat meer handvatten hebt dan alleen, ja, ‘hier heb je een denksleutel’”*. (R, persoonlijke mededeling, 31 maart 2015).

Eén van de leerkrachten geeft aan dat zij het inzetten van de denksleutels al wat meer onder de knie heeft en denkt dat een aantal richtlijnen voor de andere drie leerkrachten helpend voor hen kan zijn. Met richtlijnen duidt zij dan op een aantal voorbeelden van sleutels die ingezet kunnen worden bij een bepaald thema. Daaraan kunnen misschien voorbeeldvragen en verwerkingsmogelijkheden gehangen worden, zodat leerkrachten hieruit kunnen putten.

Alle vier de leerkrachten uit de onderbouw geven aan dat het dagprogramma iedere dag erg vol zit en dat de denksleutels daarom vaak vergeten worden. Volgens de leerkrachten zou een vast moment in de week meer structuur brengen als het gaat om het inzetten van de denksleutels in de klas. Eén leerkracht geeft aan dat zij altijd een vast moment had voor het inzetten van de denksleutels, maar dat dit vaste moment er nu niet meer is. Ze geeft aan dat dit vaste moment haar hielp om de denksleutels ook echt in te plannen. Zij zegt hierover: *“Ja ik denk wel dat je als je een moment hebt in de week wat een grote kans van slagen heeft, dat je dat dan ook gaat doen.”* (B, persoonlijke mededeling, 31 maart 2015). De andere drie leerkrachten geven ook aan dat structuur voor hen helpend kan zijn.

Alle vier de leerkrachten laten blijken dat zij het prettig vinden om met elkaar samen te werken als het gaat om het inzetten van de denksleutels. Eén leerkracht zou graag een soort database willen hebben. Op het moment dat er dan een denksleutel is ingezet, kan de leerkracht het in die database plaatsen, zodat andere leerkrachten hier ook weer inspiratie uit kunnen halen. Daarnaast vertelt een leerkracht dat het haar helpt om samen met een andere leerkracht een denksleutel voor te bereiden zodat zij weet hoe zij het in kan zetten.

4.5 Deelvraag 5: “Hoe ervaren de kinderen in de plusklas van de onderbouw het werken met de denksleutels?”

De onderzoekers hebben onder andere de vraag gesteld aan de begeleiders van de plusklas of de kinderen het leuk vinden om met de denksleutels te werken. Op deze vraag antwoordde één begeleider met ja. De andere begeleider zegt dat de meeste kinderen het leuk vinden om met de denksleutels te werken. Als vervolg hierop is nagegaan welke signalen de begeleiders opvangen van kinderen die in de plusklas met de denksleutels werken. Groep 1/2 vindt het over het algemeen leuk. De meeste kinderen laten enthousiasme zien. Ze lachen, stralen en zijn vrolijk. Er zijn ook een paar kinderen die aangeven het niet zo leuk te vinden. Deze kinderen vragen sneller wanneer ze klaar zijn en wanneer ze terug naar de klas mogen. Er gaan 24 kinderen uit de onderbouw naar de plusklas.

Twee leerkrachten van de onderbouw hebben tijdens de interviews uitspraken gedaan over signalen die zij krijgen van kinderen als het gaat om het werken met de denksleutels. De andere twee leerkrachten hebben hier geen concrete uitspraak over gedaan. Er komt naar voren dat de kinderen enthousiast zijn en er graag mee werken. Kinderen komen enthousiast terug van de plusklas, met een brede lach op hun gezicht. Iedere keer weer komen ze blij en vrolijk terug in de klas. Een leerkracht vertelt hierover het volgende:

“Ik vind het een hele positieve manier van werken en de kinderen die van de plusklas afkomen die komen altijd met een brede glimlach terug, want ze vinden het wel ontzettend leuk. Dus in dat opzicht zie ik geen reden om het niet te doen. Ze vinden het ontzettend leuk om te doen.”
(R, persoonlijke mededeling, 31 maart 2015).

De kinderen uit groep 3/4 zijn enthousiast als zij in de plusklas met de denksleutels mogen werken. Uit deze groep gaan twee groepen van negen kinderen naar de plusklas. De begeleiders merken dit vooral aan de betrokkenheid van de kinderen. De kinderen komen zelf met ideeën om aan de slag te gaan en stellen vragen. De kinderen wachten niet af, ze gaan meteen aan de slag met een opdracht. Een enkeling bevindt zich wat meer op de achtergrond, waardoor hij of zij de beurt gegeven moet worden of soms wat hulp nodig heeft.

4.6 Deelvraag 6: “Hoe ervaren de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong het leren in de groep met behulp van de denksleutels?”

De volgende vraag is voorgelegd in de vragenlijst aan de twee begeleiders van de plusklas: ‘Wat voor informatie krijgt u op dit moment van de kinderen uit de onderbouw als het erom gaat of zij in hun eigen groep ook met de denksleutels werken?’

Er gaan drie groepjes van de onderbouw naar de plusklas. In totaal zijn dit 24 kinderen. Er is één groepje, bestaande uit negen kinderen, dat aangeeft wel eens een denksleutel in de groep te doen. De andere twee groepjes, bestaande uit zes en negen kinderen, doen dit nooit in de klas. Er is ook gevraagd naar de kinderen uit de plusklas van groep 3/4 om een beeld te krijgen of er in groepen met de denksleutels gewerkt wordt en of hier bepaalde behoeftes liggen bij kinderen. Uit deze groep gaan twee groepen van negen kinderen naar de plusklas. De kinderen uit groep 3/4 geven aan dat ze in de klas ook graag met de denksleutels zouden willen werken, maar dat dat op dit moment nog niet zo is. Een van de respondenten zegt hier het volgende over:

“Van groep 3/4 weet ik van een aantal kinderen dat ze er graag mee in de klas zouden willen werken. Wanneer ik aangeef dat ze hier in de klas zelf ook mee mogen werken, krijg ik vaak als

reactie dat de juf dat niet doet. Ze geven aan het wel graag te willen. Ik haal hieruit dat de juf het in de klas aan zal moeten bieden en dat de kinderen het nog lastig vinden om hier direct zelfstandig mee aan de slag te gaan in de klas. Het vraagt dus van de leerkracht duidelijk input. Ik heb het idee dat de kinderen een zetje nodig hebben en een kader om vanuit te kunnen werken in de klas. Aan de hand van een kader zal het merendeel goed zelfstandig aan de slag kunnen. Een enkeling zal wat meer aansturing en hulp nodig hebben.” (S, persoonlijke mededeling, 14 april 2015).

De volgende uitspraak wordt door een leerkracht gedaan tijdens een interview:

“Omdat ik nu ook heb gezegd dat de kinderen tijdens het werken ook best een denksleutel doen. En toen zeiden ze: ‘oh echt, yes, jippie!’. En bijvoorbeeld T, bij mij, die zei: ‘oh dat wil ik!’. Dan denk ik ja, zonde!” (P, persoonlijke mededeling, 7 april 2015).

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies, discussies en aanbevelingen van het onderzoek beschreven. De conclusies die geformuleerd zijn op basis van het literatuuronderzoek en de onderzoeksresultaten zullen in paragraaf 5.1 aan bod komen. In paragraaf 5.2 zijn dilemma's en beperkingen vanuit het onderzoek beschreven in de vorm van een discussie. In paragraaf 5.2.1 worden suggesties gedaan voor vervolgonderzoek en in paragraaf 5.3 zijn de aanbevelingen terug te vinden.

5.1 Conclusies

Hieronder zal per deelvraag een conclusie geschreven worden. Als laatste, in paragraaf 5.1.7, zal de onderzoeksvraag worden beantwoord.

5.1.1 Deelvraag 1: “Welke signalen worden er opgevangen door de intern begeleider van de school met betrekking tot het werken met de denksleutels in de onderbouw, zowel bij de leerkrachten als bij de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?”

In het praktijkonderzoek komen verschillende signalen naar voren die betrekking hebben op het werken met de denksleutels. Deze signalen zijn terug te vinden in paragraaf 4.1. Die paragraaf bevat de resultaten met betrekking tot deze deelvraag. Er komt naar voren dat de IB'er opmaakt dat het de leerkrachten nog teveel tijd kost, waardoor de denksleutels niet worden ingezet. Aangegeven wordt dat leerkrachten een 'mindshift' moeten maken. Leerkrachten lijken hier, volgens de IB'er, voor terug te deinzen, waardoor de methode uiteindelijk niet wordt ingezet of

aan de kant wordt geschoven. Leerkrachten moeten er tijd in investeren om het in te zetten, vooral op het moment dat zij ermee starten. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn erg enthousiast als het gaat om de denksleutels. Signalen die voorbij komen zijn dat kinderen vrolijk zijn, staan te trappelen om naar school te mogen, willen graag aan de slag met het materiaal van de denksleutels en kinderen die ervan genieten. Kortom, positieve signalen vanuit kinderen als het gaat om het werken met de denksleutels. Echter, doordat de denksleutels te weinig worden in gezet, ziet de IB'er ook minder positieve signalen. Signalen van onderpresteren en kinderen die niet genoeg worden uitgedaagd in de klas. Kinderen die meer of wat anders nodig hebben.

In de literatuuranalyse(hoofdstuk 2) komt naar voren dat kinderen die onderpresteren in een neerwaartse spiraal terecht komen. Volgens Gerven en Drent (2001) raken kinderen gedemotiveerd door de reguliere lesstof die aangeboden wordt in de groep. Het gevolg hiervan is dat de kinderen een slechtere werkhouding krijgen en dat de prestaties van de kinderen minder worden. Het aanbieden van extra oefenstof alleen is niet voldoende. De kinderen worden niet meer op hun eigen niveau aangesproken en hierdoor blijft het kind niet gemotiveerd (Gerven & Drent, 2001). Dit komt overeen met wat in het praktijkonderzoek naar voren is gekomen, namelijk dat kinderen die in de plusklas heel enthousiast zijn, in de groep terughoudend zijn en signalen afgeven van verveling.

5.1.2 Deelvraag 2: “Hoe zetten de leerkrachten uit de onderbouw de denksleutels op dit moment in?”

De resultaten behorende bij deze deelvraag zijn te vinden in paragraaf 4.2. In het praktijkonderzoek is naar voren gekomen dat drie van de vier leerkrachten de denksleutels nauwelijks tot niet inzetten. Eén van de leerkrachten zet de denksleutels wel in. Zij koppelt de denksleutels aan onderwerpen die op dat moment aan bod komen of aan datgene wat er op dat moment leeft bij de kinderen. Zij maakt iedere week gebruik van de denksleutels. Verder wordt er eens in de vier à vijf weken een denksleutel ingezet in iedere onderbouwgroep. Dit hebben de leerkrachten met elkaar afgesproken. Niet in iedere onderbouwgroep zijn de materialen van de denksleutels aanwezig. Zonder materialen kan de methode niet ingezet worden. Het is zorgelijk dat de denksleutels nauwelijks worden ingezet. Naast het feit dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong uitgedaagd worden, kunnen de denksleutels ook gebruikt worden om stimulerend te signaleren. “Met behulp van de denksleutels kan er een rijke leeromgeving gecreëerd worden waarbij kinderen gestimuleerd worden om hun denkvermogens te gebruiken. Door dit routine te maken in de groep, zullen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en

kenmerken van hoogbegaafdheid sneller opvallen tijdens observaties” (Gool, 2014). De kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong uit de onderbouw worden op dit moment dus weinig uitgedaagd. Deze kinderen zouden kunnen gaan onderpresteren. Kieboom (2012) zegt dat kinderen gaan onderpresteren doordat zij zich vervelen op school (p. 95).

5.1.3 Deelvraag 3: “Hoe ervaren leerkrachten uit de onderbouw het werken met de denksleutels?”

De resultaten behorende bij deze deelvraag zijn te vinden in paragraaf 4.3. In het praktijkonderzoek is naar voren gekomen dat alle leerkrachten positief zijn over de methode van de denksleutels. Ze zijn zich bewust van de positieve effecten die zich voordoen op het moment dat de denksleutels ingezet worden. De leerkrachten ervaren echter tijdsdruk waardoor de denksleutels niet volledig ingezet worden. Dit is een opvallend aspect, omdat in de probleemanalyse (hoofdstuk 2) geen informatie naar voren is gekomen over de factor ‘tijd’. Er is soms nog onbekendheid bij leerkrachten als het gaat om de manier waarop de denksleutels ingezet moeten worden. Tijdens de analyse van het probleem in hoofdstuk 2, geeft de IB’er aan dat leerkrachten moeten omdenken, omdat zij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong anders moeten benaderen dan de andere kinderen in de groep. In het literatuuronderzoek komt naar voren dat de Taxonomie van Bloom, die wordt ingezet binnen de basisschool bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, voor uitdaging kan zorgen. Er wordt dan ingestoken op de laatste drie niveaus, namelijk: analyseren, evalueren en creëren. Normaal wordt er in het onderwijs ingestoken op de niveaus onthouden, begrijpen en toepassen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vragen echter om meer uitdaging dan deze drie niveaus. Van leerkrachten vergt dit dat er vragen geformuleerd worden waardoor deze denkvaardigheden gestimuleerd worden (Gerven, 2009, p. 95-96). Omdat de leerkrachten hier moeite mee hebben worden deze kinderen nauwelijks uitgedaagd. Deze factor zorgt ervoor dat leerkrachten niet voor de denksleutels kiezen, omdat zij niet altijd de handvatten hebben om met de methode te werken. In de probleemanalyse (hoofdstuk 2) is ook naar voren gekomen dat leerkrachten niet altijd weten hoeveel sturing zij moeten geven tijdens het inzetten van een denksleutel. Er kan geconcludeerd worden dat leerkrachten nog te weinig ervaring hebben met de manier waarop de denksleutels ingezet moeten worden. De onderzoekers zijn er, net als de IB’er, van overtuigd dat leerkrachten moeten gaan inzien dat de tijd die zij in het begin moeten investeren om kennis en vaardigheden op te doen over de methode, uiteindelijk winst gaat opleveren. In paragraaf 5.3 wordt bij de uitleg van de aanbevelingen nader ingegaan op deze tijdsinvestering.

5.1.4 Deelvraag 4: “Wat zijn de wensen/behoefte van de leerkrachten uit de onderbouw als het gaat om het werken met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep, met behulp van de denksleutels?”

De resultaten behorende bij deze deelvraag zijn te vinden in paragraaf 4.4. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat het voor hen zou helpen als er handvatten zijn om de denksleutels gemakkelijker in te kunnen zetten. Zij denken hierbij aan voorbeelden of een handleiding waarin precies staat hoe een bepaalde denksleutel bij een bepaald onderwerp ingezet kan worden. Het gaat dan om specifieke voorbeelden. Leerkrachten hebben de behoefte om een vast moment in te plannen waarop zij de denksleutels in gaan zetten in de groep. De structuur hierin is er op dit moment niet, dus het zal voor hen helpend zijn als dit structureel wordt ingepland. Zo kunnen zij het ook voorbereiden en hoeven zij het niet op een onverwacht moment uit te voeren zonder voorbereiding.

De samenwerking tussen de vier leerkrachten is prettig. We zien in de praktijk dat de leerkrachten betrokken zijn en elkaar ondersteunen waar nodig. We hebben gemerkt dat leerkrachten de behoefte hebben om samen te kijken hoe ze bepaalde zaken gaan regelen. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat zij er baat bij hebben om te overleggen met elkaar en zo ook ideeën opdoen of inspiratie krijgen. Dit is een positieve factor, omdat gebleken is dat leerkrachten elkaar kunnen ondersteunen waar nodig. Volgens de literatuur is een goede samenwerking belangrijk als het gaat om een aantal aspecten. “Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega’s levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk & didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie” (Competentie thermometer, z.d.).

5.1.5 Deelvraag 5: “Hoe ervaren de kinderen in de plusklas van de onderbouw het werken met de denksleutels?”

De resultaten behorende bij deze deelvraag zijn te vinden in paragraaf 4.5. In het praktijkonderzoek komt naar voren dat het merendeel van de kinderen enthousiast is als het gaat om het werken met de denksleutels. De kinderen werken enthousiast in de plusklas, zijn betrokken en stellen veel vragen. In de methode van Ryan (1990) is de nadruk gelegd op het innovatieve en creatieve denken. Een reden hiervoor is dat creatief denken spannend en leuk kan zijn. Een actieve deelname van kinderen kan een positieve houding creëren als het gaat om het leerproces. Een andere reden is dat wanneer de creativiteit in het leren gestimuleerd wordt, dit de emotionele band met het leren verhoogt (Ryan, 1990). De signalen die waargenomen worden bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong op Montessorischool Elzeneind, komen

overeen met wat de literatuur, die gaat over de denksleutels, zegt. Hierin komt naar voren dat er sprake is van een actieve deelname en dit wordt ook terug gezien bij de kinderen op de school. Er is een enkeling die het minder leuk vindt. Volgens de onderzoekers zou dit kunnen komen doordat kinderen de opdrachten te moeilijk of juist te makkelijk vinden. Ook zouden bijvoorbeeld concentratieproblemen een rol kunnen spelen. In paragraaf 5.2.1 (vervolgonderzoek) wordt hier verder op ingegaan. Leerkrachten zien ook dat kinderen erg enthousiast terugkomen van de plusklas. De kinderen ervaren het werken met de denksleutels dus positief, al is er wel een enkeling die meer gemotiveerd moet worden, of misschien op een andere manier uitgedaagd moet worden. Dit komt overeen met de informatie die in de probleemanalyse (hoofdstuk 2) naar voren kwam. Er is toen een observatie uitgevoerd in de plusklas van groep 3/4. Tijdens deze observatie hebben de onderzoekers gezien dat kinderen enthousiast met de opdracht startten en dat zij vol ideeën zaten. De kinderen deden steeds meer ideeën op tijdens het werken en waren geïnteresseerd in elkaar.

5.1.6 Deelvraag 6: “Hoe ervaren de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong het leren in de groep met behulp van de denksleutels?”

De resultaten behorende bij deze deelvraag zijn te vinden in paragraaf 4.6. Kinderen uit de plusklas, die werken met de denksleutels, hebben weinig tot geen ervaring met het leren in de groep aan de hand van de denksleutels. In de probleemanalyse (hoofdstuk 2) is al naar voren gekomen dat de denksleutels weinig in de klassen ingezet worden. De ervaringen van de kinderen, die uit het praktijkonderzoek komen, met betrekking tot het leren in de klas met de denksleutels komen overeen met datgene wat door zowel de IB'er en Sanne van Gool toen al gezegd is. Er is een enkeling die aangeeft wel eens een denksleutel te hebben gedaan in de klas. Echter geeft het merendeel aan dat zij dit nooit in de klas doen. Ze geven wél aan dat zij dit graag zouden willen doen.

5.1.7 Conclusie

Naar aanleiding van de beantwoording van de vier deelvragen kan er antwoord gegeven worden op de vraagstelling: *‘Hoe ervaren leerkrachten, leerlingen en de intern begeleider van Montessorischool Elzeneind het werken met de denksleutels binnen de groepen van de onderbouw?’*.

De IB'er van Montessorischool Elzeneind is positief over de methode van de denksleutels. Zij ziet enthousiasme bij de kinderen die met de methode werken. Daarnaast merkt zij dat

leerkrachten de methode nog te weinig inzetten, terwijl het volgens haar een mooi middel is om stimulerend te signaleren. In ons vooronderzoek, in de probleemanalyse (hoofdstuk 2) zegt de IB'er het volgende: "Ik denk juist dat als je het alleen bij dat ene groepje laat wat naar de plusklas gaat, dat je een hele grote groep tekort doet. Want het is juist als stimulerend middel heel mooi om in te zetten voor de hele klas. Laat die kinderen die jou nu niet opvallen, maar eens opvallen doordat jij compleet andere opdrachten aanbiedt dan je normaal op een school hebt. Want dan gaan die kinderen opvallen" (C. Homminga, persoonlijke mededeling, 4 maart 2015). Onderpresteren kan zo worden gesignaleerd en voorkomen. Echter ervaart de IB'er dat de methode nog niet genoeg wordt ingezet in de onderbouw. Leerkrachten geven aan dat dit te maken heeft met de tijdsplanning, maar ook met een stuk onbekendheid met de methode. De helft van de leerkrachten vinden het lastig om de juiste vragen te stellen of een bepaalde opdracht te bedenken bij een denksleutel. Zij zouden hier graag meer handvatten voor willen om de methode beter te kunnen inzetten. Daarnaast zou een vast moment in de weekplanning voor alle leerkrachten helpend zijn om de denksleutels in te gaan zetten. Over het algemeen zijn de leerlingen uit de plusklas erg enthousiast als zij aan de slag mogen met een denksleutel. Een enkeling laat blijken dat zij het niet zo leuk vindt. Verder worden er vrolijke, enthousiaste kinderen waargenomen door zowel de IB'er, leerkrachten en begeleiders van de plusklassen. Echter geven de kinderen uit de plusklas aan dat er minimaal gewerkt wordt met de denksleutels in hun eigen groep. Dit komt overeen met wat leerkrachten aangeven. Eén leerkracht probeert het iedere week in te zetten. Zowel de IB'er, leerkrachten en leerlingen geven aan de denksleutels een positieve manier van werken te vinden. Het roept enthousiasme op. Echter zijn bovenstaande factoren (tijdsplanning en onbekendheid) belemmeringen voor leerkrachten om de denksleutels in te zetten. Tijdens de uitvoering van het onderzoek hebben de onderzoekers gemerkt dat leerkrachten heel graag mee willen werken en ervoor willen zorgen dat de methode opnieuw wordt geïmplementeerd in de groepen van de onderbouw. Echter is er bij een aantal leerkrachten nog niet genoeg ervaring en nog te veel onbekendheid als het gaat om het werken met de denksleutels.

5.2 Discussie

Betrouwbaarheid en validiteit

In hoofdstuk drie hebben de onderzoekers besloten om de kinderen uit de plusklas van de onderbouw te bevragen om te weten te komen hoe zij het werken met de denksleutels ervaren. Het plan was om dit individueel te doen. Na overleg met de opdrachtgever is er uiteindelijk gekozen om een participerende observatie uit te voeren. Deze participerende observatie heeft

niet de antwoorden opgeleverd waar de onderzoekers naar zochten. De kinderen bleken nog niet taalvaardig genoeg om uit te kunnen leggen waarom de denksleutels wel of niet leuk zijn. De kinderen kwamen niet verder dan: 'ik vind het leuk'. De onderzoekers hebben er daarom voor gekozen om een vragenlijst op te stellen voor de begeleiders van de plusklas, om zo een beeld te krijgen van de ervaringen van de kinderen. Hier is voor gekozen in verband met de betrouwbaarheid van het onderzoek. De onderzoekers vonden de uitkomsten van de observatie niet betrouwbaar genoeg om te gebruiken als data voor het onderzoek. Dit met name, omdat er geen duidelijk beeld was van de ervaringen van de kinderen. Daarnaast was het zo dat wanneer één kind zei dat hij/zij het leuk vond, de anderen dat ook zeiden. Ook waren er een aantal verlegen kinderen die niet goed durfden te vertellen. De kinderen kenden de onderzoekers helemaal niet. Daarom was ervoor gekozen om de opdracht samen met de begeleider (stagiaire) van de plusklas te doen, zodat er een vertrouwd iemand voor hen aanwezig was. Uiteindelijk heeft dit alsnog niet de gewenste resultaten opgeleverd. Wij denken dat het onderzoeksinstrument niet voldoende was afgestemd op de leeftijd van de kinderen. We hebben ons vergist in de mogelijkheden die horen bij de leeftijd van de kinderen. In hoofdstuk 2 (probleemanalyse) hebben we een observatie gedaan in de plusklas van groep 3/4. Echter heeft de participerende observatie tijdens het praktijkonderzoek plaatsgevonden in de plusklas van groep 1/2, omdat het onderzoek op de onderbouw is gericht. De onderzoekers zijn te veel uitgegaan van de mogelijkheden van de kinderen uit groep 3/4, omdat zij daar voorafgaand aan het onderzoek al geobserveerd hadden. Om de betrouwbaarheid tijdens een vervolgonderzoek te vergroten, zou het beter zijn om de kinderen van groep 3/4 mee te nemen. Deze kinderen zijn mondig genoeg om ervaringen te kunnen verwoorden. De kinderen uit de onderbouw konden dit nog niet. Daarnaast beïnvloedden de kinderen elkaar in het geven van antwoorden. Misschien was het een optie geweest om de kinderen individueel vragen te stellen. Echter hebben de onderzoekers hier van tevoren wel goed over nagedacht. Het individueel bevragen van kinderen kon naar onze mening bedreigend overkomen, omdat de kinderen ons nog niet kenden. Hiermee zou dan ook de betrouwbaarheid in het geding zijn.

Afbakening onderzoek

Tijdens de start van het afstudeeronderzoek zouden de onderzoekers zich gaan richten op alle groepen binnen de school. Dit is afgebakend tot alleen de onderbouw, omdat de onderzoekers het belangrijk vonden dat er eerst onderzocht werd wat maakt dat de denksleutels in de onderbouw nog weinig ingezet worden. Een andere factor die meespeelde was dat het onderzoek anders te groot zou worden. De resultaten die uit dit onderzoek zijn gekomen

kunnen meegenomen worden tijdens de implementatie van de denksleutels in de rest van de groepen van de school. Hierdoor kan er voorkomen worden dat de implementatie net als in de onderbouw niet gelijk van de grond komt.

Beperkingen onderzoek

Tijdens het doen van onderzoek en het schrijven van het onderzoeksrapport hebben de onderzoekers draagvlak vergroot en behouden door nauw contact te hebben met de opdrachtgever. Er is constant afstemming geweest over de vorderingen van het onderzoek, maar ook over de onderzoeksresultaten en het projectresultaat. Draagvlak bij de leerkrachten was er zeker. Interviews waren binnen een korte tijd gepland, omdat de leerkrachten graag mee wilden werken. Eén leerkracht gaf aan dat ze het wel fijn had gevonden als de onderzoekers eens een keer eerder langs waren gekomen. Als het gaat om het creëren van draagvlak is dit een punt waar wij als onderzoekers een steek hebben laten vallen. Er is van tevoren weinig contact geweest tussen de onderzoekers en de leerkrachten. De contacten met de leerkrachten liepen meer via de IB'er. Echter denken de onderzoekers niet dat dit een grote invloed heeft gehad op de conclusies. De leerkrachten waren gemotiveerd om mee te werken. De onderzoekers vinden wel dat het te maken heeft met een professionele houding. Dit zou een aandachtspunt zijn bij de uitvoering van een volgend onderzoek.

Uit ons praktijkonderzoek kwam naar voren dat tijd een factor is waardoor de denksleutels nog niet voldoende worden ingezet. Tijdens de analyse van de praktijk en de literatuur (hoofdstuk 2) hadden wij hier nog geen zicht op gekregen. Wellicht hadden we dieper in moeten gaan op de analyse van de praktijk. Misschien hadden wij dan van tevoren al geweten dat de factor tijd een belangrijk rol speelde binnen dit praktijkprobleem en hadden wij hier tijdens ons onderzoek beter op in kunnen zoomen. De volgende keer zullen wij ervoor kiezen om de analyse van de praktijk uitgebreider te doen. Ons literatuuronderzoek wordt daardoor ook versterkt, omdat we dan nog gerichtere theorie kunnen zoeken. Dit kan dan weer gekoppeld worden aan de conclusies.

5.2.1 Suggesties voor vervolgonderzoek

Het uiteindelijke doel van de school is om de denksleutels in de gehele school te implementeren. De meest logische stap voor een vervolgonderzoek is volgens de onderzoekers een behoefteonderzoek in de midden- en bovenbouw bij leerkrachten. Er zal georiënteerd moeten worden als het gaat om de kennis die er op dit moment al is in de midden- en

bovenbouw. Er zal onderzocht moeten worden wat zij nodig hebben om de denksleutels te kunnen implementeren en wat de eerste stap moet zijn tot de uiteindelijke implementatie van de denksleutels in die bouwen. Daarnaast is het zinvol om uit te zoeken wat maakt dat sommige kinderen uit de onderbouw de denksleutels minder leuk vinden. Zoals in de conclusie al aangegeven, kan dit komen door onderliggende problematieken of te moeilijke/makkelijke opdrachten. Dit zal echter verder onderzocht moeten worden.

5.3 Aanbevelingen

Aanbeveling 1

Een conclusie uit het onderzoek is dat de volle weekplanningen een reden zijn dat de leerkrachten de denksleutels nog minimaal inzetten. We geven het advies om een vast moment in de week in te plannen voor de denksleutels. Wellicht tijdens een kringmoment omdat ze hebben aangegeven dat dit het handigst zou zijn omdat je dan alle kinderen bij elkaar hebt. Op deze manier wordt er structuur aangebracht, waarin ook de behoefte ligt bij leerkrachten. Wanneer dit gerealiseerd wordt, krijgen leerkrachten meer ervaring met het inzetten van de denksleutels. Naar mate de tijd vordert zullen zij dan ook spontaan een denksleutel in kunnen zetten, zonder voorbereiding.

Aanbeveling 2

Door de onbekendheid met de methode, zijn de onderzoekers van mening dat leerkrachten meer moeten gaan ervaren als het gaat om het inzetten van de denksleutels. De onderzoekers hebben gemerkt dat de leerkrachten het inzetten van een denksleutel ervaren als iets wat veel tijd kost. Om leerkrachten op weg te helpen lijkt het ons verstandig om een bijeenkomst te organiseren waarin zij actief aan de slag gaan met het voorbereiden van denksleutels en de manier waarop zij deze kunnen inzetten. Leerkrachten moeten eerst hun kennis en vaardigheden op peil krijgen wat betreft de denksleutels. De bijeenkomst is vooral bedoeld om leerkrachten te laten ervaren dat het geen grote tijdsinvestering is. In het begin zullen zij wel enige tijdsinvestering moeten doen, aangezien zij tijd moeten maken voor een bijeenkomst en ermee aan de slag moeten in de groep. Echter wanneer zij in de methode duiken en gaan oefenen, zullen zij erachter komen dat het inzetten van een denksleutel niet zo veel tijd kost. Ze moeten er de kennis en vaardigheden voor ontwikkelen. Op het moment dat zij de methode eigen gemaakt hebben, kost het minder tijd om een denksleutel in te zetten en levert het hen juist winst op bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het lijkt de onderzoekers een goed idee als deze bijeenkomst gegeven wordt door de IB'er en de begeleidster van de plusklas,

omdat zij hier veel ervaring mee hebben. Het lijkt de onderzoekers zinvol om ook de peuterleidsters en leerkrachten uit de vakgroep hoogbegaafdheid te betrekken bij de bijeenkomst. De leerkrachten uit de vakgroep zijn uiteindelijk verantwoordelijk voor de implementatie van de denksleutels in de rest van de groepen van de school. Deze aanbeveling wordt nader uitgewerkt in de productverantwoording en het implementatieplan. Deze is te vinden in een apart document, namelijk: Productverantwoording en implementatieplan. Dit document is op te vragen bij de onderzoekers.

Aanbeveling 3

Alle vier de leerkrachten geven aan het prettig te vinden om samen te werken als het gaat om het inzetten van de denksleutels. Op dit moment leunen de drie leerkrachten vooral op de leerkracht die de denksleutels wel wekelijks inzet. Ze vragen bij haar naar voorbeelden en ondersteuning. We adviseren om overlegmomenten over de denksleutels in te plannen. Tijdens dit overlegmoment kunnen de leerkrachten elkaar scherp houden, elkaar ondersteunen en begeleiden. De onderzoekers zijn van mening dat het inplannen van een vaste dag, bijvoorbeeld de eerste maandag van een nieuwe maand, hiervoor het fijnste is. Dan staat het structureel vast en wordt het niet vergeten. Tijdens de overlegmomenten kunnen de leerkrachten ook samen denksleutels voorbereiden. De organisatie zou ervoor kunnen kiezen om de IB'er hier ook bij aan te laten sluiten, omdat zij gespecialiseerd is op het gebied van hoogbegaafdheid en veel af weet van de denksleutels.

Aanbeveling 4

Eén leerkracht heeft de benodigdheden om de denksleutels in te kunnen zetten nog niet in haar klas. Het gaat hier om een bak waar alle sleutels in zitten. We adviseren daarom om ervoor te zorgen dat deze bak met sleutels er komt, zodat deze leerkracht ook optimaal aan het werk kan gaan met de denksleutels. Dit is te realiseren door de materialen vanuit een andere groep te kopiëren. Er moet gezorgd worden voor een bak waarin deze opgeborgen kunnen worden. Daarnaast is het verstandig om deze bak in het zicht te zetten voor zowel leerlingen als leerkracht.

Literatuurlijst

Circum. Expertisecentrum onderwijsadvies. (2014). *Denksleutels*. Geraadpleegd op 11 februari 2015, van

<http://www.gerwen.nl/referenties/circum>

Competentie thermometer. (z.d.). *Competent in het samenwerken met collega's*. Geraadpleegd op 7 mei 2015, van

<http://ctmeter.nl/primair-onderwijs/sbl-competenties/competent-in-samenwerken-met-collegas/>

Donk, C. van der., & Lanen, B. van. (2011). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Coutinho.

Drent, S., & Gerven, E. van. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs* (3^e druk). Assen: Van Gorcum.

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

Gerven, E. van., & Drent, S. (2001). *Een doorgaande lijn voor hoogbegaafde leerlingen. Een praktische gids voor basisschoolbeleid* (2^e druk). Utrecht: Uitgeverij Lemma BV.

Gool, S. van. (2014). *Passend onderwijs voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong* (afstudeeropdracht). Pedagogiek, Fontys Hogeschool, Tilburg.

Kieboom, T. (2012). *'Jij kan beter'. Als je kind een onderpresteerder is*. Antwerpen: Witsand Uitgevers.

Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie: II* (4^e druk). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Migchelbrink, F. (2010). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn* (15^e druk). Amsterdam: SWP.

Montessorischool Elzeneind. (z.d.). *Ons onderwijs*. Geraadpleegd op 24 februari 2015, van

<http://www.elzeneind.nl/digi/cms/17/ons-onderwijs.html>

Montessorischool Elzeneind. (z.d.). *Onze missie*. Geraadpleegd op 24 februari 2015, van http://www.elzeneind.nl/digi_cms/17/ons-onderwijs.html

Montessorischool Elzeneind. (z.d.). *Onze visie*. Geraadpleegd op 24 februari 2015, van http://www.elzeneind.nl/digi_cms/17/ons-onderwijs.html

Moorman, A. (1998). *Montessori concreet*. Zelhem: Nienhuis Montessori b.v.

Mulder, A. (2010). *Plusgroep: passend onderwijs voor hoogbegaafde kinderen op de basisschool*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.

Riemens, C. & Waas, L. van. (2009). *Compact en rijk. Uitdagers voor jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong*. Vlissingen: Bazalt.

Rijksoverheid. (z.d.). *Passend onderwijs voor elk kind*. Geraadpleegd op 19 februari 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>

Ryan, T. (1990). *Thinker's Keys for Kids*. Australië: Queensland. Geraadpleegd op 25 februari 2015, van http://rellco.wikispaces.com/file/view/Thinkers_Keys+Bklt.pdf

SEN Support. (2015). *Hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 19 februari 2015, van <http://www.sensupport.nl/hulp-bij-het-leren/hoogbegaafd/>

Webb, J.T., Amend, E.R., Gore, J.L., & DeVries, A.R. (2013). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Van Gorcum.

Wij-leren. (2015). *Heterogene groepen*. Geraadpleegd op 11 maart 2015, van <http://wij-leren.nl/heterogene-groepen.php>

Wij-leren. (2015). *Ontwikkelingsvoorsprong*. Geraadpleegd op 25 februari 2015, van <http://wij-leren.nl/ontwikkelingsvoorsprong.php>

Bijlagen

Bijlage I Begrippenlijst

Hoogbegaafdheid: Hoogbegaafde en getalenteerde kinderen zijn kinderen die door daartoe gekwalificeerde beroepsbeoefenaren als zodanig worden aangemerkt op grond van hun buitengewone vaardigheden en het vermogen om hoge prestaties te leveren. Om hun mogelijkheden te kunnen ontwikkelen en hun bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren hebben deze kinderen behoefte aan onderwijs dat aanzienlijk verder gedifferentieerd is dan het reguliere lesprogramma. De mogelijkheden en/of getoonde prestaties van deze kinderen kunnen onder meer liggen op het gebied van algemene intellectuele capaciteiten, specifieke academische vaardigheden, creatief en divergent denken, leiderschap, beeldende en uitvoerende kunsten en psychomotorische vaardigheden (Webb, Amend, Gore en DeVries, 2013, p. 10).

Ontwikkelingsvoorsprong: De voorsprong in ontwikkeling die een kind heeft in vergelijking met het niveau wat op zijn leeftijd verwacht wordt. De term ontwikkelingsvoorsprong wordt vooral gebruikt bij kleuters. Bij jonge kinderen kan je namelijk niet spreken van hoogbegaafdheid. Want op jonge leeftijd is het nog niet duidelijk of de voorsprong in de ontwikkeling tijdelijk is of van blijvende aard. Dat komt omdat de ontwikkeling van het jonge kind in sprongen verloopt. Soms gaat de ontwikkeling heel hard, maar het kan ook een poos langzaam gaan (Wij-leren, 2015).

Hoge intelligentie: Door een hoge intelligentie is iemand in staat snel en goed te kunnen leren. Iemand met een hoge intelligentie begrijpt ideeën van anderen snel en daardoor kunnen zij veel vragen stellen over de geleerde stof. Zij houden eigenlijk wel van het schoolse leren. Afhankelijk van de opbouw en/of methodes die in leerboeken staan, passen zij zich aan, aan de school (Kohnstamm, 2009, p. 96).

Denksleutels Tony Ryan: De methode 'De Denksleutels' is ontwikkelingsmateriaal waar het aanbod aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong mee wordt verrijkt. Met behulp van de denksleutels kan er een rijke leeromgeving gecreëerd worden waarbij kinderen gestimuleerd worden om hun denkvermogens te gebruiken (Gool, 2014).

Externe locus of control: Het begrip 'locus of control' komt vanuit de psychologie en gaat over de manier waarop mensen oorzaken toeschrijven aan gebeurtenissen in het algemeen en aan

gedrag van zichzelf en anderen. Een externe locus of control wil zeggen dat mensen oorzaken voor gebeurtenissen in het algemeen of gedrag van zichzelf en/of van anderen, toeschrijven aan zaken die buiten hun macht liggen. Het ligt dan dus aan bijvoorbeeld bepaalde omstandigheden en niet aan degene zelf. De oorzaak van een 'probleem' ligt buiten de persoon zelf (Kohnstamm, 2009, p. 127).

Heterogene groepen: Groepen kinderen waarbij de kinderen een verschillend niveau hebben. Het niveau kan betrekking hebben op het leervermogen of de kennis, maar ook op de vaardigheden, zoals bijvoorbeeld samenwerking. Waar vanuit wordt gegaan is dat een zwakkere leerling van een sterkere leerling leert. Hier groeit de sterkere leerling ook van. Zwakkere leerlingen hebben hier veel aan, zonder dat sterkere leerlingen eronder lijden (Wijleren, 2015).

Taxonomie van Bloom: Model dat inzicht geeft in hoe verschillende denkniveaus in elkaar zitten. Daarnaast geeft het ook aan welk soort opdrachten het meest geschikt zijn voor een bepaald denkniveau. De eerste drie denkniveaus (onthouden, begrijpen en toepassen) worden het meest gebruikt binnen het onderwijs. De laatste drie niveaus zijn: analyseren, evalueren en creëren. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid zitten vaak op een van deze drie niveaus. Dit vraagt van leerkrachten een andere manier van vragen stellen om kinderen tot deze denkvaardigheden aan te zetten (Gerven, 2009, p. 95-96).

Bijlage II Samenvattingen gesprekken/observaties

Verslag 2.1: Oriënterend gesprek met opdrachtgever, 25-9-2014

Op donderdag 25 september 2014 heeft er een eerste gesprek plaatsgevonden tussen ons en onze opdrachtgever, Cynthia Homminga (intern begeleider). Dit was een oriënterend gesprek waarin wij hebben kennism gemaakt en de opdracht verder hebben besproken. Cynthia heeft uitleg gegeven over de plusklas die er op de school is en heeft meer verteld over het grote aantal kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong op de school. Wij hebben in dit oriënterend gesprek een duidelijk beeld gekregen van het probleem wat er op de school speelt rondom kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep. Cynthia vertelde dat leerkrachten er in de groep tegenaan lopen dat deze kinderen onderpresteren. Afgelopen schooljaar is er door een andere Pedagogiek studente, van de Fontys Tilburg, een bestaande methode voor leerkrachten ingevoerd om kinderen met een hoge intelligentie in de groep te begeleiden. Deze methode betreft de denksleutels van Tony Ryan. Deze methode is ingevoerd in de onderbouw (groep 1 t/m 4) en bij de peuters (2 tot 4 jaar). Cynthia vertelde dat zij, maar ook leerkrachten, positief zijn over de effecten van methode. Kinderen worden inmiddels meer gemotiveerd en krijgen steeds meer zelfvertrouwen. De methode werkt ter voorkoming van dat kinderen met een hoge intelligentie afdwalen in de les, of ongemotiveerd raken. Cynthia geeft aan dat van leerkrachten wordt verwacht dat zij op een andere manier gaan denken. De methode is een totaal andere manier van begeleiden dan wat zij gewend zijn. Concrete voorbeelden hebben hen hierbij geholpen. Toch is er merkbaar dat sommige leerkrachten het nog lastig vinden om de methode in te zetten. Cynthia geeft aan dat het heel fijn zou zijn als deze methode ook ingevoerd kan worden in de midden- en bovenbouw. Als suggestie geeft ze dat we dan zouden kunnen onderzoeken wat goed gaat in de onderbouw wat betreft de methode, wat minder goed gaat en wat dus beter of anders kan.

Verslag 2.2: Tweede gesprek met opdrachtgever, 11-2-2015

Op woensdag 11 februari 2015 hebben wij een gesprek gehad met onze opdrachtgever. We wilden nog wat verduidelijking wat betreft de opdracht en daarnaast hadden we nog een aantal vragen voor de probleemanalyse. Onze opdrachtgever heeft tijdens dit gesprek aangegeven dat ze graag zou willen zien dat de denksleutels ingevoerd worden in alle groepen van de school. De denksleutels zijn al ingevoerd in de groepen in de onderbouw, maar wij zijn er tijdens dit gesprek achter gekomen dat dit nog niet van de grond wil komen in de onderbouw. Volgens onze opdrachtgever is er één

leerkracht die er veel mee werkt, maar de rest van de leerkrachten niet. We zijn eruit gekomen dat we ons gaan richten op de leerkrachten en het implementeren van de denksleutels in alle groepen. Een onderzoek naar waarom het in de onderbouw nog niet van de grond komt is van belang, om zo de denksleutels ook te kunnen invoeren in de midden- en bovenbouw, aldus onze opdrachtgever. We hebben gevraagd naar het aantal kinderen met de diagnose hoogbegaafdheid en het aantal kinderen dat niet de diagnose heeft, maar er wel dicht tegenaan zitten. De opdrachtgever vertelt ons dat er veel meer kinderen dan gemiddeld op het Elzeneind zitten met hoogbegaafdheid of een hoge intelligentie. Er zitten op het Elzeneind 27 kinderen met een diagnose van hoogbegaafdheid en daarnaast zijn er 12 kinderen met een hoge intelligentie, maar deze 12 kinderen hebben geen diagnose van hoofdbegaafdheid.

Verslag 2.3: Observatie plusklas groep 3/4, 11-2-2015

11 februari hebben wij meegekeken met de plusklas voor de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong van groep 3/4. Er komen elke week 11 kinderen naar deze plusklas. Tijdens deze plusklas worden de denksleutels van Tony Ryan ingezet. Elke week wordt er een andere denksleutel gehanteerd. Vandaag werd er gewerkt met de uitvinding-sleutel. De kinderen mochten een feest bedenken wat nog niet bestaat. Er werden allerlei leuke feesten bedacht zoals een gitaar feest, aardbeien feest, snoep feest, vlaggetjes feest. Toen de kinderen binnen kwamen mochten ze aan tafel gaan zitten. Sanne, begeleider van de plusklas, legde uit wat de bedoeling was van vandaag en met welke sleutel de kinderen aan het werk mochten gaan. Zodra Sanne uitleg had gegeven gingen de kinderen aan de slag. Ze kregen papier, potloden en stiften zodat ze hun ideeën konden tekenen. Sanne stelde verdiepende vragen aan de kinderen zodat ze werden aangezet om dieper na te denken over hun feest. Bijvoorbeeld: zou je feest in het echt ook kunnen? Wat heb je daarvoor allemaal nodig? Het viel ons op dat de kinderen erg gemotiveerd zijn en meteen na gingen denken over hun feest. Ze gingen meteen aan de slag en waren ook geïnteresseerd in elkaar. Ze vroegen aan elkaar wat zij aan het tekenen waren en hoe hun feest er dan uit zag.

Verslag 2.4: Vakgroep hoogbegaafdheid, 4-3-2015

Aanwezig:

Ilze de Veer (leerkracht groep 3/4)

Claudia van Balveren (leerkracht groep 5/6)

Bregje van Rossum (leerkracht groep 7/8)

Cynthia Homminga (intern begeleider)

Ellen Kaaijk & Puck Bardoel (studenten HAN)

Om draagvlak te creëren hebben wij deelgenomen aan een bijeenkomst van de vakgroep hoogbegaafdheid. In deze vakgroep zitten de intern begeleider en verschillende leerkrachten. Uit de onderbouw, middenbouw en bovenbouw zit er één leerkracht. Zij hebben de expertise op het gebied van hoogbegaafdheid.

We hebben uitleg gegeven over ons onderzoek. We hebben de stand van zaken op dit moment verteld en de vragen die de aanwezigen hadden naar aanleiding van ons onderzoek beantwoord. Er kwamen een aantal vragen ter verduidelijking van ons onderzoek. Het is voor de leerkrachten nu ook duidelijk wat we gaan onderzoeken. We hebben uitgelegd waarom we ons nu eerst richten op de onderbouw en nog niet op de midden- en bovenbouw. De leerkrachten kunnen zich er heel goed in vinden dat er eerst gekeken moet worden naar wat maakt dat het implementeren van de denksleutels in de groepen van de onderbouw niet gelukt is. De leerkrachten hebben aangegeven dat ze ons willen helpen waar nodig omdat zij door middel van hun aandeel in de vakgroep, de andere leerkrachten in de bouw waar zij werken, kunnen vertegenwoordigen.

De leerkrachten geven tijdens de bijeenkomst aan dat ze de methode van de denksleutels erg inspirerend vinden en hier graag mee willen gaan werken. De leerkracht van groep 7/8 had zich nog niet heel erg verdiept in de methode, maar de andere twee leerkrachten kennen het en vinden het een mooie manier om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong uit te dagen. Echter hebben zij ook aangegeven dat de methode ook heel goed kan werken bij de rest van de kinderen in de groep of juist bij kinderen met een achterstand. Wij richten ons onderzoek nu alleen op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, omdat het te groot wordt als wij dit gaan uitbreiden. Dit is nu duidelijk voor de leerkrachten.

Er is afgesproken dat wij tijdens een eventuele volgende bijeenkomst kort even de stand van zaken van ons onderzoek toelichten zodat iedereen op de hoogte is. Op deze manier kunnen wij ook knelpunten of andere dingen waar we tegenaan lopen bespreken met de leerkrachten en de intern begeleider. Daarnaast kunnen wij ook vragen stellen tijdens deze bijeenkomsten waar nodig voor ons onderzoek.

Verslag 2.5: Vragenlijst leerkrachten onderbouw

Dag Ellen en Puck,

Het vraagt een aanloop van de leerkracht en de kinderen om met de denksleutels te werken. Uiteindelijk word je er zelf ook enthousiast van, zeker na een bijeenkomst waarin ervaringen werden uitgewisseld.

De stand van zaken nu:

Per project kiezen we 1 sleutel, waarbij een vraag wordt geformuleerd in het verlengde van het thema. Deze vraag komt aan bod in de grote kring en mag naar behoeften worden uitgewerkt tijdens de werkles. Denk hierbij aan tekenen, knutselen, of anders ...

Je merkt dat het vaak dezelfde kinderen zijn die direct op gang komen. Anderen hebben wat meer tijd nodig, waardoor het belangrijk is om de sleutel terug te laten komen in de kring. Het is een kunst om voldoende en op een passende manier door te vragen, zonder te veel te sturen. De startvraag mag niet te sturend zijn, maar soms is sturing nodig. Dit is soms lastig!

Stagiaires pedagogiek pakken het werken met Denksleutels buiten de groep na de voorjaarsvakantie weer op. Dit doen zij met de kinderen die wij daarvoor uitkiezen, op grond van intelligentie, uitdaging, of creatief denken.

Als je nog vragen hebt, laat maar weten.

Vriendelijke groeten,

Esther van Mun & Babette Overdijk

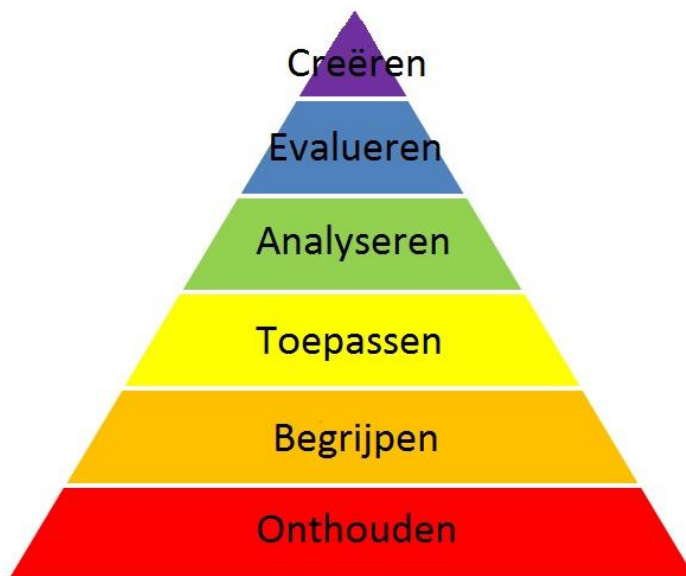
Bijlage III Afbeeldingen

Afbeelding 1: Impressie van de denksleutels



(Circum, 2014)

Afbeelding 2: Taxonomie van Bloom



(Gerven, 2009)

Bijlage IV Transcriptie interview intern begeleider

Interviewer 1: Ellen Kaaijk

Interviewer 2: Puck Bardoel

Respondent: Cynthia Homminga

Interviewer 1: We hebben dus de deelvraag opgesteld over de signalen die jij opvangt van leerkrachten en leerlingen met betrekking tot het werken met de denksleutels. Het is nu dus zo dat het in de onderbouw nog niet van de grond wil komen. Vorig jaar heeft Sanne van Gool daar onderzoek naar gedaan en we zijn benieuwd wat voor signalen er toen eigenlijk kwamen van leerkrachten waardoor Sanne dat onderzoek is gaan doen.

Respondent: Ik heb natuurlijk meerdere keren per jaar leerlingbesprekingen en ik kom natuurlijk in de klassen dus ik zie genoeg en ik weet genoeg. Statistisch gezien zijn er in ieder geval in iedere klas een aantal leerlingen die gewoon wat verder zijn dan de rest zeg maar. En Montessori geeft aan dat ze ieder kind op ieders niveau aanbod geven. Dat betekent dat je niet alleen maar extra aandacht geeft aan de kinderen die het moeilijk hebben, dat je daar extra mee oefent. Maar dat je ook iets moet doen met de kinderen die juist alweer verder zijn. Nou kan dat bij ons heel veel met materialen, dat kinderen lekker bezig zijn met stof die al moeilijker is. Maar de denksleutels zijn weer een andere manier van benaderen, dat je dan juist uitgaat van het creatieve stuk, echt een beetje de top down learners, waar veel slimme kinderen behoefte aan hebben. Dat is hun leerstijl. En ik vind daar moet je dan ook aan voldoen. We hebben dat altijd buiten de klas aangeboden om uit te vinden van goh, werkt dat voor ons die denksleutels? Hoe zien wij dat de kinderen er op reageren? Dat effect was gewoon best wel groot. Toen hadden we zoiets van ja, dan is het eigenlijk jammer als de kinderen slechts één keer in de week een uurtje met die denksleutels bezig zijn terwijl er ook iets is wat als materiaal, als Montessori materiaal, in de klas ingezet kan worden. Dus toen heb ik aan Sanne inderdaad gevraagd van goh, ga eens onderzoeken of dat een optie is en de mogelijkheid om dat te gaan onderzoeken en dat was wel degelijk mogelijk. Wat ze toen heeft gedaan om de stap voor de leerkrachten al te verkleinen. Hè ja, onbekend maakt onbemind hè en dan denken leerkrachten heel snel van goh, ja maar dat is iets nieuws en dat kost heel veel tijd en dat is allemaal extra en ja hoe moet ik dat dan doen en dan komen andere kinderen tekort. Dus dat leerkrachten vaak heel snel denken. Dus dat is ook met Sanne besproken van nou dan zou het goed zijn als je laat zien in de praktijk, in de klas, hoe ze het het makkelijkste kunnen toepassen. Bijvoorbeeld een lesje van zet dan eens een denksleutel in. Dat heeft ze in iedere klas gedaan

en een aantal leerkrachten zijn daar echt wel enthousiast over geworden en mee aan de gang gegaan en voor anderen is dat blijkbaar toch nog onvoldoende geweest en is de drempel om het vervolgens zelf aan te pakken die wordt, ja, te hoog gemaakt door alle zorgen eromheen. De beren die ze op de weg zien, het kost veel tijd. Wat maakt dat ze dus uiteindelijk niet gaan proberen. Terwijl ik echt stellig in de veronderstelling ben, natuurlijk kost het even tijd qua investering om met een kind de sleutel te pakken en te kijken, maar dat kost het ook als je er een lesje aan geeft. Ik ben er juist van overtuigd dat als je de kinderen stimuleert om meer van dat soort activiteiten te doen dat het je uiteindelijk winst oplevert omdat die kinderen niet lopen rond te dolen, zich niet lopen te vervelen, lopen te klieren. Dus uiteindelijk levert het ze winst op, want ze hebben een kind wat graag naar school toe gaat, wat enthousiast staat te trappelen en te springen om met het materiaal aan de gang te mogen, wat kan samenwerken met een ander kind dus het kan ook nog aan andere soorten vaardigheden gaan werken. Wat natuurlijk nog steeds de begeleiding van de leerkracht nodig heeft maar hoe meer jij daar in het begin in investeert hoe meer het jou oplevert. Ik denk dat ze nu nog te weinig zien van wat het ze mogelijk kan opleveren en teveel hangen in de tijd die het ze kost.

Interviewer 2: Dat het daardoor niet echt van de grond komt.

Respondent: Ja want ik denk dat als zij resultaten zien, van als ze het wel een aantal keer gaan inzetten en ze zien het enthousiasme van de kinderen en ze zien hoe ze er mee aan de gang gaan en wat de daadwerkelijke tijdsinvestering dan vraagt... Dat dat wel mee valt.

Interviewer 1: Dus die behoefte ligt er wel bij leerkrachten om iets met de kinderen te gaan doen?

Respondent: Natuurlijk! Weet je wat het nu is. Nu is het heel vaak van ja, maar ja.. die kinderen komen ook, die moeten ook iets hebben. Dus wat is nu? Nu wordt heel snel gezegd van goh, als er extra handen vrij zijn dan kunnen die met zo'n groepje aan de gang en dat is leuk.. Maar dan ben je dus heel erg afhankelijk of die persoon er is die dag en of die het groepje mee kan nemen. Op dat tijdstip moeten die kinderen dat dan doen terwijl ze daar misschien 's ochtends misschien wel zin in hebben of daar 's middags zin in hebben. En we moeten er dus eigenlijk vanaf dat alles gefaciliteerd wordt door de leerkrachten, zo van nou dan nemen we dat groepje mee en gaan we het daar mee doen. Ze moeten over naar van, nee, het gaat niet buiten de klas gebeuren door iemand anders. Het moet in de klas gebeuren en jij geeft de sturing aan. Dat kost jou inderdaad even tijd maar als jij materiaal moet uitleggen of als je een lesje geeft kost het ook tijd. Wat er voor nodig is? Misschien is er wel nodig dat zij daadwerkelijk zien in minuten bijvoorbeeld hoeveel tijdsinvestering het ze daadwerkelijk kost. Laat ze bijvoorbeeld maar eens met zo'n sleutel aan de gang gaan en time maar eens, hoeveel tijd ben

je nu kwijt geweest met uitleggen? Time maar eens, hoeveel tijd zijn de kinderen er eerst zelfstandig mee aan de gang gegaan voordat ze naar de leerkracht kwamen. Time maar eens, hoeveel tijd het dan gekost heeft voor de leerkracht om dingen bij te sturen. En ik denk dat als ze letterlijk in beeld krijgen van oh, dat valt eigenlijk dus best wel mee...

Interviewer 2: Dat ze het eerder oppakken

Respondent: Dat ze het eerder oppakken inderdaad. Want nu lijkt het iets groots, iets zwaars, iets moeilijks waar ze heel veel tijd mee kwijt zijn. Terwijl dat niet zo hoeft te zijn. Sterker nog, zo mag het niet eens zijn want het is de bedoeling dat hun brein geopend wordt en niet die van de leerkrachten. Dus de juf moet alleen maar sturen van 'goh, ga maar eens bedenken, tekenen, schrijven'. 'Maakt niet uit wat je wil, ga maar eens overleggen'. Plaatjes zoeken. In een tijdschrift kijken.

Interviewer 2: Maar toen Sanne in de klas het had voorgedaan, toen dachten ze nog steeds van, dit gaat ons heel veel tijd kosten?

Respondent: Nee hoor, er zijn er echt wel die het allemaal uitproberen. Dus die echt wel uh.. Babette bijvoorbeeld, die heeft het echt wel ingezet. Die zet dat volgens mij nog wel eens een keer in. Alleen het zou veel vaker mogen. Want het voordeel van als je het vaker inzet is dat je ook echt stimulerend kunt signaleren. Nu wordt het vaak ingezet bij de kinderen waarvan we eigenlijk al wel weten dat ze slimmer zijn maar er is natuurlijk ook een hele grote groep kinderen waarvan we het eigenlijk niet van weten en die het misschien wel zijn. En dat is de groep waar ik me het meeste zorgen over maak. Die kinderen die slim zijn die roepen zelf nog wel, maar het is juist de groep waar we het niet van weten, die we niet meteen bedienen, die gaan dit doen. *Cynthia maakt tornado gebaar, naar beneden*. En dat moet je zien te voorkomen. Hoe sneller jij eigenlijk al vanaf peuters en groep 1 zeg maar dit soort opdrachten standaard in je programma verwerkt, hoe leuker het is. Misschien zit het 'm bijvoorbeeld wel in dat zij, he er zijn ook best wel wat leerkrachten bij ons, met alle respect, die er toch wel van houden dat het op een presenteerblaadje aangeboden wordt. Misschien zou het hen helpen door een aantal voorbeelden te hebben. Een voorbeeld van bij dit thema kun je denken aan... dit, dit en dat. Ik zal straks eens laten zien... ik heb, is dan wel voor de hogere klassen, een aantal opdrachten in die taxonomie van Bloom bijvoorbeeld bij dino's maar ook iets met planten, iets met oceanen etc. waar letterlijk per denkniveau een opdracht bij staat. Misschien is dan dat de oplossing. Ik heb geen idee.

Interviewer 2: Misschien dat als ze een paar keer voorbeelden hebben gehad dat ze dan meer gaan meedenken.

Respondent: Ja.

Interviewer 1: Ik hoor jou nu vooral zeggen dat het 'm wel zit in de tijd, het signaal wat jij krijgt dat leerkrachten vaak denken dat het veel tijd kost. Zie jij nog andere dingen waar leerkrachten tegengaan lopen?

Respondent: Ja misschien ook nog wel een stukje, toch nog net iets te onbekend er mee. Te onbekend met de mogelijkheden die de denksleutels geven. Dus dat zou een stukje kunnen zijn dat ze niet in de gaten zullen hebben nu wat hen op kan leveren zeg maar. Kijk, ik snap dat want als leerkracht, je moet de uren die je hebt die wil je zo effectief mogelijk inrichten en daar wil je het meeste voordeel uit halen. Een inspecteur die hamert nou eenmaal op rekenen en op taal. Terwijl het andere stuk zeker zo belangrijk is. Wij als pedagogen vinden natuurlijk dat het pedagogische stuk het belangrijkste en de rest komt daarna wel, als het kind lekker in het vel zit. Zolang jij niet weet wat het jou op kan leveren op de korte termijn, maar zeker ook op de langere termijn dan kan ik me voorstellen dat als je dan ook nog eens denkt het kost veel tijd.. Dat je dan denkt van nou, laat maar. Terwijl als je ziet dat het en niet veel tijd kost en dat het heel veel op kan leveren en wat dan concreet. Hè, onbekend maakt onbemind. Weten ze wel wat het is en wat het ze op kan leveren dan zijn ze misschien best bereid om die paar minuten er wel in te investeren.

Interviewer 1: Het is een stukje inzicht in...

Respondent: Ja.

Interviewer 1: En de tijd en invloed. Hoe het moet eigenlijk, hoe ze er mee om moeten gaan.

Respondent: En wat ze inderdaad, wat het kinderen vooral oplevert. En uiteindelijk dus hen ook. Wat het gaan hen ook iets opleveren, als je een kind ziet wat blij huppelend komt.. en voorheen niet vooruit te branden was en nu zwaar geconcentreerd bezig is met.. met zijn tong op z'n knie. Dan weet je van dan ben ik goed bezig als leerkracht.

Interviewer 1: En hoe heeft Sanne geprobeerd om de leerkrachten inzicht te geven in de methode? Zat dit ook bij haar onderzoek in?

Respondent: Ze heeft een stukje workshop gegeven en dus letterlijk in de klas tijdens een activiteit voorgedaan hoe de sleutel ingezet kon worden. Dus daar hebben ze echt met hun neus bovenop gezeten. Ze waren hartstikke enthousiast. Dus dat is het 'm niet maar...

Interviewer 1: Er is meer nodig?

Respondent: Ja blijkbaar wel.

Interviewer 1: Oké.

Interviewer 2: Toen je na een paar maanden merkte dat het eigenlijk niet opgepakt werd, komen dan wel leerkrachten naar je toe, of naar Sanne voor hulp? Of is dat eigenlijk niet echt gebeurd?

Respondent: Nee. Het is niet zo dat de leerkrachten dan zelf komen want voor hun is het dan alweer opzij gezet, maar als ik dan tijdens een leerlingbespreking hoor van goh, een slim kind etc. dan vraag ik wel van 'goh, zet je de denksleutels in?'. En als het dan nee is dan vraag ik ook waarom. Ja, dan komen er inderdaad dit soort dingen naar voren: heb er geen tijd voor, weet eigenlijk nog niet precies hoe. Dus dat is voor ons eigenlijk ook wel de reden geweest om te zeggen van nou, oké dat betekent dus dat er een vervolg moet komen om te achterhalen waarom het dus niet werkt zoals wij gehoopt hadden dat het zou werken. Want dat willen we eigenlijk wel. Sterker nog, we willen eigenlijk van 1 t/m 8 dat het op die manier gaat gebeuren. Het kan ook in principe, dus dat moet gewoon ook kunnen alleen.. ja wat is er nodig om dat te doen.

Interviewer 1: Ja, helder! En zie jij ook signalen bij leerlingen met betrekking tot het werken met de denksleutels?

Respondent: Ja, kijk, je ziet het enthousiasme van de kinderen die buiten de klas met de denksleutels werken. Dat ze er helemaal van genieten, dat hoor je ook terug. De kinderen die ik daar heel enthousiast zie, zie ik soms in klas een beetje met hun ziel onder de arm lopen. Natuurlijk worden ze echt wel uitgedaagd met materialen, maar ik denk van ja, je zou juist die kinderen in plaats van ze iedere keer te corrigeren, ze kunnen uitdagen met zoiets. Dus in dat opzicht zie ik die signalen wel, alleen die kinderen weten natuurlijk niet wat ze missen. Je ziet het alleen aan hun gedrag, van goh, ik zou wel wat anders en wat meer willen.

Interviewer 1: En die kinderen die er wel mee werken, daar zie je het enthousiasme wel in terug?

Respondent: Ja. Dat zullen jullie zelf ook wel gezien hebben toen jullie gingen kijken bij de plusklas.

Interviewer 1: Ja. Zeker.

Interviewer 2: Ja.

Interviewer 1: Wat denk je dat jou rol kan zijn om het straks opnieuw te implementeren in de onderbouw?

Respondent: In ieder geval denk ik dat het heel belangrijk is dat wij nu die signaalfunctie gehad hebben en gemerkt hebben van, hé het klopt niet en hier moeten we iets mee. Dit heb ik ook bij de vakgroep ingebracht en toen hebben we met zijn allen gezegd daar willen en moeten we iets mee. Op datzelfde moment kwam jij, Puck, er eigenlijk ook mee dat jullie een onderzoek willen doen en of dit kon en mocht. Ja goed, voor ons was toen, ja, één en één is twee. Dan zou het mooi zijn als... Mijn rol daar in is én het signaleren, het inbrengen in de vakgroep, jullie daarin op weg helpen door samen met jullie te kijken welke wegen er gekozen kunnen worden, en

misschien ook de suggesties geven om bijvoorbeeld zo'n vel aan te reiken om te kijken van goh, zou dit behulpzaam kunnen zijn? Een stukje de intermediair zijn tussen jullie en de leerkrachten om ze aan te moedigen om straks wel te zorgen dat de interviews er komen, dat ze op tijd reageren, dat ze er allemaal zijn. Het is in mijn belang, en van de hele vakgroep, dat het volgend jaar wel, als pilotjaar, gewoon ingezet gaat worden. Zeker in groep 1 en 2. En dan niet eens meer als pilot, maar gewoon volop. En dan elders als pilot.

Interviewer 1: Ja. Dat is wel echt het einddoel, om de methode steeds verder binnen de school rond te krijgen?

Respondent: Ja. Zeker.

Interviewer 2: En het verschil tussen de plusklas en de klas. Want in de plusklas wordt er natuurlijk echt alleen met de denksleutels gewerkt en in de klas heb je dan natuurlijk ook nog alle andere vakken en andere dingen die moeten gebeuren, is dat ook het grootste verschil, dat het daarom in de klas nog niet van de grond komt?

Respondent: Nou, ik denk, dat de plusklas betekent dat de leerkracht de leerlingen op dat moment niet heeft, en iemand anders dat op pakt. Dan zijn die kinderen weg, dat kost geen tijd. Je krijgt de kinderen terug, en ze zijn blij en ze zijn vrolijk. Dus bij de plusklas, dan leg ik het buiten mezelf: een ander doet het. Even heel zwart wit dan hè. Het verschil met in de klas betekent dat hetzelfde groepje kinderen wat net buiten de klas is, jou aandacht weer nodig hebben. Maar ook alle andere kinderen hebben jou aandacht nodig. En dat wat je voor dat groepje moet doen, is niet hetzelfde als wat je voor de andere groep kinderen moet doen. En dat maakt soms, dat dat kleine groepje van de plusklas, vergeten wordt, omdat er nog een hele grote groep is. Terwijl als de leerkrachten het anders insteken, want ook in die grotere groep zitten soms best kinderen die met een bepaalde denksleutel meer naar dat kleinere groepje "plusklas-kinderen" toe kunnen. En er zijn ook kinderen uit het groepje "plusklas-kinderen" die bij een bepaalde sleutel afhaken en juist naar de grotere groep terug gaan. Dus als zo'n leerkracht juist prikkelend bij ieder thema, of bij een kring, een sleutel inbrengt als zijnde van 'goh, wie heeft er zin om aan de gang te gaan met...?' Dan kunnen alle kinderen zich aangesproken voelen. Zowel de kinderen van de plusklas, maar ook de rest van de klas. Er zullen soms best kinderen uit de rest van de klas zijn die denken: oh, maar dat vind ik ook leuk om te doen. Dus dan heb je ook die groep bediend, want je wilt dat er uit die groep ook kinderen op gaan vallen. Want de kinderen die er dus wél voor kiezen die ga je dan in de gaten houden van, nou misschien hoort dit kind ook wel bij de "plusklas-kinderen"? En bij kinderen die afhaken kun je je afvragen, waarom haakt het kind af? Heeft dat te maken met het soort denksleutel? Is het kind niet talig, en vindt hij of zij dat lastig? Of is het juist iets analytisch en haakt hij daarom

af? Dat je ook weet van, oké daar moet ik het kind dan juist bij helpen. En dan denk ik dat een leerkracht dan juist een belangrijke signaalfunctie heeft, en kan de leerkracht veel beter vanuit het geheel teruggaan naar het groepje kinderen dat het nodig heeft. En ik denk dat ze dat moeten gaan inzien. Dat ze het klassikaal inbrengen en iedereen prikkelen. En wie zich niet geprikkeld voelt, doet er toch niets mee. En wie zich wel geprikkeld voelt, dat zal waarschijnlijk het groepje kinderen uit de plusklas zijn, maar misschien ook een aantal kinderen uit de rest van de klas. Als jij alleen maar dat groepje uit de plusklas bediend, komt die enkeling uit de rest van de klas, nooit aan zijn trekken, terwijl dat juist de kinderen zijn die de denksleutels dus niet zoveel krijgen. Ik denk dat ze dat nu nog niet voldoende in beeld hebben, dat zolang zij alleen het groepje dat zij hebben uitgekozen als zijnde de 'slimme kinderen', zolang dat groepje elke keer buiten de klas is, worden de kinderen uit de rest van de klas die soms óók mee kunnen doen, vergeten. Terwijl als ze het klassikaal aanbieden en ze kijken wie er zich geroepen voelt, dan zie je dus ook die andere kinderen.

Interviewer 1: Het heeft dus ook heel erg te maken met het signaleren van andere kinderen die meer uitdaging nodig hebben?

Respondent: Ja zeker! En kijk, een denksleutel hoeft niet altijd voor ieder kind. Op een bepaalde dag hebben ze er misschien geen zin in. Maar je kunt wel bij ieder willekeurig onderwerp een denksleutel inbrengen. Hartstikke leuk! En doen ze er niets mee die dag? Prima, maar je hebt ze wel even geprikkeld.

Interviewer 2: Maar je geeft ze wel de mogelijkheid, inderdaad ja.

Respondent: Ja, en er zijn altijd wel kinderen die dan, als je een leuke opdracht erbij hebt, dat ook leuk vinden om te doen. Die zijn er altijd wel.

Interviewer 1: Als je aansluit bij de mogelijkheden van een kind, dan willen ze toch wel mee doen.

Respondent: Ja! Ja, en je kunt ze ook juist een keer stimuleren in die zone van naaste ontwikkeling hè. Zo van 'goh, ik zie dat jij aan het twijfelen was, weet je wat, ga het eens samen proberen'. Dat je ze stimuleert op dat gebied. Dat je zegt van 'goh, ik zie dat jij dit soort opdrachten eigenlijk nooit doet, zullen we het samen eens gaan doen?' Dus dat je het kind juist helpt en de drempel verlaagt. 'Volgens mij lukt het je nu wel, ga jij even aan de gang, kom ik over 10 minuten nog even kijken'. Dan werk je dus aan het zelfvertrouwen van een kind, dat zo'n kind weer eens een keer wat durft te doen, dat het kind niet meteen faalangstig is en de hakken in het zand zet en het niet wil doen 'want dat kan ik toch niet'. Je stimuleert ze dus langzaam om buiten die comfortzone te treden zeg maar. Ja, ik denk dat je dat gewoon móét willen als leerkracht.

Interviewer 1: Dus het inzetten van denksleutels in de klas is eigenlijk veel meer dan alleen dat ene groepje uit de plusklas in de klas ook stimuleren, er zit nog zoveel meer omheen.

Respondent: Ja zeker, zeker! En ik denk juist dat als je het alleen bij dat ene groepje laat, dat je een hele grote groep tekort doet. Want het is juist als stimulerend middel heel mooi om in te zetten voor de hele klas. Laat die kinderen die jou nu niet opvallen, maar eens opvallen doordat jij compleet andere opdrachten aanbiedt dan je normaal op een school hebt. Want dan gaan die kinderen opvallen. Dus in dat opzicht denk ik dat het juist heel mooi zou zijn als leerkrachten de andere kant zien, van wat het nog meer kan doen dan alleen maar dat ene groepje bedienen.

Interviewer 1: Leerkrachten moeten dus echt omdenken.

Respondent: Ja. Nou ik denk dus dat zij het nut ervan in moeten zien en het niet moeten zien als dat ze alleen dat kleine groepje kinderen bedienen, maar dat het een tool is om jou hele groep te bereiken, het een tool is om te signaleren bij dat groepje wat de leerkracht bedacht heeft als 'slimmeriken', of dat klopt, of dat er toch ook nog een wel enkeling uit de rest van de groep is die heel erg opvalt als jij een stimulerende activiteit aanbiedt. En ik denk dat als leerkrachten die omslag kunnen maken, en begrijpen, van goh, want in feite kun je voor ieder willekeurig onderwerp een denksleutel inzetten. Hè, is er een tsunami, bijvoorbeeld, ik noem maar even wat. Dan kun jij 's ochtends in jou kring op de verschillende denkmanieren, denkordes, vragen stellen. Je kunt bijvoorbeeld vragen aan Jantje, die op een lager denkniveau zit, 'waar was het tsunami?' 'Nou, die was in Japan'. Aan de andere, die weer iets hoger zit qua niveau, kun je vragen, 'in welk werelddeel ligt Japan?' Nou, 'Azië'. En zo kun je, steeds verder naar boven toe door te zeggen op het laatst, bij het analyseren bijvoorbeeld, door te zeggen van 'goh, ga nou eens kijken (want tsunami's worden altijd veroorzaakt door een aardbeving) op welke schaal van Rigter er de meeste aardbevingen voorkomen'. 'Ga eens analyseren als dat nou schaal 7 is, hoeveel doden er dan zijn'. 'En bij 8, hoeveel doden er dan zijn'. Zo kun je in schema's de kinderen laten werken. De volgende is bijvoorbeeld van 'goh, ga nou eens iets bedenken, een alarmsysteem, voor als er een aardbeving is geweest en de kans op een tsunami is groot, hoe je de mensen snel kunt waarschuwen om naar veilige plekken te gaan, en waar die veilige plekken dan zijn'. Dan kunnen die kinderen dus helemaal creatief los. Heb je hetzelfde onderwerp, maar in een kring kun je dus al heel anders bezig zijn met die kinderen. 'Wie heeft er zin om eens te gaan bedenken hoe je een systeem kunt gaan maken om bij een tsunami mensen op tijd te waarschuwen?' Er zijn er altijd wat die dat leuk vinden.

Interviewer 2: Ja, het wordt nu dus teveel als belastend ervaren.

Respondent: Ja, terwijl ik denk dat je juist je onderwijsniveau helemaal omhoog kunt halen en zeker nu met de nieuwe methode, met alles-in-1. Dan denk ik van, oh, zo leuk, om daar die

denksleutels aan vast te hangen. En om kinderen die heel snel klaar zijn met hun werk, om die te stimuleren om op die manier verder te gaan.

Interviewer 1: Het kost dus eigenlijk weinig tijd.

Respondent: Het kost wel tijd.

Interviewer 1: Maar niet zoveel als leerkrachten denken.

Respondent: En het levert heel veel op. En je signaleert meteen. Want hoe signaleer jij dan de andere kinderen uit de klas als jij een groepje kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong iedere keer naar de plusklas stuurt?

Interviewer 1: Weinig.

Respondent: Dus dat kost dan een hoop tijd want dat kind laat in zijn gedrag van alles zien. Loopt misschien wel te klieren, is misschien een ADHD'er, blablabla. Maar terwijl aan zijn gedrag misschien iets heel anders ten grondslag ligt. En biedt je zo'n denksleutel aan en dat kind is zwaar gemotiveerd bezig en zit een uur aan een stuk door te werken. Geen ADHD'er hè? Dan zijn de kenmerken er misschien wel passend bij, maar die kenmerken passen ook bij een kind dat onder presteert, dat zich zit te vervelen.

Interviewer 2: Ja.

Respondent: Dus ik denk dat ze die omslag moeten gaan maken. Dat juist door het klassikaal aan te bieden en de verwerking te laten bij de kinderen waarbij die hoort, dat denkniveau past bij dat kind, dat dat de winst zal gaan opleveren.

Interviewer 1: Ja.

Respondent: Help me even onthouden dat ik zo meteen even zo'n voorbeeld voor jullie pak. Want ik kan me zomaar voorstellen dat, dat leerkrachten gaat helpen als ze bij een aantal onderwerpen wat voorbeeldjes hebben. En daar dan zelf mee aan de gang kunnen. Ik zal dat zo even laten zien. Het is een Matrix met de meervoudige intelligenties zeg maar, maar ook de taxonomie van Bloom erin verwerkt. En dan het soort vragen dat ze kunnen stellen en wat daar dan bij past.

Interviewer 1: Nou we hebben heel veel informatie, dankjewel! We wilden nog wel even zeggen dat dit allemaal anoniem blijft en binnen deze school en onze opleiding blijft. We gaan het gesprek helemaal transcriberen, dus woord voor woord uitwerken.

Respondent: Och, wat een werk: succes!

Bijlage V Onderzoeksinstrument en codering interview intern begeleider

Onderzoeksinstrument

Voorafgaand aan het interview is er een opzet gemaakt. Deze opzet is hieronder te vinden. Deze opzet is niet heel gestructureerd, omdat de onderzoekers er met een open houding in wilden gaan. Wanneer de opzet te gestructureerd is, zouden de onderzoekers zich hier teveel aan vast houden. De bedoeling was juist om in te gaan op hetgene wat de respondent zegt, en richting te geven aan het interview door middel van een aantal voorbereiden vragen. Dit is ook in hoofdstuk 3 toegelicht.

Doel van het interview: door middel van dit interview willen we te weten komen welke signalen de intern begeleider van de school opvangt als het gaat om de denksleutels. Het gaat dan zowel om signalen van kinderen als van leerkrachten.

Inleiding

- Onderzoek gericht op wat maakt dat de denksleutels nog weinig in de groepen van de onderbouw worden ingezet.
- Projectresultaat gericht op het opnieuw implementeren van de denksleutels.
- Doel van het interview uitleggen.
- Interview zal ongeveer drie kwartier duren.
- Vragen of er een opname gemaakt mag worden. Data worden getranscribeerd.
- Anonimiteit.
- Vragen of de respondent nog vragen heeft met betrekking tot het interview of het onderzoek.

Topiclijst

- Signalen leerkrachten
- Signalen kinderen
- Stimulerend signaleren
- Denksleutels
- Onderpresteren
- Effecten

Kern

Vraag 1: Je bent begeleider geweest van Sanne van Gool, die vorig jaar onderzoek heeft gedaan naar de denksleutels, toch? Hoe is dit proces verlopen?

Vraag 2: De denksleutels in de onderbouw willen nog niet van de grond komen in de klassen. Hoe denk je dat dit komt?

Vraag 3: Welke signalen krijg jij vanuit de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong over het werken met de denksleutels? En vanuit de leerkrachten?

Vraag 4: Komen leerkrachten naar jou toe voor hulp? Hoe ga je hier mee om?

Vraag 5: In de plusklas werkt het werken met de denksleutels wel. Wat is volgens jou het verschil tussen de plusklas en de klas?

Vraag 6: Wat is jouw rol met betrekking tot het werken met de denksleutels binnen de school?

Slot

Bevraagde ruimte geven voor toevoegingen of vragen. Bedanken.

Het interview dat gevoerd is met de intern begeleider van de school wordt gecodeerd aan de hand van topics die vaak terugkwamen. Er is ook gekeken naar de topiclijst die van tevoren opgesteld was.

De volgende deelvraag is gekoppeld aan het interview met de intern begeleider:

Welke signalen worden er opgevangen door de intern begeleider van de school met betrekking tot het werken met de denksleutels in de onderbouw, zowel bij de leerkrachten als bij de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Hieronder zullen er fragmenten uit het interview geplaatst worden onder verschillende codes/topics, die meerdere malen in het interview terugkwamen.

Tijdsinvestering

“Wat Sanne toen heeft gedaan om de stap voor de leerkrachten al te verkleinen. Hè ja, onbekend maakt onbemind hè en dan denken leerkrachten heel snel van goh, ja maar dat is iets nieuws en dat kost heel veel tijd en dat is allemaal extra en ja hoe moet ik dat dan doen en dan komen andere kinderen tekort. Dus dat leerkrachten vaak heel snel denken. Dus dat is ook met Sanne besproken van nou dan zou het goed zijn als je laat zien in de praktijk, in de klas, hoe ze het het makkelijkste kunnen toepassen. Bijvoorbeeld een lesje van zet dan eens een

denksleutel in. Dat heeft ze in iedere klas gedaan en een aantal leerkrachten zijn daar echt wel enthousiast over geworden en mee aan de gang gegaan en voor anderen is dat blijkbaar toch nog onvoldoende geweest en is de drempel om het vervolgens zelf aan te pakken die wordt, ja, te hoog gemaakt door alle zorgen eromheen. De beren die ze op de weg zien, het kost veel tijd. Wat maakt dat ze dus uiteindelijk niet gaan proberen. Terwijl ik echt stellig in de veronderstelling ben, natuurlijk kost het even tijd qua investering om met een kind de sleutel te pakken en te kijken, maar dat kost het ook als je er een lesje aan geeft.”

“Wat er voor nodig is? Misschien is er wel nodig dat zij daadwerkelijk zien in minuten bijvoorbeeld hoeveel tijdsinvestering het ze daadwerkelijk kost. Laat ze bijvoorbeeld maar eens met zo’n sleutel aan de gang gaan en time maar eens, hoeveel tijd ben je nu kwijt geweest met uitleggen? Time maar eens, hoeveel tijd zijn de kinderen er eerst zelfstandig mee aan de gang gegaan voordat ze naar de leerkracht kwamen. Time maar eens, hoeveel tijd het dan gekost heeft voor de leerkracht om dingen bij te sturen. En ik denk dat als ze letterlijk in beeld krijgen van oh, dat valt eigenlijk dus best wel mee...”

“Dat ze het eerder oppakken inderdaad. Want nu lijkt het iets groots, iets zwaars, iets moeilijks waar ze heel veel tijd mee kwijt zijn. Terwijl dat niet zo hoeft te zijn. Sterker nog, zo mag het niet eens zijn want het is de bedoeling dat hun brein geopend wordt en niet die van de leerkrachten. Dus de juf moet alleen maar sturen van ‘goh, ga maar eens bedenken, tekenen, schrijven’. ‘Maakt niet uit wat je wil, ga maar eens overleggen’. Plaatjes zoeken. In een tijdschrift kijken.”

“Nee. Het is niet zo dat de leerkrachten dan zelf komen want voor hun is het dan alweer opzij gezet, maar als ik dan tijdens een leerlingbespreking hoor van goh, een slim kind etc. dan vraag ik wel van ‘goh, zet je de denksleutels in?’. En als het dan nee is dan vraag ik ook waarom. Ja, dan komen er inderdaad dit soort dingen naar voren: heb er geen tijd voor, weet eigenlijk nog niet precies hoe.”

“Nou, ik denk, dat de plusklas betekent dat de leerkracht de leerlingen op dat moment niet heeft, en iemand anders dat op pakt. Dan zijn die kinderen weg, dat kost geen tijd. Je krijgt de kinderen terug, en ze zijn blij en ze zijn vrolijk. Dus bij de plusklas, dan leg ik het buiten mezelf: een ander doet het. Even heel zwart wit dan hè. Het verschil met in de klas betekent dat hetzelfde groepje kinderen wat net buiten de klas is, jou aandacht weer nodig hebben. Maar ook alle andere kinderen hebben jou aandacht nodig. En dat wat je voor dat groepje moet doen, is niet hetzelfde als wat je voor de andere groep kinderen moet doen. En dat maakt soms, dat dat kleine groepje van de plusklas, vergeten wordt, omdat er nog een hele grote groep is.”

Onbekendheid

“Ja misschien ook nog wel een stukje, toch nog net iets te onbekend er mee. Te onbekend met de mogelijkheden die de denksleutels geven. Dus dat zou een stukje kunnen zijn dat ze niet in de gaten zullen hebben nu wat hen op kan leveren zeg maar. Kijk, ik snap dat want als leerkracht, je moet de uren die je hebt die wil je zo effectief mogelijk inrichten en daar wil je het meeste voordeel uit halen. Een inspecteur die hamert nou eenmaal op rekenen en op taal. Terwijl het andere stuk zeker zo belangrijk is. Wij als pedagogen vinden natuurlijk dat het pedagogische stuk het belangrijkste en de rest komt daarna wel, als het kind lekker in het vel zit. Zolang jij niet weet wat het jou op kan leveren op de korte termijn, maar zeker ook op de langere termijn dan kan ik me voorstellen dat als je dan ook nog eens denkt het kost veel tijd.. Dat je dan denkt van nou, laat maar. Terwijl als je ziet dat het en niet veel tijd kost en dat het heel veel op kan leveren en wat dan concreet. Hè, onbekend maakt onbemind. Weten ze wel wat het is en wat het ze op kan leveren dan zijn ze misschien best bereid om die paar minuten er wel in te investeren.”

Huidige situatie

“Weet je wat het nu is. Nu is het heel vaak van ja, maar ja.. die kinderen komen ook, die moeten ook iets hebben. Dus wat is nu? Nu wordt heel snel gezegd van goh, als er iemand extra handen zijn dan kunnen die met zo’n groepje aan de gang en dat is leuk.. Maar dan ben je dus heel erg afhankelijk of die persoon er is die dag en of die het groepje mee kan nemen. Op dat tijdstip moeten die kinderen dat dan doen terwijl ze daar misschien ’s ochtends misschien wel zin in hebben of daar ’s middags zin in hebben. En we moeten er dus eigenlijk vanaf dat alles gefaciliteerd wordt door de leerkrachten, zo van nou dan nemen we dat groepje mee en gaan we het daar mee doen. Ze moeten over naar van, nee, het gaat niet buiten de klas gebeuren door iemand anders. Het moet in de klas gebeuren en jij geeft de sturing aan. Dat kost jou inderdaad even tijd maar als jij materiaal moet uitleggen of als je een lesje geeft kost het ook tijd.”

Stimulerend signaleren

“Want het voordeel van als je het vaker inzet is dat je ook echt stimulerend kunt signaleren. Nu wordt het vaak ingezet bij de kinderen waarvan we eigenlijk al wel weten dat ze slimmer zijn maar er is natuurlijk ook een hele grote groep kinderen waarvan we het eigenlijk niet van weten en die het misschien wel zijn. En dat is de groep waar ik me het meeste zorgen over maak. Die kinderen die slim zijn die roepen zelf nog wel, maar het is juist de groep waar we het niet van weten, die we niet meteen bedienen, die gaan dit doen. *Cynthia maakt tornado gebaar, naar*

beneden. En dat moet je zien te voorkomen. Hoe sneller jij eigenlijk al vanaf peuters en groep 1 zeg maar dit soort opdrachten standaard in je programma verwerkt, hoe leuker het is.”

“Terwijl als de leerkrachten het anders insteken, want ook in die grotere groep zitten soms best kinderen die met een bepaalde denksleutel meer naar dat kleinere groepje “plusklas-kinderen” toe kunnen. En er zijn ook kinderen uit het groepje “plusklas-kinderen” die bij een bepaalde sleutel afhaken en juist naar de grotere groep terug gaan. Dus als zo’n leerkracht juist prikkelend bij ieder thema, of bij een kring, een sleutel inbrengt als zijnde van ‘goh, wie heeft er zin om aan de gang te gaan met...?’ Dan kunnen alle kinderen zich aangesproken voelen. Zowel de kinderen van de plusklas, maar ook de rest van de klas. Er zullen soms best kinderen uit de rest van de klas zijn die denken: oh, maar dat vind ik ook leuk om te doen. Dus dan heb je ook die groep bediend, want je wilt dat er uit die groep ook kinderen op gaan vallen. Want de kinderen die er dus wél voor kiezen die ga je dan in de gaten houden van, nou misschien hoort dit kind ook wel bij de “plusklas-kinderen”? En bij kinderen die afhaken kun je je afvragen, waarom haakt het kind af? Heeft dat te maken met het soort denksleutel? Is het kind niet talig, en vindt hij of zij dat lastig? Of is het juist iets analytisch en haakt hij daarom af? Dat je ook weet van, oké daar moet ik het kind dan juist bij helpen. En dan denk ik dat een leerkracht dan juist een belangrijke signaalfunctie heeft, en kan de leerkracht veel beter vanuit het geheel teruggaan naar het groepje kinderen dat het nodig heeft. En ik denk dat ze dat moeten gaan inzien. Dat ze het klassikaal inbrengen en iedereen prikkelen. En wie zich niet geprikkeld voelt, doet er toch niets mee. En wie zich wel geprikkeld voelt, dat zal waarschijnlijk het groepje kinderen uit de plusklas zijn, maar misschien ook een aantal kinderen uit de rest van de klas. Als jij alleen maar dat groepje uit de plusklas bediend, komt die enkeling uit de rest van de klas, nooit aan zijn trekken, terwijl dat juist de kinderen zijn die de denksleutels dus niet zoveel krijgen. Ik denk dat ze dat nu nog niet voldoende in beeld hebben, dat zolang zij alleen het groepje dat zij hebben uitgekozen als zijnde de ‘slimme kinderen’, zolang dat groepje elke keer buiten de klas is, worden de kinderen uit de rest van de klas die soms óók mee kunnen doen, vergeten. Terwijl als ze het klassikaal aanbieden en ze kijken wie er zich geroepen voelt, dan zie je dus ook die andere kinderen.”

“Ja! Ja, en je kunt ze ook juist een keer stimuleren in die zone van naaste ontwikkeling hè. Zo van ‘goh, ik zie dat jij aan het twijfelen was, weet je wat, ga het eens samen proberen’. Dat je ze stimuleert op dat gebied. Dat je zegt van ‘goh, ik zie dat jij dit soort opdrachten eigenlijk nooit doet, zullen we het samen eens gaan doen?’ Dus dat je het kind juist helpt en de drempel verlaagt. ‘Volgens mij lukt het je nu wel, ga jij even aan de gang, kom ik over 10 minuten nog

even kijken'. Dan werk je dus aan het zelfvertrouwen van een kind, dat zo'n kind weer eens een keer wat durft te doen, dat het kind niet meteen faalangstig is en de hakken in het zand zet en het niet wil doen 'want dat kan ik toch niet'. Je stimuleert ze dus langzaamaan om buiten die comfortzone te treden zeg maar. Ja, ik denk dat je dat gewoon móét willen als leerkracht."

"En ik denk juist dat als je het alleen bij dat ene groepje laat, dat je een hele grote groep tekort doet. Want het is juist als stimulerend middel heel mooi om in te zetten voor de hele klas. Laat die kinderen die jou nu niet opvallen, maar eens opvallen doordat jij compleet andere opdrachten aanbiedt dan je normaal op een school hebt. Want dan gaan die kinderen opvallen. Dus in dat opzicht denk ik dat het juist heel mooi zou zijn als leerkrachten de andere kant zien, van wat het nog meer kan doen dan alleen maar dat ene groepje bedienen."

"Het kost wel tijd. Maar het levert heel veel op. En je signaleert meteen. Want hoe signaleer jij dan de andere kinderen uit de klas als jij een groepje kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong iedere keer naar de plusklas stuurt?"

Signalen bij kinderen

"Ja, kijk, je ziet het enthousiasme van de kinderen die buiten de klas met de denksleutels werken. Dat ze er helemaal van genieten, dat hoor je ook terug. De kinderen die ik daar heel enthousiast zie, zie ik soms in klas een beetje met hun ziel onder de arm lopen. Natuurlijk worden ze echt wel uitgedaagd met materialen, maar ik denk van ja, je zou juist die kinderen in plaats van ze iedere keer te corrigeren, ze kunnen uitdagen met zoiets. Dus in dat opzicht zie ik die signalen wel, alleen die kinderen weten natuurlijk niet wat ze missen. Je ziet het alleen aan hun gedrag, van goh, ik zou wel wat anders en wat meer willen."

Handvaten

"Misschien zit het 'm bijvoorbeeld wel in dat zij, he er zijn ook best wel wat leerkrachten bij ons, met alle respect, die er toch wel van houden dat het op een presenteerblaadje aangeboden wordt. Misschien zou het hen helpen door een aantal voorbeelden te hebben. Een voorbeeld van bij dit thema kun je denken aan... dit, dit en dat. Ik zal straks eens laten zien... ik heb, is dan wel voor de hogere klassen, een aantal opdrachten in die taxonomie van Bloom bijvoorbeeld bij dino's maar ook iets met planten, iets met oceanen etc. waar letterlijk per denkniveau een opdracht bij staat. Misschien is dan dat de oplossing. Ik heb geen idee."

"Help me even onthouden dat ik zo meteen even zo'n voorbeeld voor jullie pak. Want ik kan me zomaar voorstellen dat, dat leerkrachten gaat helpen als ze bij een aantal onderwerpen wat voorbeeldjes hebben. En daar dan zelf mee aan de gang kunnen. Ik zal dat zo even laten zien."

Het is een Matrix met de meervoudige intelligenties zeg maar, maar ook de taxonomie van Bloom erin verwerkt. En dan het soort vragen dat ze kunnen stellen en wat daar dan bij past.”

Winst opleveren(effecten)

“Nou ik denk dus dat zij het nut ervan in moeten zien en het niet moeten zien als dat ze alleen dat kleine groepje kinderen bedienen, maar dat het een tool is om jou hele groep te bereiken, het een tool is om te signaleren bij dat groepje wat de leerkracht bedacht heeft als ‘slimmeriken’, of dat klopt, of dat er toch ook nog een wel enkeling uit de rest van de groep is die heel erg opvalt als jij een stimulerende activiteit aanbiedt. En ik denk dat als leerkrachten die omslag kunnen maken, en begrijpen, van goh, want in feite kun je voor ieder willekeurig onderwerp een denksleutel inzetten.”

“En wat ze inderdaad, wat het kinderen vooral oplevert. En uiteindelijk dus hen ook. Wat het gaan hen ook iets opleveren, als je een kind ziet wat blij huppelend komt.. en voorheen niet vooruit te branden was en nu zwaar geconcentreerd bezig is met.. met zijn tong op z’n knie. Dan weet je van dan ben ik goed bezig als leerkracht.”

“Dus ik denk dat ze die omslag moeten gaan maken. Dat juist door het klassikaal aan te bieden en de verwerking te laten bij de kinderen waarbij die hoort, dat denkniveau past bij dat kind, dat dat de winst zal gaan opleveren.”

“Ik ben er juist van overtuigd dat als je de kinderen stimuleert om meer van dat soort activiteiten te doen dat het je uiteindelijk winst oplevert omdat die kinderen niet lopen rond te dolen, zich niet lopen te vervelen, lopen te klieren. Dus uiteindelijk levert het ze winst op, want ze hebben een kind wat graag naar school toe gaat, wat enthousiast staat te trappelen en te springen om met het materiaal aan de gang te mogen, wat kan samenwerken met een ander kind dus het kan ook nog aan andere soorten vaardigheden gaan werken. Wat natuurlijk nog steeds de begeleiding van de leerkracht nodig heeft maar hoe meer jij daar in het begin in investeert hoe meer het jou oplevert. Ik denk dat ze nu nog te weinig zien van wat het ze mogelijk kan opleveren en teveel hangen in de tijd die het ze kost.”

Bijlage VI Onderzoeksinstrument en codering interviews leerkrachten

Onderzoeksinstrument

Voorafgaand aan het interview is er een opzet gemaakt. Deze opzet is hier onder te vinden. Ook deze opzet is niet heel gestructureerd, omdat de onderzoekers er met een open houding in wilden gaan. Wanneer de opzet te gestructureerd is, zouden de onderzoekers zich hier teveel aan vast houden. De bedoeling was juist om in te gaan op hetgeen wat de respondent zegt, en richting te geven aan het interview door middel van een aantal voorbereiden vragen. Dit is ook toegelicht in hoofdstuk 3.

Er is voor gekozen om in te gaan op de topics die uit het interview met de IB'er naar voren kwamen. Daarnaast hebben de onderzoekers zelf nog topics toegevoegd.

Aantal bevroagden: 4 leerkrachten.

Doel van het interview: door middel van de interviews worden knelpunten met betrekking tot het werken met de denksleutels in de groepen bevroagd. Daarnaast komt naar voren wat de wensen/behoefden van de leerkrachten zijn om de denksleutels opnieuw te implementeren in de klassen.

Inleiding

- Onderzoek naar wat maakt dat de denksleutels nog weinig in de groepen van de onderbouw worden ingezet.
- Projectresultaat gericht op het opnieuw implementeren van de denksleutels.
- Doel van het interview uitleggen.
- Interview zal ongeveer drie kwartier duren.
- Vragen of er een opname gemaakt mag worden. Data worden getranscribeerd.
- Anonimiteit.
- Vragen of de bevroagde nog vragen heeft met betrekking tot het interview of het onderzoek.

Topiclijst

- Denksleutels (het inzetten ervan en ervaringen)
- Tijdsinvestering
- Handvatten
- Onbekendheid

Kern

Vragen naar de huidige situatie

- Ons onderzoek heeft betrekking op de denksleutels en dan vooral het werken daarmee in de groepen. Werkt u in de groep met de denksleutels? Op welke manier doet u dit? Wat merkt u bij de kinderen op het moment wanneer u dit voor de hele groep in zet?

Vragen naar ervaringen

- Hoe ervaart u dit?
- Wat maakt dat u het nog weinig inzet?
- Wat belemmert u?
- Waar loopt u tegenaan?

Vragen naar wensen/behoeften

Wat zijn uw behoeftes als het gaat om het inzetten van de denksleutels in de groep?

Wat heeft u nodig om de denksleutels regelmatig in te gaan zetten?

Als we kijken naar ons projectresultaat, waarmee zou u zich geholpen of ondersteund voelen? Waarmee zouden wij moeten komen?

Slot

Bevraagde ruimte geven voor toevoegingen of vragen. Bedanken.

Binnen het praktijkonderzoek zijn er vier leerkrachten geïnterviewd. In deze bijlage worden de fragmenten uit de interviews opgedeeld door deze bij de bijpassende deelvraag te plaatsen. De fragmenten zijn geplaatst bij de deelvraag waarover ze gaan. Hieronder zijn de topics geplaatst die aan de orde zijn gekomen tijdens de interviews.

De volgende deelvragen wilden de onderzoekers beantwoord krijgen aan de hand van de interviews met de leerkrachten:

- *Hoe zetten de leerkrachten uit de onderbouw de denksleutels op dit moment in?*
- *Hoe ervaren leerkrachten uit de onderbouw het werken met de denksleutels?*
- *Wat zijn de wensen/behoeften van de leerkrachten uit de onderbouw als het gaat om het werken met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep, met behulp van de denksleutels?*

Hoe zetten de leerkrachten uit de onderbouw de denksleutels op dit moment in?

Inzetten in de klas

Leerkracht 1 (R)

"Ik ben er bekend mee. Uhh.. als zijnde dat ik weet dat er in de onderbouw ook mee gewerkt wordt en ik heb een groepje wat één keer in de week met de denksleutels mee gaat. Maar in de klas zelf werk ik er op dit moment niet mee. A: ik heb geen bak, ik heb de denksleutels niet in mijn klas dus ik kan ze ook niet zo even pakken. Nee, want we zijn in het begin van het schooljaar gestart met twee onderbouwklassen, dus waarschijnlijk zijn er ook daarom maar twee bakken met denksleutels gemaakt."

Leerkracht 2 (P)

"Dat we onszelf dan weer overlopen met o ja, we moeten dit nog doen, dat nog doen. Nu hebben we gezegd dat we, even spieken in mijn agenda, uhm, dat we op, ik geloof de eerste dinsdag van het nieuwe project, dat we dan starten met een nieuwe sleutel. Dat we het dan ook centraal houden, bij elkaar. En dat we dan de kinderen een maand de tijd geven om aan die sleutel te werken, dus het kan zijn dat kinderen dubbel willen werken of dat ze misschien individueel zeggen van hè, ik vind het zo leuk, ik wil eigenlijk ook nog wel een andere sleutel proberen, dat die ruimte er gewoon is. Maar dat het wel een beetje structureel wordt ingepland in de projecten. Dan is het gewoon het fijnste als we een moment kiezen. De start van een project, starten met een nieuwe denksleutel. Dus in onze klas is het eigenlijk nog heel weinig van de grond gekomen".

"Dus ze komen met werk terug, dus dan wil ik altijd wel heel kort horen van nou, wat was het dan voor sleutel, weet je hoe de sleutel heet, wat moest je daarbij doen en laat me eens zien wat je dan gedaan hebt. Dat doe ik dan heel kort, dat duurt geen kwartier. Maar gewoon even een kort rondje maken."

"Het is leuk dat het vorig jaar opgestart is door Sanne, maar we doen er eigenlijk niets mee. Dus dat is gewoon hartstikke zonde".

"Dus ik zei: nou weet je jongens, jullie mogen gewoon echt, en dat wordt ook echt vaker vergeten want die bak die staat op de vensterbank en die staat niet in de kasten dus misschien moeten we 'm bijvoorbeeld in een taalkast of zo aanschuiven. Want dan gaan kinderen uit de

kasten kiezen en dan 's ochtends kiezen de kleuters bij ons van groep twee reken- of taalkast en dan noem ik de denksleutels daar niet bij, terwijl ze eigenlijk gewoon dat ook mogen kiezen.”

Leerkracht 3 (E)

“Minimaal. We hebben nu op dit moment afgesproken dat we tijdens een project één sleutel doen. Dat wil dan wel lukken en daarnaast zijn we ook nu gestart weer met pedagogiek stagiaires die één keer per week ook een groepje kinderen meenemen. Een stuk of negen kinderen uit mijn klas, waarvan ik ook denk.. ja die kunnen wel wat uitdaging gebruiken. Die hebben dat ook gewoon nodig. Dat we daar dan wel weer mee gestart zijn, daar ben ik wel heel blij mee”.

Leerkracht 4 (B)

“Ja, voor mij is het nu wel één keer in de week. Als de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong voor de denksleutels worden opgehaald was voor mij een heel fijn moment. Alleen nu is die tijd verkort en dat is vlak voor het naar buiten gaan en dan is die tijd helemaal niet handig. Maar omdat ik het nu een aantal keren wel heb gedaan dacht ik ja, ik wil het toch wel vasthouden dus één keer in de week probeer ik toch wel een sleutel te gebruiken. Ik hang het dan ook op de ramen in de gang en dan probeer ik daar wel een beetje in aan te sluiten op het thema wat we hebben. Het thema is nu lente dus vorige keer hebben we de alfabet-sleutel gedaan en allemaal woorden die met de lente te maken hadden. En ook letters die overbleven die staan gewoon leeg op het veld, ook voor de kinderen die denken hé misschien toch nog wel leuk om daar iets bij te doen. Ik merk wel omdat ze hier al heel veel ook met letters enzovoort bezig zijn dat die niet zoveel anderen dingen losmaken maar wel gewoon een hele goede om te blijven herhalen”.

“Ja, de kinderen die niet mee gaan naar de plusgroep maar die het net zo goed leuk vinden om anders te denken want het hoeft niet altijd een heel cognitief intelligent kind te zijn om heel creatief te kunnen denken. Dus dan doe ik het ook in de klas zodat alle kinderen er wel mee in aanraking komen”.

“Ik probeer meestal ook wel in mijn dagelijkse dingen ook wel vragen te stellen die wat meer van kinderen vragen. Bijvoorbeeld wat heeft een plantje nodig? En ook wat is een broeikas? Waarom zijn die er dan eigenlijk? Dat je kinderen ook op die manier probeert aan te zetten want dat is ook creatief denken. Je maakt gebruik van het logisch nadenken en ook creatief

nadenken van hoe kun je dat dan in de klas ook gaan doen. Dus ik probeer dat sowieso wel te prikkelen. De denksleutels kunnen je wel helpen om daar gewoon een vast moment voor te pakken om het te doen. Als je het niet van jezelf hebt zeg maar, dat je dat dan ook wel gebruikt”.

“Als het goed is, wordt er wel per project één denksleutel behandeld. Ook bij Rian. Als het goed is. Dus dat is wel wat we nu hebben afgesproken, dat we dat in ieder geval doen. Ook om er een beetje rustig en voorzichtig aan te mogen snuffelen. Als je het nog een beetje lastig vindt, juist ook om er dan wat handigheid in te krijgen”.

Hoe ervaren leerkrachten uit de onderbouw het werken met de denksleutels?

Tijd

Leerkracht 1 (R)

“Handvaten die mij kunnen vertellen wat ik moet gaan doen. Want als ik het inderdaad helemaal uit moet gaan zoeken, ja, dan kost het wel heel veel tijd”.

“Tijd en de handvatten. Op zich, zie ik verder niet echt belemmeringen.”

“Want daarnaast heb je ook nog je montessorilesjes en dan heb je ook nog je gecijferdheid lesjes, cijferbewustzijn, je hebt nog formenische lesjes. Dus je hebt al heel veel lesjes. Dus het past niet altijd erbij, zal ik heel eerlijk zeggen. Het zit vol, je hebt twee kringen op een dag, behalve op woensdag, dan heb je er één. Dus dat is 2, 4, 5, 7, 8, 9 kringen, waarvan er vijf uit Piramide komen, één montessorilesje, dus dat is al 6, ééntje daar is 7 en eentje uit de andere map is 8. Ja dan hou je één lesje over. O, en dat heb je ook nog lesjes over hoe je je moet gedragen in de klas. Nou, 9. Er is geen plek meer.”

Leerkracht 2 (P)

‘Omdat het gewoon overvol is, dat je gewoon keuzes moet gaan maken, van wat je gaat doen”.

“We hebben het van de week ook gehad over de volle weekplanningen die we allemaal hebben. Omdat eigenlijk rekenen en taal heel erg op de voorgrond staan. Maar daardoor blijven andere dingen wel liggen. Waaronder muziek, waaronder dus bij ons de denksleutels. Terwijl dat ook heel veel te maken heeft met taalontwikkeling en denkontwikkeling”.

“Als we meer ruimte zouden hebben in tijdsplanning, of een dag, waardoor je andere dingen misschien wat minder hoog als prioriteit stelt, dat dat misschien eerder naar boven zou zijn gekomen”.

Leerkracht 3 (E)

“Ik merk gewoon ja.. ik weet dat ik daar in de klas mee moet werken en ik vind het ook heel goed maar zeker tot de kerstvakantie werd de klas alleen maar groter groter groter en merkte ik gewoon dat het eigenlijk bij andere dingen ook dat we daar in vast liepen en dat het moeilijk was om überhaupt je programma rond te krijgen. Dan vielen bij mij de denksleutels eigenlijk al helemaal af. Dat praat ik niet goed maar dat was wel wat er gebeurde. Nu de groepen wat kleiner zijn en er gewoon veel meer rust in de groep is lukt het wel gewoon om één keer per project, één keer is dan ook niet heel veel, om dan één sleutel aan te bieden en daar met de kinderen over te praten. Maar het is wel heel minimaal”.

“Maar je hebt ook meerdere dingen die je moet doen. Ja, dat moet er ook wel weer in passen laat ik het zo zeggen. En ik weet, ja ik vind het heel goed maar er zijn heel veel dingen die ook gedaan moeten worden dus ik vind het dan.. de ene keer kies ik er wel voor en de andere keer kies ik er niet voor. Omdat meerdere dingen gedaan moeten worden”.

“Soms kies ik er wel voor, we hebben een programma en best veel verschillende methodes en overall moeten we natuurlijk wel uit pakken waarvan je denkt hé dat hebben de kinderen nog nodig. Ja dat vind ik soms een beetje lastig om daarmee te stoeien wat past en wat pak ik nu. En als er dan andere dingen zijn waarvan ik denk ja, dat is nu gewoon heel erg belangrijk dan kies ik eerder daar voor dan eigenlijk voor de denksleutels”.

“Dat je er dan ook echt de tijd even voor hebt. Dat vind ik nog lastig om dat in een klas te creëren, het kan wel tijdens een werkles maar dan heb je ook de andere die vaak vastlopen of je hulp toch nodig hebben en je kunt ze inderdaad wel even kort aan de slag maar ze gaan nu een half uur mee, ik heb geen half uur die ik met de kinderen kan besteden. Ik kan ze een korte aanzet geven, kort een opdracht en herhaling en dan moeten ze het zelf weer doen. En ik ben weer verder. Ze vinden dat vaak nog moeilijk om als je samen met iets bezig bent, woordweb of iets dergelijks met het associëren. Dat is makkelijker als je er bij blijft zitten dan dat je weg loopt. Je kunt de kinderen er dan veel beter bij betrekken en ja, dat vind ik dan wel lastig om dat in

een groep te doen. Eigenlijk zou je een kleine kring kunnen doen en dat, maar ja dan heb je tien minuten en dan houdt het eigenlijk wel een beetje op dat de rest helemaal zelfstandig kan werken”.

“Ik vind het altijd wel lastig om het in te passen want er zijn meerdere dingen die inderdaad ook allemaal gedaan moeten worden. Wat ik net zeg, dat ik het lastig vindt om de kinderen heel lang los te laten tijdens de werkles en ik zeg bijvoorbeeld met een kleine kring ergens zitten. Of eigenlijk gewoon in de klas dan, wij gaan hier aan een tafeltje zitten en de rest is gewoon zelfstandig aan het werk. Na tien minuten dan is het gewoon echt wel klaar. Dat houden ze niet veel langer vol want op een gegeven moment komen ze dan toch wel naar je toe en dan kun je zo’n groepje natuurlijk minder goed daarin sturen. Kijk, met een knutselactiviteit kun je ergens met ze over praten en daarna kunnen ze zelf aan de slag. Ga maar tekenen of knutselen, hier heb je alle spullen en ga maar aan de slag. Dan kun je ze los laten. Maar voor dat ze zover zijn, ja dat kan soms wat langer duren”.

Enthousiast

Leerkracht 1 (R)

“Op zich, zie ik verder niet echt belemmeringen, want het is wel, ik vind het een hele positieve manier van werken en de kinderen die van de plusklas afkomen die komen altijd met een brede glimlach terug, want ze vinden het wel ontzettend leuk. Dus in dat opzicht zie ik geen reden om het niet te doen. Ze vinden het ontzettend leuk om te doen”

Leerkracht 2 (P)

“Kijk, en nu de kinderen weer meegaan met Janet, met het groepje kinderen wat we hebben aangedragen, van hè, dat zijn kinderen die of behoefte hebben aan meer uitdaging of kinderen die gewoon in de klas wat passief zijn en die we eigenlijk wat meer willen stimuleren en activeren, die we daarom mee geven, merk je nu gewoon ook, want ik heb de bak van denksleutels nu met dat groepje eens bij me genomen, want iedere keer als ze terugkomen van Janet zijn ze heel erg enthousiast”

“Nou ja, wat ik nu dus zeg, als zij dus terugkomen van Janet, dan is het eigenlijk zo dat ik met die kinderen kort evalueer, dus dat ik ze wel even bij mij zet. Want ze komen weleens binnen, nouja eigenlijk altijd, dan willen ze eigenlijk meteen aan de slag met wat ze bedacht hadden om hier te gaan doen. Maar dat is altijd heel enthousiast”

“En nu jullie daar weer mee bezig zijn, denk ik van, ja verrek. En Janet is natuurlijk begonnen met die nieuwe groepjes. Zij kon tijd en ruimte vrij maken om daar wat kinderen in te begeleiden. Ja, dan merk je ook wel dat dat wat meer leeft, omdat ik nu ook heb gezegd dat de kinderen tijdens het werken ook best een denksleutel doen. En toen zeiden ze: “oh echt, yes, jippie!”. En bijvoorbeeld T, bij mij, die zei: “oh dat wil ik!”. Dan denk ik ja, zonde!”

“Want als Janet komt dan weten ze al wie het zijn, weet je wel, die gaan elkaar ook roepen. “Je moet mee naar de denksleutels”. Dus ze zijn heel erg gemotiveerd om daar aan te werken. En dat stimuleert mij dan ook wel, dat ik denk van ja, verdorie, ik moet dat gewoon ook aanbieden om die kinderen daarin te prikkelen”

Onbekendheid

Leerkracht 1 (R)

“Dat je dat niet zo uit je mouw hoeft te schudden, want ik zeg al, ik schud ze niet zomaar uit m’n mouw. Maar dat komt ook omdat ik überhaupt de materialen er niet voor heb hier, maar ook mijn ervaring.”

‘Ik zeg al ik vind het idee, als ik dan zie wat ze in de plusklas hebben gedaan en wat er weleens op de gang hangt, dan denk ik ja, ik vind het wel heel erg leuk, maar ik schud ze niet even uit m’n mouw en dat is even mijn grootste punt.”

Leerkracht 3 (E)

“Want ik weet gewoon dat ik het heel moeilijk vindt om de juiste vraag te stellen en de juiste uitdaging te geven aan de kinderen.”

Leerkracht 4 (B)

“Verder vind ik wel, het doet groot beroep op jouw manier van vraagstellen aan kinderen en ik ben zelf wel heel nieuwsgierig naar dingen en dat scheelt wel. Als een kind dan iets geeft dat je ook benieuwd bent naar wat er dan nog verder achter zit en als ze eenmaal aan de gang zijn is het eigenlijk ook wel heel erg leuk. Sommige kinderen, dat vind ik dan wel een nadeel, denken echt van tsja... zitten dan ook met hun armen over elkaar bewijze van spreken en andere kinderen zitten op het puntje van hun stoel. Dus je haalt ze er wel makkelijk tussenuit. Dus het is wel een beetje zoeken, ook omdat je van tevoren niet altijd kan inschatten hoeveel er los

komt bij de kinderen maar ik vind wel de dingen die ik tot nu toe met ze heb gedaan daar word ik dan wel enthousiast van. Heel leuk ook om de verschillende niveaus te zien”.

“Ik denk als je er zelf niet handig in bent dan kost het je veel tijd en ook veel energie”.

Wat zijn de wensen/behoefte van de leerkrachten uit de onderbouw als het gaat om het werken met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep, met behulp van de denksleutels?

Handvatten

Leerkracht 1 (R)

“Stel dat ik inderdaad zo’n bak heb, zou ik er denk ik ook gewoon graag een map naast willen hebben met ideeën, per sleutel twee/drie ideeën, gewoon met tabbladen ertussen ofzo. Ja, die net iets dieper gaan dan ‘teken je nieuwe ontdekking’ of ‘teken’ uhh ja. Tekenen en knutselen dat zijn die dingen, die doe je al. Dat is niet wat die groep nodig heeft, vind ik.”

“Per vier weken hebben we een thema en dit was ziek en gezond. Dan heb je iedere week heb je een onderdeel ervan. De eerste week dus oriënteren, daar zitten dan een aantal activiteitjes in. Dan heb je demonstreren, dan krijg je verbreden en de laatste is dan verdiepen. Misschien dat je juist aan de hand van de bestaande methode, dat je daartussen de denksleutels kunt plakken”.

“Ja, een handleiding zou ik echt heel prettig vinden. Want dan is het gewoon veel makkelijker te pakken. Als je dan ook even een moment hebt, waarvan je denkt, oh, ik ben al klaar, of op het moment dat we dus inderdaad toch naar de gymzaal gaan, dan heb ik het laatste halfuurtje heb ik vrij. Dan heb ik de hele mikmak omgedraaid, maar ik ben dan om half 12 al klaar met mijn gymles. Dus dan heb ik van half 12 tot 12 ineens een halfuur vrij. Die is niet voorbereid. En op het moment dat daar dan een kant en klare map staat, dan zou ik hem veel makkelijker pakken. Nu, ga ik dingen doen als, vormpjes, kleurtjes, lesjes over hoe je je handen moet wassen en dat soort ordelesjes, omdat ik dit gewoon zo uit m’n mouw kan schudden. En staat daar een map, dat ik het daarmee zo uit m’n mouw kan schudden, dan zou ik dat doen”

“Ja, wat handvaten inderdaad. Dat je dat niet zo uit je mouw hoeft te schudden, want ik zeg al, ik schud ze niet zomaar uit m’n mouw. Maar dat komt ook omdat ik überhaupt de materialen er

niet voor heb hier, maar ook mijn ervaring. Ik werk hier nu met deze klas drie maanden. Dus ik heb in totaal twee denksleutels gedaan. Dus ik heb ook nog niet genoeg gewerkt met de denksleutels om het zo uit m'n mouw te kunnen schudden. Want dat scheelt natuurlijk ook, op het moment dat je dit al jaren doet, dan is het ook makkelijker. En zeker voor het starten ermee, is het fijn als je wat meer handvaten hebt dan alleen, ja, 'hier heb je een denksleutel'".

"Ja, dan heb je dat gedaan, en dan denk je, misschien is dat ook leuk of misschien is dit leuk, dan ga je erover nadenken en dan ga je ermee door. En het slimste is dan dat wat je daarna bedenkt, dat je dat even opschrijft en in die map stopt. Ja zo iets zou ik dan maken, dat je dan echt zo'n database maakt. Dat zou ik doen denk ik."

"Want we moeten al heel veel. Kleine kring, grote kring, noem maar op. Groepsplannen rekenen, groepsplannen taal, en ja het zijn kleuters dus er moet ook nog gespeeld worden."

Leerkracht 3 (E)

"Ja. Daarom heb ik nu met Babette afgesproken dat ik in ieder geval met haar bespreek van goh, hoe kunnen we het nou het beste doen? Dat we wel altijd dezelfde sleutel pakken. Dat het mij handvaten geeft en dat ik het dan wel ga doen. Op zich één keer per project vind ik dan wel goed haalbaar. Alleen het is wel heel weinig maar ja."

"Ja. Dat zou ik wel prettig vinden zodat het voor mij makkelijker is. Wat ik zou moeten doen inderdaad om het zelf te gaan onderzoeken, daar ben ik eigenlijk nog niet toe gekomen. Wat ik net zeg, daarom hebben we deze oplossing dat Babette mij daarin helpt. Want ik weet gewoon dat ik het heel moeilijk vindt om de juiste vraag te stellen en de juiste uitdaging te geven aan de kinderen."

Leerkracht 4 (B)

"Maar ik vind het wel heel fijn dat die doos er is en ook met die sleuteltjes, het blijft ook in je beeld en voor kinderen is het ook wel herkenbaar op een gegeven moment. Ik vind dat mapje wat er bij zit ook wel heel fijn, waar al die opsommingen van de sleutels met wat suggesties en voorbeelden. Dat maakt het wat makkelijker voor ons om ze te pakken".

"Nee ik denk dat het juist ook met de denksleutels hele verschillende dingen zijn waar mensen tegenaan lopen. De één heeft moeite met wat bedoelen ze nou eigenlijk met een denksleutel?"

Of welke vraag kan ik daar zelf onder hangen? Dus dat het misschien helpt om voorbeeldvragen van de verschillende thema's... Gewoon mensen die makkelijk zijn in het bedenken van een denksleutel-vraag rondom een bepaalde sleutel en die te koppelen aan thema's, dat ze wat voeding hebben om dat te kunnen doen. En bij mij helpt het heel erg want dat stuk heb ik wel maar het vaste moment in de week zodat het ook gebeurt dat helpt mij dan weer. Dus ik denk dat het hele verschillende dingen zijn die per persoon kunnen meehelpen".

"Dus misschien is het daar wel een stukje, dat je in de tijd dat jullie hier zijn ook eens mee kijkt van nou welk project is er, welke sleutel kunnen we er bij kiezen en welke hoofdvraag. Maar ook wat dan eventueel verder kan als je daar mee aan de gang gaat. Want het is ook een stuk vraagtechnieken".

"Daarom denk ik ook, misschien is het wel goed om per project een aantal sleutels uit te kiezen en daar voorbeeldvragen en verwerkingsmogelijkheden aan te hangen zodat er al een beetje iets aan is gemaakt waar je uit kan putten. Dat je het wel ook samen doet maar dat er wel al ergens een voorbereiding is waar je uit kan gaan putten want dan bouw je ook dingen op".

"Voor mij is het wel, als het meer een vast onderdeel is.. dus als er een sleutel per project is, of dat je zegt nou per project behandel je twee sleutels en of het er meer zijn dat maakt niet uit maar dat je wel minimaal iets doet. En dat daar dan ook iets voor is, dat er al een sleutel gekozen kan zijn met een aantal voorbeeldvragen erbij waar je uit kan putten. Want ik ben geen juf die ieder jaar dezelfde sleutel bij hetzelfde project wil gaan afdraaien. Dat vind ik zo zonde. Dus dan is het wel leuk als daar wat verschillende mogelijkheden zijn. Dat je gewoon kijkt welke sleutels bij welk project zouden kunnen passen en wat voor vragen daar dan bij zouden kunnen horen die kinderen aanspreken. Ik denk dat dat wel heel erg helpt".

"Ja maar ook wel inhoud, dat je denkt van hé.. ik heb een mapje en bij dit project zou deze sleutel kunnen en dan heb je een beetje een richtlijn. Of bij deze sleutel zou zo'n soort vraag kunnen. En dat je daar dan gewoon lekker mee aan de gang kan gaan. Dat de instap heel makkelijk is. Dat is het eigenlijk vooral".

Samenwerking

Leerkracht 1 (R)

“Maar dan is het op zich, ik heb het er toevallig ook net met Babette over gehad, dat ik mijn dinsdag anders in moet delen, omdat ik dus én een denksleutel heb en begeleiding voor de Syrische kinderen en nog een begeleiding voor de Turkse kinderen.”

Leerkracht 2 (P)

“Babette zei: “ik ga er echt op toezien dat iedereen ‘m gaat gebruiken”, dus weet je dan heb je ook een beetje sociale controle met elkaar en dat is alleen maar goed. De één zorgt voor het één en spreekt de ander daarop aan, en zo moet het dan ook met denksleutels.”

“Gewoon van denk eraan, dat je elkaar eigenlijk stimuleert en prikkelt om het wel in te brengen in jou groep.”

Leerkracht 3 (E)

“Dan zie ik een kaart en dan denk ik ja, wat ga ik hier eigenlijk mee doen? En Babette die kan dat veel makkelijker dan een leuke activiteit of een leuke vraag dus dan ga ik even naar haar toe om te vragen van goh. Of we stemmen samen af welke kaart we doen en zij geeft dan ideeën. Dat is dan wel prettiger. Dat helpt mij wel om een kaart in te zetten.”

Leerkracht 4 (B)

“Zo leer je van elkaar en je talenten mogen verdelen want een ander is weer heel goed in planning en dan is het heel fijn als een ander dat kan doen en mij daar in kan ondersteunen. En dat wil niet zeggen dat je altijd je handen er vanaf trekt maar wel dat het heel fijn is, een ander die dat heel goed kan en jij hebt dat gezien of doorziet de logica die een ander daarbij gebruikt en dat is met de denksleutels denk ik ook.”

Structuur/vast moment

Leerkracht 1 (R)

“En dan zou ik wel, op het moment dat ik die structuur ga aanpassen, dan zou ik eventueel wel kunnen zeggen van, ik ga met de rest van de klas, op het moment dat de plusklaskinderen weg zijn, hier in de klas een denksleutel doen. Dat zou ik eventueel wel kunnen doen.”

Leerkracht 2 (P)

“Maar dat het wel een beetje structureel wordt ingepland in de projecten. Dan is het gewoon het fijnste als we een moment kiezen.”

Leerkracht 4 (B)

“De denksleutels kunnen je wel helpen om daar gewoon een vast moment voor te pakken om het te doen. Als je het niet van jezelf hebt zeg maar, dat je dat dan ook wel gebruikt”.

“Het hielp mij wel dat er een vast moment was van de denksleutels en dan plan ik dat ook in, want dat vind ik dan wel een heel fijn moment. Maar nu moet ik dan even een nieuw vast moment zoeken.”

“Ja ik denk wel dat je als je een moment hebt in de week wat een grote kans van slagen heeft dat je dat dan ook gaat doen. Dat kan ook zijn iedere dinsdag tijdens het eten en drinken, dat kan natuurlijk ook. Dat je wel een vast moment pakt om het te doen. Want het gebeurt wel maar naar mijn smaak nog niet structureel genoeg”.

“Het hielp mij wel dat er een vast moment was van de denksleutels en dan plan ik dat ook in, want dat vind ik dan wel een heel fijn moment. Maar nu moet ik dan even een nieuw vast moment zoeken. In de waan van de dag en het werken met een kleutergroep, soms dan loop de dag ineens toch heel anders. Je hebt natuurlijk wel je vaste structuur maar straks ook waren we bezig met die moestuintjes allemaal en toen wilde ik eigenlijk een korte kring activiteit doen maar het was zo leuk en het ging zo vanzelf, dat duurde gewoon langer dus dan hou je ergens anders weer minder tijd over. Want dan denk ik nu gebeurt het, nu zijn ze bezig en moet je dat juist gaan doen.”

Motivatie

Leerkracht 2 (P)

“We willen altijd alles heel graag en soms wordt het zo’n bult en dan hebben we gezegd dat we alles heel graag willen en dat is misschien ook wel het stukje, dat je dan op een gegeven moment zoveel wil. Ik ben twee dagen in deze klas en in die twee dagen wil ik altijd super veel doen”

Bijlage VII: Vragenlijst begeleiders plusklas

Er is een vragenlijst uitgegaan naar de twee begeleiders van de plusklas. Een van de begeleiders is Sanne van Gool. Zij heeft vorig jaar haar afstudeeronderzoek op de school gedaan en de denksleutels geïntroduceerd in de klassen van de onderbouw. Zij begeleidt nu één plusklas. Daarnaast begeleidt Janet Welten ook de plusklas. Zij is derdejaars pedagogiek stagiaire en wordt begeleidt door Sanne van Gool als het gaat om de plusklas. Met deze vragenlijst willen de onderzoekers inzicht krijgen als het gaat om de volgende twee deelvragen:

- Hoe ervaren de kinderen in de plusklas van de onderbouw het werken met de denksleutels?
- Hoe ervaren de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong het leren in de groep met behulp van de denksleutels?

De volledig ingevulde vragenlijsten zijn hieronder terug te vinden.

Vragenlijst 1

Beste begeleider van de plusklas,

Wij zijn Puck Bardoel en Ellen Kaaijk. Wij zijn vierdejaars pedagogiekstudenten. Wij doen op dit moment, zoals jullie weten, een onderzoek met betrekking tot de denksleutels. In ons onderzoek willen wij meningen en/of ervaringen van kinderen meenemen. Daarom willen wij door middel van deze korte vragenlijst erachter komen welke signalen u opvangt bij kinderen die naar de plusklas gaan. Wij willen vooral weten hoe de kinderen reageren op het werken met de denksleutels. Wij zouden het fijn vinden als u de vragen wil beantwoorden. De data die wij hiermee verzamelen zullen niet verder verspreid worden, buiten de school en onze opleiding om. Alvast bedankt voor uw medewerking!

1. Op welke manier bent u betrokken bij de plusklas en het werken met de denksleutels?

Ik verzorg de plusklas voor de groepen 3/4. Daarnaast ben ik voor een deel betrokken bij de denksleutels voor groep 1/2, omdat ik de stagiaire die dit oppakt mee begeleid. Af en toe kijk ik ook mee.

Wekelijks zorg ik voor een terugkoppeling van wat we hebben gedaan bij de denksleutels. Ik mail de leerkrachten zodat zij op de hoogte zijn. De ouders worden via Facebook op de hoogte gehouden. De ouders die geen Facebook hebben, kunnen altijd in eerste instantie terecht bij de leerkracht en daarnaast bij de IB'er of mij. Dit is gecommuniceerd.

2. Hoeveel plusklassen begeleidt u? Wat zijn de doelgroepen?

Op dit moment werk ik met 2 groepen leerlingen uit groep 3/4 (leeftijd 6-8 jaar). De ene groep bestaat uit 8 leerlingen, de ander uit 11. Het gaat om 9 leerlingen uit groep 3 en 9 leerlingen uit groep 4. Daarnaast is er één leerling die van een andere school komt (groep 4) en deelneemt aan de denksleutels. Deze leerling neemt deel aan beide groepen.

3. Welke signalen vangt u op bij deze kinderen op het moment dat zij aan het werk zijn met de denksleutels?

- *De kinderen zijn enthousiast.*
- *De kinderen laten hun ideeën/uitgewerkte opdrachten graag zien.*
- *De kinderen stellen vragen.*
- *De kinderen komen zelf met ideeën om mee aan de slag te gaan.*
- *De betrokkenheid is groot. De kinderen doen op hun eigen manier allemaal mee. De meeste kinderen zijn bij het gezamenlijke gedeelte verbaal aanwezig en komen dan al met veel input en ideeën. Een enkeling heeft dit wat minder, die moet meer de beurt krijgen (dit zijn kinderen die wat meer op de achtergrond zijn). Tijdens het zelfstandig werken gedeelte gaan alle kinderen alleen of samen aan de slag. Hierbij komen ze zelf tot een idee, soms met wat hulp. Kinderen vragen hier zelf om. Ze laten hiermee wel zien graag aan de slag te willen. Ze gaan niet zitten niksen.*
- *Ik merk duidelijk verschillen tussen de kinderen. De een is snel klaar en de ander kan met ideeën blijven komen. Dit maakt dat de een wat meer aangezet moet worden tot het out-of-the box denken en dat de ander dit al goed zelf kan. De een heeft wat meer sturing nodig dan de ander.*

4. Heeft u het idee dat de kinderen het leuk vinden om met de denksleutels te werken?

Ja.

5. Waaraan merkt u dit?

Ik heb dit naar mijn idee bij vraag 3 beantwoord:

- *De kinderen zijn enthousiast.*
- *De kinderen laten hun ideeën/uitgewerkte opdrachten graag zien.*
- *De kinderen stellen vragen.*
- *De kinderen komen zelf met ideeën om mee aan de slag te gaan.*

- *De betrokkenheid is groot. Er komt van alle kinderen (van de een veel, van de ander minder) input.*

6. Het is uiteindelijk de bedoeling dat de denksleutels in de groepen van de onderbouw ingezet gaan worden. Wat voor informatie krijgt u op dit moment van de kinderen uit de onderbouw als het erom gaat of zij in hun eigen groep ook met de denksleutels werken?

Met betrekking tot de onderbouw kan ik deze vraag niet beantwoorden, omdat ik zelf niet direct met groep 1/2 werk. Deze vraag kan de stagiaire die dit doet beter beantwoorden. Zij heeft hier meer zicht op.

Van groep 3/4 weet ik van een aantal kinderen dat ze er graag mee in de klas zouden willen werken. Wanneer ik aangeef dat ze hier in de klas zelf ook mee mogen werken, krijg ik vaak als reactie dat de juf dat niet doet. Ze geven aan het wel graag te willen. Ik haal hieruit dat de juf het in de klas aan zal moeten bieden en dat de kinderen het nog lastig vinden om hier direct zelfstandig mee aan de slag te gaan in de klas. Het vraagt dus van de leerkracht duidelijk input. Ik heb het idee dat de kinderen een zetje nog nodig hebben en een kader om vanuit te kunnen werken in de klas. Aan de hand van een kader zal het merendeel goed zelfstandig aan de slag kunnen. Een enkeling zal wat meer aansturing en hulp nodig hebben.

7. Ziet u de meerwaarde van het werken met de denksleutels terug in de ontwikkeling van de kinderen?

Dat denk ik wel. Door het gebruik van de denksleutels wordt er ingespeeld op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ze krijgen meer uitdaging en gaan aan de slag met out-of-the box denken en de hogere denkkorden. Ze denken en werken op een hele andere manier dan ze in de klas gewend zijn. Dit maakt ook dat er directer wordt ingespeeld op hun talenten. Het zou mooi zijn als de kinderen hier in de klas mee aan de slag kunnen. Wanneer het geïntegreerd is in de klas en de kinderen hier meer dagelijks mee aan de slag kunnen, zal er waarschijnlijk een beter beeld komen van wat voor effect dit precies heeft op de ontwikkeling van de kinderen.

Vragenlijst 2

Beste begeleider van de plusklas,

Wij zijn Puck Bardoel en Ellen Kaaijk. Wij zijn vierdejaars pedagogiekstudenten. Wij doen op dit moment, zoals jullie weten, een onderzoek met betrekking tot de denksleutels. In ons onderzoek willen wij meningen en/of ervaringen van kinderen meenemen. Daarom willen wij door middel van deze korte vragenlijst erachter komen welke signalen u opvangt bij kinderen die naar de plusklas gaan. Wij willen vooral weten hoe de kinderen reageren op het werken met de denksleutels. Wij zouden het fijn vinden als u de vragen wil beantwoorden. De data die wij hiermee verzamelen zullen niet verder verspreid worden, buiten de school en onze opleiding om. Alvast bedankt voor uw medewerking!

1. Op welke manier bent u betrokken bij de plusklas en het werken met de denksleutels?

Ik verzorg de denksleutel lessen de plusklassen groep 1/2. Dit zijn drie groepjes kinderen. Ik verzin de activiteiten bij de sleutels en voer deze met de kinderen uit. Daarnaast werk ik met een andere stagiaire samen voor de denksleutels van groep 3/4. Dit zijn twee groepjes kinderen. Ik verzin de opdrachten mee. Tijdens de lessen heb ik een begeleidende rol.

2. Hoe ervaart u het werken in de plusklas met de denksleutels met kinderen uit de onderbouw (groep 1 en 2)?

Ik vind het super leuk om activiteiten te verzinnen bij de denksleutels. Ik vind het zelf erg leuk om creatief bezig te zijn en dit kan ik nu ook met de kinderen doen. Groep 1/2 is nog niet zo lang geleden begonnen met de denksleutels. Vandaag hebben de kinderen hun zesde les gehad. Ik ben nog erg zoekende in, wat voor activiteiten er bij de ontwikkeling van de kinderen past. Wat ze wel en niet begrijpen/aan kunnen. Vooral in de eerste lessen had ik het idee dat de kinderen niet goed begrepen wat ze moesten doen. Ze gingen dan anderen dingen doen, dan waar ik opdracht voor had gegeven. Echter merk ik ook dat het nu al beter gaat. De meeste kinderen zijn hartstikke enthousiast over de denksleutels, dit laten zij in de les merken door te lachen, te stralen en blij te zijn. Dit vind ik leuk om te zien en dat geeft mij ook energie.

3. Welke signalen vangt u op bij deze kinderen op het moment dat zij aan het werk zijn met de denksleutels?

Bij de kinderen van groep 1/2 zijn de signalen verschillend. De meeste kinderen zijn enthousiast. Ze werken serieus aan een werkje of je ziet dat ze lol hebben in bijvoorbeeld een

spel. Daarnaast zie ik ook kinderen die het minder leuk vinden. Zij vragen sneller wanneer dat ze weer terug naar de klas mogen/gaan. Dit geldt overigens maar voor een paar kinderen. Ze zeggen bijvoorbeeld, dat vind ik niet leuk.

De kinderen van groep 3/4 zijn super enthousiast over de denksleutels. Als ze binnen komen vragen ze al meteen wat ze die les gaan doen. De kinderen doen goed mee en komen met veel ideeën. Ze hebben veel plezier tijdens het werken. Daarnaast merk je dat de kinderen het heel leuk vinden omdat ze vaak nog even door zouden willen gaan. Maar dan is de tijd al weer voorbij.

4. Heeft u het idee dat de kinderen uit de onderbouw het leuk vinden om met de denksleutels te werken?

Zoals eerder gezegd vinden de meeste kinderen van groep 1/2 het leuk om met de denksleutels te werken en hiermee te werken.

5. Waaraan merkt u dit?

Soms vragen ze op een andere dag al wat we de volgende keer gaan doen. In de les waar Puck en Ellen bij aanwezig waren, gaven de kinderen aan dat ze het leuk zouden vinden als ze denksleutels ook in de klas zouden doen.

6. Het is uiteindelijk de bedoeling dat de denksleutels ook in de groepen van de onderbouw ingezet gaan worden. Wat voor informatie krijgt u op dit moment van de kinderen uit de onderbouw als het erom gaat of zij in hun eigen groep ook met de denksleutels werken?

Ik verzorg voor drie groepjes van groep 1/2 de denksleutels. Twee groepjes geven aan dit nooit in de klas te doen. Het derde groepje geeft aan dit wel eens in de klas te doen.

7. Wij hebben begrepen dat u twee plusklassen begeleidt, namelijk de onderbouw en groep 3/4. Ziet u verschillen tussen de onderbouw (groep 1 en 2) en groep 3/4, als het gaat om het werken met de denksleutels in de plusklas?

Ja, hierin zie ik verschillen. De kinderen van groep 3/4 zijn fantasierijker en hebben voor de opdrachten meteen veel ideeën. Ik merk dat groep 1/2 meer sturing en vaste kaders nodig heeft om een opdracht uit te voeren. Groep 3/4 kun je dus wat vrijer laten in de opdracht.

8. Ziet u de meerwaarde van het werken met de denksleutels terug in de ontwikkeling van de kinderen?

Ik denk dat de kinderen door de denksleutels gestimuleerd worden om out of the box na te denken en dat ze hierdoor beter opzoek kunnen gaan naar oplossingen en deze zelf aan kunnen dragen.

Bijlage VIII Participerende observatie plusklas onderbouw

Hieronder is een verslag te vinden van de participerende observatie die is uitgevoerd door de onderzoekers. Zoals in hoofdstuk 3 beschreven, is deze observatie niet meegenomen in het praktijkonderzoek.

Op dinsdag 7 april 2015, hebben wij als onderzoekers meegedaan met de plusklas van de onderbouw. De plusklas van de onderbouw wordt gedraaid door Janet Welten. Zij is derdejaars pedagogiek stagiaire. De plusklas in de onderbouw is op het moment van de observatie vijf weken gestart (J. Welten, persoonlijke mededeling, 7 april 2015).

Er komen drie groepen kinderen naar de plusklas van de onderbouw. Uit iedere onderbouwgroep komt een groepje kinderen. De eerste groep bestond uit zes kinderen, de tweede uit acht (normaal gesproken negen) kinderen en de derde groep uit zeven (normaal gesproken negen) kinderen. In de plusklas werken de kinderen aan de hand van de denksleutels. De bijeenkomsten duren een halfuur. Voor de groepen is in samenspraak tussen Janet en de onderzoekers een denksleutels gekozen waarbij erachter gekomen kon worden wat de kinderen van het werken met de denksleutels vinden. De onderzoekers willen namelijk door middel van deze participerende observatie te weten komen wat de kinderen van het werken met de denksleutels vinden, en zij willen de kinderen vragen of zij in hun eigen klas ook met de denksleutels werken, of juist niet.

De kinderen kregen de opdracht om aan de hand van een collage met plaatjes te vertellen wat ze van de denksleutels vinden. De plaatjes die hiervoor gekozen zijn, zijn hieronder te zien.



De kinderen mochten de plaatjes die hen aanspraken als het gaat om het werken met de denksleutels in de plusklas, op een A3 vel papier plakken. In het midden van dit vel stond: “Denksleutels”.

De kinderen werden in drie groepjes opgesplitst en bij ieder groepje zat een begeleider. Dit was Janet, Puck of Ellen. De begeleiders stelden vragen om erachter te komen wat de mening van de kinderen is. Hieronder zal de observatie van de drie plusklasgroepen uitgewerkt worden.

Groep 1 – 10:30 tot 11:00

De kinderen komen binnen en gaan aan de lange tafel zitten. Janet begint met vertellen dat er twee dames zijn die de kinderen nog niet kennen. Ellen vertelt wat zij en Puck komen doen en vraagt of de kinderen dat goed vinden. De kinderen roepen “jaaa”. Janet legt uit dat de kinderen vandaag met de brainstorm sleutel en de plaatjessleutel mogen gaan werken. Janet splitst de groep kinderen op in drie groepjes. Puck, Janet en Ellen gaan ieder bij een groepje zitten. Er wordt uitgelegd wat de kinderen moeten doen en de begeleiders stellen ondertussen vragen. Wat naar voren komt is dat de kinderen het leuk vinden om naar de plusklas te gaan. Een meisje zegt: “ik vind het leuk om te verzinnen”. De kinderen antwoorden allen dat ze het leuk vinden om naar de plusklas te gaan en met de denksleutels te werken. Vooral het kleien vinden de kinderen leuk. Vier kinderen geven allemaal aan dat ze de denksleutels in de klas niet gebruiken, maar dat ze dit wel leuk zouden vinden. De andere twee kinderen geven hier geen duidelijk antwoord op, ze weten het eigenlijk niet zo goed.

Groep 2 – 11:00 tot 11:30

De kinderen komen binnen en gaan aan de lange tafel zitten. Janet begint met vertellen dat er twee dames zijn die de kinderen nog niet kennen. Puck vertelt wat zij en Ellen komen doen en vraagt of de kinderen dat goed vinden. De kinderen antwoorden hier met ja op. Janet legt uit dat de kinderen vandaag met de brainstorm sleutel en de plaatjessleutel mogen gaan werken. Janet splitst de groep kinderen op in drie groepjes. Puck, Janet en Ellen gaan ieder bij een groepje zitten. Er wordt uitgelegd wat de kinderen moeten doen en de begeleiders stellen ondertussen vragen. Een aantal kinderen noemen de plusklas leuk en vinden het leuk om ideeën te mogen verzinnen. Ook het kleien en knutselen vinden zij leuk. Een jongen zegt: “ik vind het leuk om na te denken”. Hij zegt daarbij dat hij het soms moeilijk en soms makkelijk vindt. Een andere jongen vertelt dat hij het te makkelijk vindt, maar dat hij het wel erg leuk vindt en het in de klas ook wel vaker zou willen doen. De kinderen uit deze groep geven aan dat ze wel eens met een denksleutel in de klas gewerkt hebben, maar eigenlijk bijna nooit. Een meisje zegt dat ze de

denksleutels een beetje leuk vindt. Ze kan niet verwoorden waarom dit zo is, ze geeft wel aan dat ze het knutselen leuk vindt, en dat de denksleutels van haar niet ook nog eens in de klas hoeven.

Groep 3 – 11:30 tot 12:00

De kinderen komen binnen en gaan aan de lange tafel zitten. Een jongen zegt gelijk: “hé, wie zijn jullie?”. Puck zegt dat wij vandaag even komen kijken en vraagt of ze dat goed vinden. De kinderen roepen “jaaa”. Janet vraagt of ze zouden weten hoe de dames heten. De kinderen zeggen nee, en Ellen en Puck vertellen hun naam. Een meisje herhaalt de namen en Janet zegt: “goed zo!”. Janet legt uit dat de kinderen vandaag met de brainstormleutel en de plaatjessleutel mogen gaan werken. Als Janet vertelt dat dit dus twee sleutels zijn, roepen de kinderen: “yessss!!”. Janet splitst de groep kinderen op in drie groepjes. Puck, Janet en Ellen gaan ieder bij een groepje zitten. Er wordt uitgelegd wat de kinderen moeten doen en de begeleiders stellen ondertussen vragen. Er waren twee kinderen die de denksleutels niet leuk vonden. Een meisje vertelt dat het voor haar veel te makkelijk is. Een jongen vindt de denksleutels niet leuk. Als Ellen doorvraagt waarom dit niet zo is, zegt hij dat hij dat niet weet. Hij wil het graag eens over vuilnis hebben. Dan zou hij het misschien wel leuk vinden. Twee kinderen twijfelen. Zij vinden de denksleutels wel leuk omdat ze dingen mogen maken, maar ook niet zo leuk, omdat het soms moeilijk is. De kinderen uit deze groep zeggen dat zij wel in de klas met de denksleutels werken, maar niet heel vaak. Ze vinden dit dan wel leuk.