

‘Gehoord en gezien willen worden!’

Het realiseren van goed onderwijs
aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong



Praktijkgericht onderzoek MASTER SEN juni 2014

Kim Conijn
CPGO - S1060280
kim.conijn@windesheim.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidssituatie	5
1.2 Vraagstelling	6
2. Theoretisch kader	8
2.1 Definitie hoogbegaafdheid	8
2.2 Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	9
2.3 Kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong	9
2.4 Signalering en diagnosticering van een ontwikkelingsvoorsprong	10
2.5 Adaptief onderwijs en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	11
2.6 Onderwijsbehoeften leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	12
2.7 Onderwijsaanpassingen	12
2.7.1 Compacting van het leerstofaanbod	12
2.7.2 Verrijkingsaanbod	12
2.7.3 Leertijdverkorting	13
2.7.4 Plusklas	13
2.8 Rol van de leerkracht	14
2.9 Doorgaande leerlijn binnen groep 1/2 en 3	14
2.10 Afsluiting	15
3. Opzet van het onderzoek	16
3.1 Doel van het onderzoek	16
3.2 Onderzoeksgroep	16
3.3 Onderzoeksstrategie en stappenplan	16
3.4 Verantwoording onderzoeksinstrumenten	16
3.4.1 Vragenlijst leerkrachten	16
3.4.2 Interview directie en intern begeleider	17
3.4.3 Checklist leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	17
3.4.4 Observatielijst adaptief onderwijs	17
4. Resultaten	18
4.1 Hoe is het adaptief onderwijs terug te zien in de manier van lesgeven in groep 1 tot en met 3 op De Zeester, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?	18

4.1.1	Hoe wordt er in de groepen 1/2 en 3 gewerkt met de principes van adaptief onderwijs?	18
4.2	Hoe wordt er op dit moment op De Zeester les gegeven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen groep 1/2 en 3?	22
4.2.1	Welke visie heeft De Zeester over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?	22
4.2.2	Welke criteria en instrumenten worden gebruikt om de beginsituatie van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in kaart te brengen?	22
4.2.3	Welke aanpassingen maken onderbouw leerkrachten momenteel in het onderwijs programma en klassenorganisatie voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?	24
4.2.4	Op welke manier biedt De Zeester compacten, verrijking, leertijdverkorting en een plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?	26
4.2.5	Wat zijn pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep 1/2 en 3?	29
4.2.6	Over welke vaardigheden en competenties moeten leerkrachten beschikken om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?	29
4.2.7	Hoe kan het aanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gestroomlijnd worden binnen groep 1/2 en 3?	31
5.	Conclusies, aanbevelingen en discussie	33
5.1	Conclusies	33
5.1.1	Conclusies met betrekking tot adaptief onderwijs in de groepen 1/2 en 3, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	33
5.1.2	Conclusies met betrekking tot de signalering van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	34
5.1.3	Conclusies met betrekking tot de begeleiding en onderwijsaanpassingen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	34
5.1.3.1	Compacten	34
5.1.3.2	Verrijken	35
5.1.3.3	Leertijdverkorting	35
5.1.3.4	Plusklas	35
5.1.4	Conclusies met betrekking tot leerkrachtvaardigheden om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	35
5.1.5	Conclusies met betrekking tot het stroomlijnen van het aanbod aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3.	36
5.2	Aanbevelingen	36
5.2.1	Aanbevelingen met betrekking tot adaptief onderwijs in de groepen 1/2 en 3, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	37

5.2.2	Aanbevelingen met betrekking tot de signalering van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.....	37
5.2.3	Aanbevelingen met betrekking tot de begeleiding en onderwijsaanpassingen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	37
5.2.4	Aanbevelingen met betrekking tot leerkrachtvaardigheden om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.....	38
5.2.5	Aanbevelingen met betrekking tot het stroomlijnen van het aanbod aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3	38
5.3	Discussie	38
5.4	Vervolgonderzoek.....	39
	Literatuurlijst	40
	Bijlage 1. Vragenlijst leerkrachten ‘ontwikkelingsvoorsprong’	41
	Bijlage 2. Interviewvragen voor de directrice, adjunct-directeur en intern begeleider	47
	Bijlage 3. Checklist leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	51
	Bijlage 4. Observatielijst adaptief onderwijs	58

Samenvatting

In dit onderzoeksverslag worden de resultaten beschreven van het praktijkgericht onderzoek naar het realiseren van goed onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op OBS De Zeester te Beverwijk.

Werken met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong is volgens de literatuur gebaat bij het afstemmen van het onderwijsaanbod. Om adaptief onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong dienen leerkrachten op De Zeester te beschikken over kennis en vaardigheden omtrent signalering, diagnosticering en begeleiding. De wijze van signalering, diagnosticering en begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3 lopen op dit moment uiteen.

Uit dit praktijkgericht onderzoek komt duidelijk naar voren dat zo goed mogelijk afstemmen op onderwijsbehoeften niet alleen afhangt van de clustering van leerlingen, maar ook van de leerkrachthouding en het onderwijsprogramma. Deze afstemming kan een bijdrage leveren aan de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Alleen signaleren en diagnosticeren is niet voldoende. Onderwijsaanpassingen zoals compacten, verrijken, leertijdverkorting en een plusklas zijn aanpakken die deels of niet ingezet worden binnen de groepen 1/2 en 3. Dit betekent dat De Zeester dient te investeren in scholing ten aanzien van het werken met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Tevens ontbreekt op De Zeester documentatie van een structurele aanpak en een doorgaande lijn hoe er gewerkt dient te worden met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3.

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 1.1 de verlegenheidssituatie beschreven van basisschool De Zeester. De doelstelling op lange termijn wordt in paragraaf 1.2 beschreven, waaruit de centrale vraagstelling is opgesteld. Ten slotte zijn de onderzoeksvragen en de daarbij horende deelvragen vermeld.

1.1 Verlegenheidssituatie

De Zeester is een openbare basisschool gevestigd in Beverwijk. De school telt op dit moment vierhonderdtwintig leerlingen verdeeld over zestien groepen en dertig personeelsleden. De groeps grootte varieert van vierentwintig tot dertig leerlingen. Ik ben vijf dagen werkzaam als leerkracht van groep 1/2 en onderbouwcoördinator. Het onderwijs op De Zeester is gebaseerd op het Bouwen aan een Adaptieve School (BAS). Door rekening te houden met verschillen in ontwikkeling, mogelijkheden en talenten krijgt elke leerling een aanbod dat afgestemd is op de eigen onderwijsbehoeften.

Op De Zeester wordt het onderwijsprogramma vorm gegeven vanuit de principes van convergente differentiatie. Het aantal niveaus in de klas wordt beperkt tot instructieonafhankelijk, instructiegevoelig en instructieafhankelijk (Marzano, 2007). Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong worden ingedeeld bij de instructieonafhankelijke groep. Deze groep leerlingen hebben onderwijsaanpassingen nodig. Door compacten en verrijken wordt de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong uitgedaagd zijn comfortzone te verlaten en te reiken naar de zone van naaste ontwikkeling (Drent & Van Gerven, 2012). Net als alle leerlingen uit groep 1/2 en 3 hebben leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong er baat bij als de aangeboden leerstof een doorgaande lijn voor hun ontwikkeling vormt (Van Gerven, 2011). In de praktijk blijkt echter dat het leerstofaanbod te weinig uitdaging biedt voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong worden op dit moment signaleerd door het volgmodel en hebben hoge toetsscores op zowel de Cito-toetsen als de methodegeboden toetsen.

In de groepen 1/2 wordt thematisch gewerkt met de methode Kleuterplein. Kijk! is het volgmodel voor de ontwikkeling van kleuters. Het is een hulpmiddel bij het observeren, signaleren en registreren van leerlinggegevens. De laatste vier jaar wordt er door leerkrachten van groep 1/2 signaleerd dat er leerlingen zijn die over letterkennis (meer dan twintig letters) beschikken en kunnen lezen. Tevens kunnen deze kleuters rekensommen tot twintig of verder oplossen, zij hebben rekenkundig inzicht en leveren dagelijks een actieve bijdrage tijdens kringactiviteiten. Volgens Algra en Nijenhuis (2009) hebben deze kleuters behoefte aan een hoge mate van autonomie. Naast een grote verbale vaardigheid zijn deze kleuters nieuwsgierig en laten een voorsprong in hun ontwikkeling zien ten opzichte van andere klasgenoten (Van Gerven, 2011).

In de groepen 3 wordt voor aanvankelijk lezen de methode Veilig Leren Lezen gebruikt en de rekenmethode Wereld in Getallen. De Cito- en de methodegebonden toetsen worden gebruikt om leerlingen te volgen. Zien! is het volgmodel voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij Veilig Leren Lezen doet de instructieonafhankelijke groep mee met de introductie van de les. De les wordt daarna zelfstandig verwerkt. Deze groep krijgt twee keer in de week instructie. Het vervolgwerk wordt op niveau aangeboden. Bij Wereld in Getallen geeft de leerkracht klassikale instructie waarbij de instructieonafhankelijke groep vervolgwerk krijgt wat aansluit op het niveau. Winebrenner (2000) veronderstelt dat juist deze leerlingen aan uitdagende leertaken boven hun niveau moeten werken. In groep drie wordt aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong uitdaging geboden door het pluswerkboek van Wereld in Getallen en spelletjes als piccolo en mini loco. De leerkrachten van groep 3 bieden weinig tot geen verdieping en verbreding aan. Een reden hiervoor is tijdsgebrek en het ontbreken van geschikt materiaal.

Uit observaties van de intern begeleider is gebleken dat de uitvoering van compacten en verrijken en de inzet van verrijkingsmateriaal leerkrachtafhankelijk is. Uit gesprekken met onderbouw collega's zijn dezelfde signalen naar voren gekomen. De leerkrachten geven aan ideeën te hebben over hoe met deze leerlingen te werken, toch lopen zij er tegen aan dat dit niet planmatig gebeurt. Er ontbreekt een structurele planning waarbij er met de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gewerkt wordt.

Van Gerven (2011) benoemt dat er afspraken dienen te zijn over het leerstofaanbod, het didactisch- en pedagogisch handelen van de leerkracht en het hanteren van een leerlijn voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

De leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 ervaren, zowel op organisatorisch als inhoudelijk vlak, handelingsverlegenheid als het gaat om het borgen van het proces signaleren, diagnosticeren en begeleiden van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Hoe kan De Zeester beter tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? Hoe kan het aanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gestroomlijnd worden? Wat wordt er in de praktijk gedaan met leerlingen die bij de start van groep 3 al een voorsprong hebben in de ontwikkeling? Op welke manier sluit de adaptieve visie van de school aan bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

1.2 Vraagstelling

Bovenstaande vragen hebben geleid naar het doel van dit onderzoek: 'Het ontwikkelen van een leerlijn binnen de groepen 1/2 en 3, voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, op basisschool De Zeester'. Er zijn antwoorden gezocht op de centrale vraagstelling: 'Op welke manier kunnen leerkrachten onderwijs op maat geven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1/2 en 3, volgens de principes van het concept "Bouwen aan een Adaptieve School (BAS)"?'

Voor het beantwoorden van deze centrale vraag is zowel een theoretisch als praktisch onderzoek gedaan. Hoofdstuk twee vormt het theoretisch kader waarin een verband gelegd wordt tussen leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en adaptief onderwijs. Er zijn instrumenten ontwikkeld, beschreven in hoofdstuk drie, die de verantwoording en de opzet van dit praktijkonderzoek weergeven. Met de instrumenten is onderzocht wat de huidige en gewenste situatie is van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong ten aanzien van de principes van adaptief onderwijs. In hoofdstuk vier staan de verkregen onderzoeksresultaten beschreven aan de hand van drie onderzoeksvragen. Tenslotte worden in hoofdstuk vijf de conclusies en aanbevelingen gedaan. Deze hebben als doel het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te verbeteren.

Onderzoeksvraag 1:

Wat zegt de literatuur over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvragen:

- 1.1 Wat is de definitie van hoogbegaafdheid?
- 1.2 Welke definities zijn er voor het begrip 'ontwikkelingsvoorsprong'?
- 1.3 Wat zijn kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong?
- 1.4 Welke relaties zijn er tussen cognitieve ontwikkeling, sociale ontwikkeling en ontwikkelingsvoorsprong?
- 1.5 Welke instrumenten kunnen ingezet worden om te signaleren en diagnosticeren?
- 1.6 Wat zijn pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep 1/2 en 3?
- 1.7 Welke onderwijsaanpassingen hebben leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong nodig?
- 1.8 Over welke vaardigheden en competenties moeten leerkrachten beschikken om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- 1.9 Hoe kan het aanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gestroomlijnd worden binnen de groepen 1/2 en groep 3?

Onderzoeksvraag 2:

Hoe is het adaptief onderwijs terug te zien in de manier van lesgeven in de groepen 1/2 en groep 3 op De Zeester, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvragen:

- 2.1 Wat is adaptief onderwijs? (literatuur)
- 2.2 Hoe wordt adaptief onderwijs, in groep 1 t/m 3, op De Zeester vorm gegeven?
- 2.3 Hoe wordt er in de kleuterbouw gewerkt met de principes van adaptief onderwijs?
- 2.4 Hoe wordt er in de groepen 3 gewerkt met de principes van adaptief onderwijs?

Onderzoeksvraag 3:

Hoe wordt er op dit moment op De Zeester les gegeven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3?

Deelvragen:

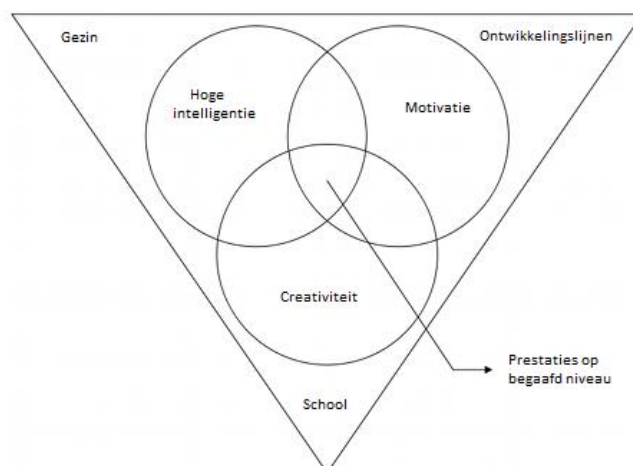
- 3.1 Welke visie heeft De Zeester over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- 3.2 Welke criteria en instrumenten worden gebruikt om de beginsituatie van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in kaart te brengen?
- 3.3 Welke aanpassingen maken onderbouw leerkrachten momenteel in het onderwijsprogramma en klassenorganisatie voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- 3.4 Op welke manier biedt De Zeester compacten, verrijking, leertijdverkorting en een plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- 3.5 Wat wordt er in de praktijk gedaan met leerlingen die bij de start van groep 3 al een voorsprong hebben in de ontwikkeling?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk staat het theoretisch kader van dit onderzoek beschreven. Allereerst wordt in paragraaf 2.1 het begrip ‘hoogbegaafdheid’ in het algemeen toegelicht. Deze toelichting is nodig om daarna een duidelijk beeld te krijgen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. In paragraaf 2.2 wordt het onderwerp toegespitst op leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep 1/2 en 3 in paragraaf 2.3 de daarbij behorende kenmerken. In paragraaf 2.4 wordt uiteengezet hoe signalering en diagnosticering plaats kan vinden en op welke manier begeleiding kan worden geboden. Daaruit volgend zal in paragraaf 2.5 worden ingegaan op adaptief onderwijs omdat de onderzoeksschool volgens de principes van adaptief onderwijs werkt waarbij de verbinding wordt gelegd met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Paragraaf 2.6 geeft specifieke orthopedagogische en orthodidactische onderwijsbehoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong weer. Welke onderwijsaanpassingen deze leerlingen nodig hebben wordt beschreven in paragraaf 2.7, waarbij wordt ingegaan op interventies in de schoolpraktijk, zoals compacting, verrijking, leertijdverkorting en een plusklas. In paragraaf 2.8 staan de benodigde leerkrachtvaardigheden en competenties met betrekking tot begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong centraal. In paragraaf 2.9 wordt beschreven hoe een doorgaande lijn gerealiseerd kan worden binnen de school betreffende de begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Tot slot wordt in paragraaf 2.10 dit hoofdstuk afgesloten.

2.1 Definitie hoogbegaafdheid

Het begrip ‘hoogbegaafdheid’ verwijst naar het vermogen van een leerling om zich op een breed gebied nieuwe dingen eigen te maken (Van Gerven, 2002). De Bruin-de Boer en Kuipers (2005) sluiten hier bij aan door te veronderstellen dat hoogbegaafde leerlingen naast hoge intelligentie, over het vermogen beschikken om op creatieve wijze met vragen en antwoorden om te gaan. Hoogbegaafde leerlingen beschikken over vaardigheden als sterke taakgerichtheid en doorzettingsvermogen die in vergelijking met leeftijdgenoten zeldzaam is. Er zijn diverse modellen met betrekking tot hoogbegaafdheid. Het bekendste model, het ‘Triadisch Interdependentiemodel’, is dat van Mönks en Ypenburg (1995) geïnspireerd op het ‘Drie ringen concept’ van Renzulli (1986) (zie figuur 1). Mönks en Ypenburg (1995) geven aan, om van hoogbegaafdheid te spreken, dat in elk geval de volgende drie persoonlijkheidskenmerken aanwezig moeten zijn: hoge intelligentie, creativiteit en motivatie.



Figuur 1. Het Triadisch Interdependentiemodel (Mönks & Ypenburg, 1995)

Anastasi (1992) geeft aan dat intelligentie een niet op zichzelf staand vermogen is, maar een compositie van verschillende functies. Drent en Van Gerven (2012) beschrijven dat hoogbegaafde leerlingen een IQ-score hebben hoger dan 130. Een hoogbegaafde leerling heeft naast een hoge

intelligentie vaak ook een hoge vorm van creatief denken. Uit onderzoek van Van Gerven (2002) blijkt dat in het Triadisch model creativiteit wordt gezien als de wijze om tot originele oplossingen te komen. Renzulli (1986) geeft aan dat doorzettingsvermogen om een prestatie te leveren een belangrijk aspect is binnen het Triadisch model. De wil om te presteren is een basisvoorwaarde om de intelligentie en het creatieve denken om te zetten in zichtbare prestaties op hoogbegaafd niveau. Naast deze persoonlijkheidskenmerken is ook de omgeving van invloed op de kans dat een leerling komt tot prestaties op hoogbegaafd niveau. Mönks en Ypenburg (1995) onderscheiden naast de drie persoonlijkheidskenmerken in het Triadisch model drie omgevingsfactoren: gezin, ontwikkelingslijnen en school. Als er sprake is van een optimaal samenspel tussen alle zes de factoren kan de leerling prestaties op hoogbegaafd niveau leveren.

2.2 *Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong*

Uit onderzoek van Van Gerven (2002) wordt in relatie tot hoogbegaafdheid en jonge leerlingen gesproken over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Er wordt in de tekst niet gesproken over een hoogbegaafde kleuter of groep 3 leerling, maar over een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong. Deze leerlingen zijn tussen de vier en zes jaar waarbij de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde leerlingen waarneembaar zijn. Deze eigenschappen kunnen zich vertalen in een didactische ontwikkelingsvoorsprong, net zoals bij oudere hoogbegaafde leerlingen. Bij leerlingen onder de zeven jaar is het IQ nog niet goed te meten. Intelligentieonderzoek voor het zevende levensjaar geeft vooral de indicatie van het ontwikkelingsniveau op dat moment. De Bruin-de Boer en Kuipers (2005) veronderstellen dat een intelligentiemeting pas een voorspellende waarde heeft vanaf acht of negen jaar. Er wordt gesproken over een ontwikkelingsvoorsprong, omdat leerlingen op jonge leeftijd zich sprongsgewijs ontwikkelen en daardoor is de ontwikkeling op latere leeftijd minder goed te voorspellen (Van Gerven, 2011). Tevens is de ontwikkeling van de leerling omgevingsgebonden. De invloed van het gezin van herkomst is erg groot. Hoe actief de omgeving van een leerling inspeelt op zijn ontwikkeling heeft invloed op de prestaties die een leerling oplevert (Van Gerven, 2008).

2.3 *Kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong*

Drent en Van Gerven (2012) geven aan dat niet alle leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op alle ontwikkelingsgebieden even ver vooruit lopen. Er zijn leerlingen die op één of twee ontwikkelingsgebieden voorlopen op leeftijdgenootjes. Bij deze leerlingen wordt later gesproken over de voorsprong die van tijdelijke aard was. Wat wordt er nu wel als mogelijk signaal gezien van een ontwikkelingsvoorsprong? Ontwikkelingsverschillen binnen een gebied tussen nul en zes maanden behoren nog tot de normale ontwikkelingsverschillen van leerlingen. Wanneer er prestaties of gedrag te zien zijn die passen bij leerlingen die ruim zes maanden ouder zijn dan is dat een duidelijke indicatie.

Algra en Nijenhuis (2009) constateren niet alleen dat de verbale ontwikkeling van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong verder ontwikkeld is, ook het visueel-ruimtelijk inzicht en de ego-ontwikkeling lopen voor in vergelijking met leeftijdgenoten. Bij deze groep leerlingen zijn leereigenschappen goed te herkennen. Riemens en Van Waas (2009) geven aan dat snel van begrip zijn en grote denk- en leerstappen kunnen maken kenmerken zijn van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong. Deze leerlingen zijn in staat om snel tot beheersing van een relatief complexere taak te komen. Mönks en Ypenburg (2011) stellen dat bij leerlingen een ontwikkelingsvoorsprong veelal zichtbaar is door een sterke verbale ontwikkeling. Deze leerling gebruikt moeilijke woorden en kan eerder dan andere leeftijdgenoten een goed samenhangend verhaal vertellen. Het valt op dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong over een goed geheugen beschikken (Drent & Van Gerven, 2012). Deze leerlingen zijn nieuwsgierig en hebben een brede algemene interesse en kennis. Zij zijn in staat verworven kennis toe te passen en kunnen nieuwe kennis integreren met oude kennis. Mönks en Ypenburg (2011) sluiten hier op aan en stellen dat de teleurstelling kenmerkend is als deze leerlingen in de gaten krijgen dat andere leerlingen hen niet begrijpen. De spelontwikkeling van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong is anders van

niveau is dan dat van leeftijdgenoten. Het aantal spelthema's en rollen heeft zich al uitgebreid en binnen elk thema vindt wederkerig spel plaats. Van Gerven (2012) geeft aan dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong sociaal competent en taalvaardig zijn. Deze leerling is in staat tot een wederkerig gesprek waarbij vraag en antwoord elkaar afwisselen. Tevens houden leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong van uitdagingen en beschikken over doorzettingsvermogen. Bij het werken met materialen die intrinsiek om exploratief gedrag vragen, tonen deze leerlingen over het algemeen een grote concentratie (Van Gerven, 2011).

2.4 Signalering en diagnosticering van een ontwikkelingsvoorsprong

Drent en Van Gerven (2012) geven aan dat het belangrijk is om een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk te signaleren, zodat de omgeving adequaat kan inspelen op de behoefte van de leerling. De Bruin-de Boer (2006) veronderstelt dat de signalering plaatsvindt in de eerste maanden na binnenkomst op de basisschool. Door vroege signalering kunnen problemen als onderpresteren en demotivatie voorkomen worden. Het is daarom van belang dat de leerkracht eigen observaties registreert. Er wordt door de leerkracht een inschatting gemaakt van het ontwikkelingsniveau van de kleuter op een aantal ontwikkelingsgebieden, namelijk op cognitief, motorisch, sociaal-emotioneel en niet-cognitieve schoolse vaardigheden als taakgerichtheid, concentratie en zelfstandigheid (Drent & Van Gerven, 2012). Algra en Nijenhuis (2009) geven aan dat de screening van kleuters op basis van informatiebronnen kan plaatsvinden. De informatie van de peuterspeelzaal en de informatie van ouders tijdens inschrijving van de leerling spelen een rol.

Bij binnenkomst op school worden ouders gezien als deskundige met betrekking tot de leerling. De informatie geeft een beeld over de voorschoolse ontwikkeling van de leerling (Van Gerven, 2002). Bij kleuters kunnen ook de resultaten van het leerlingvolgsysteem, de Cito toetsen, meegenomen bij de screening. Tevens is het van belang dat de school de sociaal-emotionele ontwikkeling observeert en signaleert met behulp van een volgmodel (Mönks & Ypenburg, 2011). Volgens Algra en Nijenhuis (2009) staat bij de screening in groep drie materiaal ter beschikking als methodegebonden toetsgegevens en resultaten van het leerlingvolgsysteem. De leerkrachten van groep 1/2 dienen ook als bron van informatie. Van Gerven (2008) geeft aan dat het vanzelfsprekend is om de bevindingen van screening en signalering te documenteren. Een protocol voor signalering en diagnostiek biedt handvatten. De Bruin-de Boer en Kuipers (2005) stellen dat het SiDi-R-protocol en het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) geschikt zijn voor gebruik bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het SiDi-R-protocol is een gestructureerd instrument dat zich richt op de fasen van signalering en diagnostiek. Nadat de informatie verzameld is, bekijkt de leerkracht aan de hand van de resultaten in hoeverre verder diagnostisch onderzoek nodig is. Het SiDi-R-protocol vraagt voor de interpretatie van gegevens meer aanwezige kennis bij de leerkracht en intern begeleider. Het DHH is een online programma voor signalering en begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in het basisonderwijs (Van Gerven, 2008). Dit programma richt zich op vier modules: signalering, diagnostiek, leerlingenbegeleiding en evaluatie. Wanneer gegevens over een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong zijn verzameld, geeft het programma aan of er een diagnostisch onderzoek moet plaatsvinden. Bij gebruik van het DHH ligt de nadruk meer op het maken van een sterkte-zwakteanalyse dan bij het SiDi-R-protocol.

Ouders spelen bij beide protocollen een belangrijke rol in het proces. Ouders worden gebruikt als bron van informatie om een eerste inventarisatie te maken van kenmerken die passend zijn bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Ouders kunnen aangeven in hoeverre zij de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong herkennen bij hun eigen kind (Van Gerven, 2008). Door het invullen van vragenlijsten kan gevraagd worden naar de in de thuissituatie voorkomende aspecten die een vergelijking met de schoolsituatie mogelijk maken. Het komt bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong voor dat de leerling thuis gedragsproblemen laat zien en dat het zich op school gedraagt als een voorbeeldige leerling. Drent en Van Gerven (2012) geven aan dat het van belang is dat de leerkracht het beeld dat ouders van hun kind hebben, serieus neemt.

2.5 Adaptief onderwijs en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Stevens (1997) constateert dat adaptief onderwijs een aanpassing betekent van het onderwijsaanbod aan de individuele behoeften van leerlingen. De leerkracht stemt het onderwijs zo goed mogelijk af op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in de groep. In dit verband worden de begrippen competentie, autonomie en relatie genoemd. De psychologische basisbehoeften gelden volgens Brouwer en Ahlers (2011) voor alle leerlingen, niet alleen voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Leerkrachten die met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong werken, dienen rekening te houden met deze drie psychologische basisbehoeften. In de praktijk zal de leerkracht moeten zorgen voor activiteiten die uitdaging bieden. Op deze manier zal de leerling zijn talenten tonen. Vygotsky (1978) benoemt dit principe de 'zone van naastgelegen ontwikkeling' waarbij de leerling vanuit een comfortabele basis kan handelen. Brouwer en Ahlers (2011) stellen dat wanneer er sprake is van autonomie de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong ervaart dat zijn handelingen verbonden zijn met zijn eigen doelen en waarden. Ambitieuze doelen stellen vindt Marzano (2007) een belangrijk kenmerk van effectief adaptief onderwijs. Een voorwaarde om tot leren te komen is volgens Stevens (1997) verbondenheid met de leerkracht, maar ook met de inhoud van de taak. Als een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong zich verbonden voelt met een taak, zal de leerling gemotiveerder zijn om deze tot een goed einde te brengen.

De cognitieve ontwikkeling kan in dienst gesteld worden van de sociale ontwikkeling door taken te kiezen waarbij samenwerken een goede optie is. De eigen belangstelling van de leerling, het autonome, speelt een belangrijke rol bij de keuze van de taak. Dit mag niet betekenen dat de leerling altijd volledig de vrije hand heeft bij het kiezen van zijn werk (Porter, 1999). De leerling is geneigd nieuwe onderwerpen te onderzoeken, uitdagingen aan te gaan, capaciteiten te ontwikkelen en te oefenen. Dit komt ten goede van de cognitieve en sociale ontwikkeling van de leerling. Leerlingen die cognitief ver voorlopen op leeftijdgenoten, lopen vaak ook op sociaal gebied voor. Dit in tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt. Van Gerven (2002) stelt dat het een vooroordeel is dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en (hoog)begaafde leerlingen altijd een gestoorde sociaal-emotionele ontwikkeling doorlopen. De leerling met een ontwikkelingsvoorsprong kan strategieën hanteren die niet adequaat zijn voor de leeftijdsgroep waarin hij geacht wordt te functioneren. De sociale strategieën passen soms beter bij oudere leerlingen. De leerling heeft al vriendschapsverwachtingen en de behoefte om zich aan te passen aan de groepsnorm. Tevens kan deze leerling behoefte hebben aan het hanteren van sociale oplossingsstrategieën wanneer er ruzie is of wanneer de leerling iemand wil troosten (Drent & Van Gerven, 2012). Van de leerkracht wordt verwacht dat dit aanpassingsgedrag in de gaten moet worden gehouden, omdat hierdoor de leerling 'onzichtbaar' kan worden.

De leerling kan zich op sociaal gebied leeftijdsadequaat ontwikkelen, terwijl de cognitieve ontwikkeling sneller verloopt. Doordat de omgeving de leerling onbewust afrekent op zijn hoge ontwikkelingsstempo op cognitief gebied kan snel geconcludeerd worden dat het achterloopt op sociaal gebied (Van Gerven, 2002).

Dijkstra (2005) geeft aan dat de drie basisbehoeften competentie, autonomie en relatie gekoppeld worden aan drie factoren van het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht, namelijk interactie, instructie en klassenmanagement. De leerkracht heeft invloed op de factor interactie, waarbij het gaat over de manier waarop de leerkracht omgaat met de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong. Interactie daagt uit tot het aangaan van een relatie.

Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben behoefte aan instructie die aansluit op hun niveau. De instructie moet kort en bondig zijn waarbij, na een duidelijke uitleg, de leerlingen zelfstandig kunnen werken. Algra en Nijenhuis (2009) geven aan dat de manier waarop instructie gegeven wordt van belang is. Dijkstra (2005) en Van Gerven (2002) constateren dat een goede organisatie zorgt voor structuur, rust en veiligheid. Klassenmanagement draait om de organisatie en de regels in de klas. Een gefundeerd klassenmanagement biedt leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong vrijheid en ruimte om tot exploitatie te komen (Mönks & Ypenburg, 1995).

2.6 *Onderwijsbehoeften leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong*

Porter (1999) geeft aan dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong blijf geven van een sterke didactische behoefte. Deze leerlingen zijn in staat zich taakgericht op te stellen en hebben een brede belangstelling. Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben behoefte aan keuzevrijheid waarbij de leerling zelf keuzes kan maken betreffende sociale en intellectuele taken die bij het ontwikkelingsniveau aansluiten. Algra en Nijenhuis (2009) geven aan dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong voortdurend de behoefte hebben om uitgedaagd te worden waarbij toetsing voor aanvang van elk nieuw onderwerp gewenst is. Het krijgen van waardering zorgt voor het vergroten van het zelfvertrouwen. Als de leerling zich gerespecteerd en vertrouwd voelt, kan dit leiden tot sociale contacten en betere prestaties (Hoogeveen, 2008). Uit onderzoek van Houten en Lagerweij (2008) is gebleken dat sociale verbondenheid tussen leerkrachten en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong vergroot kan worden als de leerlingen ervaren dat de leerkracht bij hen betrokken is en zich bekommert om de vorderingen, het leerproces en het welbevinden van de leerlingen. Rekening houden met de pedagogische behoeften is ervoor zorgen dat de leerling zich prettig en veilig voelt op school, zodat de leerling zich vanuit een gunstige situatie verder kan ontwikkelen. Een positief zelfbeeld van de leerling wordt ontwikkeld wanneer aan de pedagogische en didactische behoefte tegemoet gekomen wordt. Het ingaan op de onderwijsbehoeften wordt door Mönks en Ypenburg (1995) met de term responsiviteit aangeduid. Van Gerven (2011) stelt dat wanneer er niet aan de behoefte van de leerling tegemoet wordt gekomen, de leerling negatief aandacht kan vragen, weinig zelfstandig functioneert en nauwelijks taakgerichtheid kan laten zien. Dit zou kunnen leiden tot onderpresteren.

2.7 *Onderwijsaanpassingen*

Van Gerven (2011) heeft onderzoek gedaan naar een aantal begeleidingsvormen waarbij het accent ligt op de interactie tussen leerling en leerkracht. De keuze voor een manier van begeleiden is in sterke mate afhankelijk van de verschillende personen die bij de leerling betrokken zijn. Voor het onderwijs betekent dit dat er geen kant-en-klare onderwijsarrangementen zijn die voor een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong passend is. Er zijn verschillende onderwijsaanpassingen om aan de onderwijsbehoeften van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen voldoen: compacten en verrijken van het leerstofaanbod, leertijdverkorting en verrijkingsgroepen zoals een plusklas voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

2.7.1 *Compacting van het leerstofaanbod*

Het aanbieden van de leerstof in een beperkte tijd is een geschikte aanpak om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Drent en Van Gerven (2012) omschrijven compacting als het overslaan van overbodige leerstof en het afstemmen van het leerstofaanbod op de leereigenschappen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Om aan te sluiten bij het niveau wordt de leerling uitgedaagd zijn comfortzone te verlaten en te reiken naar de zone van naaste ontwikkeling. Drent en Van Gerven (2012) geven richtlijnen aan voor compacten om passende leeractiviteiten aan te bieden. De leerkracht stelt het ontwikkelingsniveau vast door vooruit toetsen en bekijkt welke activiteiten passend zijn bij het ontwikkelingsniveau van deze leerling. Op deze manier krijgt de leerling zicht op een volgend ontwikkelingsstadium zodat het reikt naar de zone van naaste ontwikkeling (Porter, 1999). Compacting is tevens belangrijk omdat er op deze manier tijd vrijgemaakt kan worden voor het werken aan verrijkingsstof.

2.7.2 *Verrijkingsaanbod*

Uit onderzoek van Hoogeveen, Hell, Van Mooij en Verhoeven (2004) is geconstateerd dat het aanreiken van extra leerstof in de vorm van verrijking de meest toegepaste onderwijsaanpassing is die in de praktijk zichtbaar is. Plusmateriaal wordt vanuit veel methodes aangeboden en er is extra materiaal beschikbaar. Het doel van verrijking is gevarieerd leermateriaal aanbieden met een diepere en bredere inhoud. Deze activiteiten bieden leerlingen een speciaal onderwijsaanbod terwijl zij in de reguliere groep blijven. Als uitgangspunten moet het aanbod gedifferentieerd zijn (Drent & Van

Gerven, 2012). Kleuters leren voornamelijk via hun spel waarbij zij ontdekken hoe de wereld in elkaar zit. Leerlingen in groep drie hebben ook nog deze spelbehoefte waarbij zij met concreet materiaal werken, maar kunnen zich al meer focussen op het maken van werkopgaven. Onderzoek van Litière (2008) toont aan dat het incidenteel leren verschuift naar intentioneel leren. Kleuters leren door dingen te ontdekken en te ervaren tijdens spel, dit wordt incidenteel leren genoemd. Intentioneel leren is gericht op het in een bepaalde tijd bereiken van vaardigheden, waarbij een leerling een woord of een begrip leert. De leerlingen in groep 3 krijgen meer besef voor taken, zelfstandig werken en leren. De leerling in groep 3 is al meer toe aan het werken aan tafel, toch kan deze leerling nog door middel van spel leren. Mönks en Ypenburg (2011) stellen daarbij dat het belangrijk is dat de leerkracht een leeromgeving creëert waarin de leerling zich veilig voelt om zichzelf verder te ontwikkelen.

2.7.3 Leertijdverkorting

Van Gerven (2012) geeft aan dat de resultaten van een signaleringsinstrument bepalen of het noodzakelijk is om de afweging leertijdverkorting te maken. Een versneld aanbod van de leerstof kan ook betekenen dat de leerling twee leerstofjaren in één doorwerkt of leerstof aangeboden krijgt uit hogere jaren. Een versnelling van groep 1 naar groep 3 heeft volgens Van Gerven (2008) als voordeel dat de leerling bij gelijken zit. Op sociaal en pedagogisch gebied is het gewenst om de leerling bij oudere klasgenoten te plaatsen omdat de leerling in zijn totale ontwikkeling verder is dan leeftijdgenoten. Bij leertijdverkorting richt de zorg van ouders en leerkrachten zich op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (Hoogeveen, 2008). Brody (2004) veronderstelde dat vervroegde doorstroming een negatieve invloed zou hebben op het sociaal-emotioneel functioneren van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong. Gross (1992) geeft in zijn onderzoek aan dat voor iedere individuele leerling bekeken moet worden wat het best passende onderwijsarrangement is. Indien nodig wordt er een risicoafweging gemaakt op basis van de kind- en omgevingsfactoren. De afweging moet volgens Van Gerven (2012) gericht zijn op de effecten als de leerling in de huidige groep blijft en de effecten als de leerlingen naar een hogere groep gaat.

2.7.4 Plusklas

Van Gerven (2012) geeft aan dat het werken in een plusklas als doel heeft om tegemoet te komen aan de behoefte van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De plusklas kan de plek zijn waar leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong leren hoe zij communicatiemisverstanden kunnen voorkomen, waar zij een reëel zelfbeeld opbouwen en waar zij cognitief uitgedaagd worden. Leerlingen die werken in een plusklas verblijven het grootste deel van de tijd in de reguliere groep, maar verlaten die voor een deel van de schooldag om naar een plusklas te gaan met andere leerlingen die een voorsprong in ontwikkeling hebben. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong zijn eerder toe aan het 'werken aan tafel' (Van Gerven, 2011). Dit betekent niet dat de ontwikkelingsdrang van deze leerlingen verdwenen is. Deze leerlingen hebben juist behoefte aan experimenteren en onderzoeken. Ook voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep drie is een breed aanbod aan activiteiten gewenst. Riemens en Van Waas (2009) laten activiteiten bijdragen tot een brede ontwikkeling zodat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong al hun talenten kunnen ontwikkelen. Van Gerven (2011) geeft aan dat van een groepsleerkracht niet verwacht kan worden dat dezelfde intensieve begeleiding in de eigen groep plaatsvindt. Er zal een specialist ingezet moeten worden om projecten en activiteiten te begeleiden.

Als tegengeluid geeft De Bok (2008) aan dat het voor leerlingen belangrijk is dat zij 'bij de groep horen' en dat wordt niet bevorderd wanneer leerlingen worden afgezonderd in een plusklas. Daarentegen constateert Keuchenius (2008) dat voor de groep leerlingen met een IQ van 130 en hoger een parttime plusklas niet genoeg kan bieden.

In Nederland zijn Leonardo scholen opgericht die fulltime uitdagend onderwijs realiseren aan leerlingen van vier tot achttien jaar. Het initiatief kwam van Jan Hendrickx. Hij constateerde dat het reguliere onderwijs niet altijd de juiste plek was voor hoogbegaafden. In 2007 is de eerste Leonardo school gestart. Het Leonardo Onderwijs wil dat elke hoogbegaafde leerling sociale en cognitieve

competenties ontwikkelt op eigen niveau en op eigen tempo (Keuchenius, 2008). Het verschil met het reguliere onderwijs is dat het inspeelt op de speciale behoeften van de individuele hoogbegaafde leerling. Er zijn scholen geweest die zich losmaakten van het Leonardo Onderwijs. Redenen die zij aangeven zijn de hoge kosten per leerling, het vaste curriculum en het verplichte gebruik van een laptop. Een ander bezwaar is de verplichte trainingen die leerkrachten zouden moeten volgen. In 2013 is er, door Educate2XL¹, een nieuw curriculum gekomen voor het Leonardo Onderwijs. Op dit moment zijn er dertig basisscholen aangesloten bij het Leonardo Onderwijs.

2.8 Rol van de leerkracht

Uit onderzoek van Van Houten en Lagerweij (2008) is gebleken dat leerkrachten over onvoldoende kennis beschikken van het begrip 'ontwikkelingsvoorsprong'. Leerkrachten dienen te beschikken over theoretische kennis van het begrip ontwikkelingsvoorsprong. Het doel van het kunnen definiëren van het begrip is het verhogen van de eenduidigheid waarmee over ontwikkelingsvoorsprong wordt gesproken binnen het team (Van Gerven, 2008). Tevens dienen leerkrachten leer- en persoonlijkheidseigenschappen te kunnen benoemen die kenmerkend zijn voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het benoemen van deze eigenschappen heeft als doel de kans op herkenning van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong te vergroten. Het is van belang dat de school beschikt over een signaleringsinstrument dat gebruikt kan worden om een goede inschatting te maken van het ontwikkelingsniveau van de leerling. Van Gerven (2002) geeft aan dat de leerkracht degene is die ervoor zorgt dat er mogelijkheden gecreëerd worden om te leren en de omstandigheden te optimaliseren om het leerproces bij leerlingen mogelijk te maken. De leerkracht moet over voldoende orthopedagogische en orthodidactische competenties beschikken om op zorgvuldige wijze om te gaan met de resultaten van het proces van signalering en diagnostiek. De leerkracht moeten zicht hebben op de ontwikkeling zoals leerlingen die doormaken en zij moeten weten welke eind- en tussendoelen de leerlingen moeten beheersen aan het einde van het leerjaar. De leerkracht moet vervolgens vaardigheden hebben in het doortoetsen van leerlingen en het interpreteren en classificeren van verkregen resultaten. Winebrenner (2000) veronderstelt dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong aan uitdagende leertaken moeten werken. Hiervoor is het van belang dat de leerkracht zorgt voor motiverende activiteiten en hoge verwachtingen uitspreekt. De leerkracht maakt de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong medeverantwoordelijk voor het leerproces en toont belangstelling tijdens het werken. Van Gerven (2008) geeft aan dat leerkrachten ook kennis moeten hebben van de onderwijsaanpassingen binnen de school. Tevens speelt structuur binnen het klassenmanagement een grote rol. De leerkracht geeft structuur door duidelijke en consistente regels en verwachtingen op te stellen in samenspraak met de leerlingen. Voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong is het van belang om afspraken te maken over zelfstandig werken en wanneer en hoe taken ingeleverd moeten worden. Leerkrachten moeten gedifferentieerd kunnen werken en daarbij in staat zijn meerdere didactische niveaus binnen de groep aan te bieden. De leerkracht moet ervoor zorgen dat de leerling niet in een uitzonderingspositie belandt (Riemens en Van Waas, 2009). Onderzoek van Freeman (1998) toont aan dat de leerkracht het leerproces van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong kan stimuleren door open vragen te stellen en de juiste eisen te stellen. De leerkracht moet in staat zijn om verschillende didactische werkvormen in te zetten. Het verzorgen van aanpassingen in de leerstof kan gerealiseerd worden als leerkrachten gefaciliteerd worden met verrijkingsmaterialen. Daarbij is het van belang dat leerkrachten zicht hebben op de structuur van methoden en strategieën.

2.9 Doorgaande leerlijn binnen de groepen 1/2 en 3

Om tot een structurele aanpak binnen de school te komen is het formuleren van beleid op het omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong een voorwaarde waaraan voldaan moet zijn. Beleid dat ontwikkeld wordt op basis van een gemeenschappelijke visie zal door iedereen herkend en erkend worden (Van Gerven, 2008). Het is belangrijk dat het team kennis neemt van het begrip

¹ Educate2XL is het kenniscentrum op het gebied van hoogbegaafdheid in Nederland. Zij zijn leidend in de beweging naar meer individueel en competentiegericht onderwijs voor (hoogbegaafde) kinderen (www.educate2XL.nl).

‘ontwikkelingsvoorsprong’ en op welke wijze zij het onderwijs aan deze leerlingen vorm willen geven. Er moeten afspraken gemaakt en vastgelegd worden met betrekking tot de doelgroep, de wijze van signalering en diagnostiek, de onderwijsaanpassingen, het pedagogisch en didactisch handelen en het hanteren van leerlijnen. Van Gerven (2008) constateert dat de groepsleerkracht niet alleen verantwoordelijk is voor de resultaten van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Alle betrokkenen binnen de school dragen een eigen verantwoordelijkheid. Wanneer regelmatig gesprekken plaatsvinden tussen de directie, de intern begeleider en de leerkrachten van groep 1/2 en 3 om de analyses van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te bekijken, krijgt men zicht op het al dan niet ontstaan van een doorgaande lijn. Op deze manier kan gekeken worden waar het onderwijs tekortschiet aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, maar ook waar het al goed gaat. Drent en Van Gerven (2012) geven aan dat de hulp van de intern begeleider een grote rol speelt in de ondersteuning van leerkrachten met betrekking tot de begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Tevens zullen collegiale consultaties een belangrijk aspect worden binnen het werken met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Om bij de begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1/2 en 3 tot een doorgaande lijn te komen, is protocollering van bovengenoemde specifieke processen een voorwaarde (Van Gerven, 2012).

2.10 Afsluiting

Het onderzoek richt zich op welke manier leerkrachten onderwijs op maat geven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1/2 en 3, volgens de principes van het concept “Bouwen aan een Adaptieve School (BAS)”.

Dit hoofdstuk is ingegaan op de definitie ‘hoogbegaafdheid’ om daarna een duidelijk beeld te schetsen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Voor het herkennen van een ontwikkelingsvoorsprong zijn instrumenten ontwikkeld, zoals het SiDi-R-protocol en het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid. Deze instrumenten richten zich specifiek op kenmerken van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Om te achterhalen of een leerling een ontwikkelingsvoorsprong heeft, dienen leerkrachten meer informatiebronnen te raadplegen: de ouders, peuterspeelzaal, vorige leerkrachten en observaties. Signaleren heeft alleen zin als er vervolgens tegemoet wordt gekomen aan de onderwijsbehoeften van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong. Het is van belang dat de leerkracht inspeelt op de psychologische basisbehoefte competentie, autonomie en relatie van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Stevens (1997) geeft verder aan dat de leerkracht het onderwijs zo goed mogelijk af moet stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in de groep. Goed onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong vraagt om een aangepast curriculum. De meest gangbare aanpassingen zijn: compacten, verrijken, versnellen en werken met een plusklas. Tevens is ingegaan op de vaardigheden en competenties die leerkrachten moeten beheersen om goed te kunnen inspelen op de onderwijsbehoeften van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong. De leerkracht staat er in dit geval niet alleen voor. Alle betrokkenen binnen de school dragen een eigen verantwoordelijkheid. Het team kan zorgen voor een gemeenschappelijke visie en een doorgaande lijn binnen de school betreffende de begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De theoretische invalshoeken hebben bijgedragen aan het opbouwende handelen van de onderzoeker ten aanzien van deze leerlingen. In de praktijk komt de onderzoeker tegemoet aan de onderwijsbehoeften van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong door aanpassingen in de leerstof en in de begeleiding toe te passen. De onderzoeker heeft een begeleidende rol waardoor de zelfstandigheid van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong wordt bevorderd.

Het volgende hoofdstuk geeft de verantwoording en de opzet van het praktijkgericht onderzoek weer, waarbij gekeken wordt naar het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong ten aanzien van de principes van adaptief onderwijs.

3. Opzet van het onderzoek

Dit hoofdstuk geeft de verantwoording en de opzet van dit praktijkonderzoek weer van het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het doel van het onderzoek wordt beschreven in paragraaf 3.1. De onderzoeksgroep wordt beschreven in paragraaf 3.2. In paragraaf 3.3 staat beschreven welke onderzoeksstrategie aan het onderzoek ten grondslag ligt. Door middel van theoretisch onderzoek over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en adaptief onderwijs zijn onderzoeksinstrumenten ontwikkeld, deze worden beschreven in paragraaf 3.4. De instrumenten brengen de huidige en gewenste situatie in kaart van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong ten aanzien van de principes van adaptief onderwijs.

3.1 Doel van het onderzoek

Als onderzoeksopzet wordt een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd waarbij eenmalig gegevens worden verzameld. Het onderzoek zal bijdragen aan het ontwikkelen van een leerlijn binnen de groepen 1/2 en 3, voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, op basisschool De Zeester ten aanzien van de principes van adaptief onderwijs. Het praktijkgericht onderzoek zal antwoord geven op de volgende onderzoeksvragen:

- *Wat zegt de literatuur over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?*
- *Hoe is het adaptief onderwijs terug te zien in de manier van lesgeven in de groepen 1/2 en 3 op De Zeester?*
- *Hoe wordt er op dit moment op De Zeester les gegeven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3?*

3.2 Onderzoeksgroep

Er is onderzoek gedaan op basisschool De Zeester in de groepen 1/2 en 3 (zes groepen in totaal). Aan dit onderzoek hebben leerkrachten, de directie en de intern begeleider van de onderbouw deelgenomen. Bij vijf leerkrachten van groep 1/2 en drie leerkrachten van groep drie (N=8) wordt een vragenlijst afgenomen. Bij de directrice, de adjunct-directeur en de interne begeleider (N=3) wordt een interview afgenomen. De observaties vinden plaats in de kleutergroepen (N=5) en de groepen drie (N=3).

3.3 Onderzoeksstrategie en stappenplan

In het praktijkgericht onderzoek gaat het om percepties van verschillende belanghebbenden. Door het onderwerp van dit onderzoek vanuit verschillende gezichtspunten te benaderen vindt triangulatie plaats. Hierdoor wordt de validiteit van de gebruikte instrumenten verhoogd. Het naast elkaar gebruiken van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens is een speciale vorm van triangulatie (Harinck, 2010).

3.4 Verantwoording onderzoeksinstrumenten

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van vier zelf ontworpen onderzoeksinstrumenten, gefundeerd vanuit het theoretisch kader, namelijk: een interview, een vragenlijst voor de leerkrachten, een checklist voor documentanalyse en een observatielijst. Het doel van de onderzoeksinstrumenten is informatie en kennis verzamelen over de wijze van werken met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong ten aanzien van de principes van adaptief onderwijs.

3.4.1 Vragenlijst leerkrachten

De vragenlijst meet de huidige en gewenste situatie op De Zeester ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de klas en op welke manier adaptieve principes in de praktijk terugkomen. De vragenlijst is een schriftelijk instrument en is bedoeld om bij de leerkrachten nauwkeurig informatie te verzamelen over het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De vragenlijst is een gestructureerd instrument met een aantal opgestelde vragen en daarbij behorende antwoordmogelijkheden. De vragenlijst is een gemengde lijst,

bestaande uit gesloten vragen, waarbij het antwoord in meerdere aangereikte alternatieven is vastgelegd. De gesloten vragen zijn aangevuld met enkele open vragen. Deze laatste dienen als toelichting op de gesloten vragen (Harinck, 2010). Er is één gesloten vraag waarbij de antwoordalternatieven altijd, vaak, soms en nooit zijn vastgelegd. Deze geven de frequentie aan in hoeverre onderwijsaanpassingen in de praktijk aangeboden worden voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De vragenlijsten worden tijdens een teamvergadering uitgedeeld aan de leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 met het verzoek deze in dezelfde week nog in te leveren.

3.4.2 Interview directie en intern begeleider

Het interview wordt gehouden met de directrice, adjunct-directeur en intern begeleider van basisschool De Zeester. Het interview wordt vastgelegd door middel van een geluidsopname, zodat de onderzoeker zich volledig kan richten op het interview. Voorafgaand aan elk interview benoemt de onderzoeker het verloop en doel van dit interview. Het doel van het interview is het in beeld krijgen van de huidige en gewenste situatie over de begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong ten aanzien van de principes van adaptief onderwijs.

Er is voor dit interview gebruik gemaakt van het gespreksmodel van Pameijer en Beukering (2009). Er is gekozen voor een semigestructureerd interview, zodat de directrice, adjunct-directeur en intern begeleider de open vragen kunnen toelichten, waardoor er veel informatie verworven kan worden. Het interview is voorzien van een aantal hoofdvragen en deelvragen die aan de orde komen. De volgorde in vragen kan worden aangepast als dat beter in de loop van het gesprek past. Om dieper in te kunnen gaan op een onderwerp zijn er ook doorvragen geformuleerd. Tijdens het interview wordt bepaald of het noodzakelijk is dat deze vragen gesteld worden (Harinck, 2010).

3.4.3 Checklist leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

De checklist is een gestructureerde lijst, bestaande uit een reeks aandachtspunten, die gebruikt wordt voor de analyse van schriftelijke documenten ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Met behulp van de checklist wordt onderzocht of en op welke wijze de aandachtspunten zichtbaar zijn in bestaande schooldocumenten. Daarbij wordt ingezoomd op afsprakenbladen, een protocol hoogbegaafdheid en documenten over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De checklist is voorzien van een scoringsmogelijkheid. Er is gekozen voor een ja/nee-scoring. Hiermee kan beoordeeld worden of de documenten voldoen aan de verschillende criteria vanuit het theoretisch kader. Tevens biedt deze checklist de mogelijkheid om per aandachtspunt aanvullende informatie te verschaffen.

3.4.4 Observatielijst adaptief onderwijs

Met de observatielijst wordt gekeken hoe adaptief onderwijs vorm gegeven wordt door de leerkrachten van groep 1/2 (N=5) en groep drie (N=3) op De Zeester. Tevens wordt er gemeten in hoeverre de principes van adaptief onderwijs, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, aangetoond worden en op welke manier dit zichtbaar is in de praktijk. Er is gekozen voor een gestructureerde observatie waarbij het gaat om een gedetailleerde observatie van leerkrachtgedrag (Harinck, 2010). In dit instrument wordt gewerkt met een driepuntschaal: + (goed zichtbaar), +/- (wel gezien, maar kan nog versterkt worden), - (niet gezien, mogelijk moet de leerkracht zich deze vaardigheid nog eigen maken) en # (over dit punt is een toevoeging gemaakt), waarbij de gedragingen van de leerkracht beoordeeld worden. Voorafgaand aan de observatie is aan de groepsleerkracht gevraagd wie de leerlingen zijn met kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong, wat de onderwijsbehoeften zijn en welke onderwijsaanpassingen gemaakt worden. Tevens wordt gevraagd naar de doelen die gesteld zijn aan deze leerlingen om gericht te kunnen observeren.

4. Resultaten

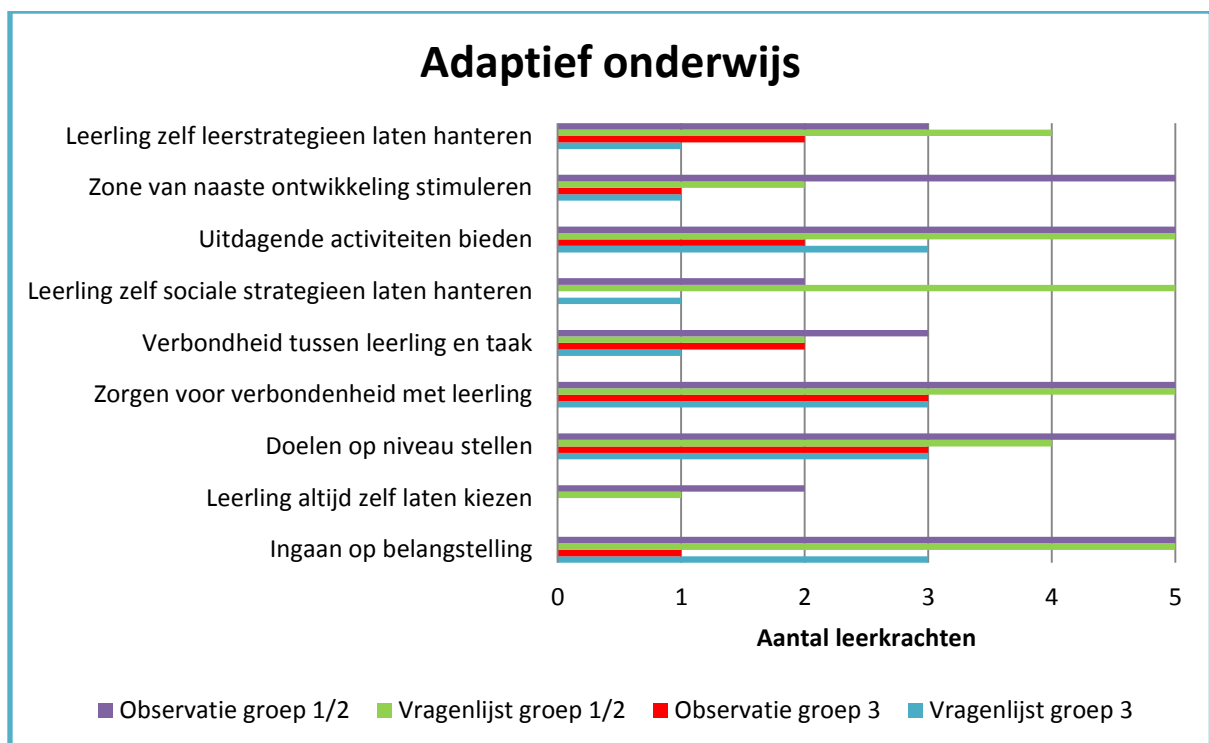
In dit hoofdstuk worden de resultaten van het praktijkgericht onderzoek beschreven aan de hand van twee onderzoeksvragen. Paragraaf 4.1 richt zich op adaptief onderwijs ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1/2 en 3. Binnen paragraaf 4.2 wordt duidelijk gemaakt hoe er op dit moment les wordt gegeven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Binnen het onderzoek is gebruik gemaakt van vier onderzoeksinstrumenten: een vragenlijst voor leerkrachten (bijlage 1), een interview (bijlage 2), een checklist voor documentanalyse (bijlage 3) en een observatie (bijlage 4). Om de gegevens uit deze onderzoeksinstrumenten te kunnen verwerken, is er onderscheid gemaakt tussen kwalitatieve en kwantitatieve gegevens. De kwalitatieve gegevens zijn verkregen uit het interview met de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider (N=3) en de checklist voor documentanalyse. De antwoorden bij de open vragen uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) worden in dit hoofdstuk beschrijvend of door middel van een tabel weergegeven. De kwantitatieve gegevens die verkregen zijn met behulp van de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) en de observatie (N=8) worden in een grafische vorm weergegeven. Er is bij leerkrachten van groep 1/2 (N=5) en bij leerkrachten van groep 3 (N=3) geobserveerd. Er is gekozen voor een weergave in ruwe getallen omdat het aantal respondenten relatief klein is (Harinck, 2010).

4.1 Hoe is het adaptief onderwijs terug te zien in de manier van lesgeven in groep 1 tot en met 3 op De Zeester, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Binnen deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek in de praktijk beschreven van de huidige situatie op basisschool De Zeester omtrent het adaptief onderwijs ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

4.1.1 Hoe wordt er in de groepen 1/2 en 3 gewerkt met de principes van adaptief onderwijs?

Aan de hand van de vragenlijst voor leerkrachten (N=8), waarvan vijf leerkrachten van groep 1/2 en drie leerkrachten van groep 3, en de observatie (N=8) is onderzocht in hoeverre de betrokkenen in de praktijk werken met de principes van adaptief onderwijs.



Figuur 2. Op welke wijze leerkrachten van 1/2 (N=5) en 3 (N=3) tegemoet komen aan de basisbehoefte van adaptief onderwijs

In figuur 2 is te zien dat er vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) vijf leerkrachten zijn die de leerling zelf leerstrategieën laten hanteren. Vier leerkrachten van groep 1/2 hebben in de vragenlijst aangegeven dat zij de leerling zelf leerstrategieën laten hanteren, terwijl dit tijdens de observatie (N=8) maar bij drie leerkrachten van groep 1/2 gezien is. Eén leerkracht van groep 3 heeft in de vragenlijst aangegeven dat zij de leerling zelf leerstrategieën laat hanteren, terwijl uit de observatie (N=8) is gebleken dat dit bij twee leerkrachten is gezien. Daarentegen geeft de adjunct-directeur in het interview aan dat het voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong belangrijk is om zelf leerstrategieën in te zetten. De leerling blijft wel instructie nodig hebben om te voorkomen dat zij allerlei moeilijke trucjes inzetten om tot een oplossing te komen.

Uit de vragenlijst van leerkrachten (N=8) is gebleken dat twee leerkrachten van groep 1/2 en één leerkracht van groep 3 hebben aangegeven dat zij de zone van naaste ontwikkeling stimuleren, terwijl dit tijdens de observaties (N=8) bij vijf leerkrachten van groep 1/2 gezien is en bij één leerkracht van groep 3. In het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee legt Vygotsky (1987) uit dat de 'zone van naaste gelegen ontwikkeling' bereikt wordt wanneer de leerkracht zorgt voor activiteiten die uitdaging bieden. Op deze manier zal de leerling zijn talenten tonen.

Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is gebleken dat alle leerkrachten van groep 1/2 (N=5) en alle leerkrachten van groep 3 (N=3) uitdagende activiteiten aanbieden. Voor alle leerkrachten van groep 1/2 (N=5) komt dit overeen met wat er in de observatie (N=8) is gezien. Bij twee leerkrachten van groep 3 is tijdens de observatie (N=8) gebleken dat zij uitdagende activiteiten aanbieden. Dit komt niet overeen met wat er in de vragenlijst is ingevuld. In het interview heeft de intern begeleider aangegeven dat het, door het vaste rooster en het tijdsgebrek in groep 3, niet altijd haalbaar is om uitdagende activiteiten aan te bieden. Daarentegen geven de directrice en adjunct-directeur in het interview aan dat de methode *Veilig Leren Lezen* en *Wereld in Getallen* goed aansluiten bij de onderwijsbehoeften en het niveau van de instructieafhankelijke en instructiegevoelige leerlingen. Zij twijfelen of dit niveau ook aansluit bij de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Volgens Van Gerven (2008) willen leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong graag dingen zelf doen. Zij kunnen worden belemmerd in hun ontwikkeling door de methodes die niet allen aansluiten op de onderwijsbehoeften en het niveau van de leerling.

Er zijn vijf leerkrachten van groep 1/2 die in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) hebben aangegeven dat zij de leerling zelf sociale strategieën laten hanteren. Tijdens de observaties (N=8) is gebleken dat dit bij twee leerkrachten van groep 1/2 is gezien. Deze twee leerkrachten zijn met een leerling in gesprek geweest om tot een oplossing te komen voor het maken van excuses aan een klasgenoot. Eén leerkracht van groep 3 heeft in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) aangegeven dat zij de leerling zelf sociale strategieën laat hanteren. Tijdens de observaties (N=8) is gebleken dat geen enkele leerkracht van groep 3 dit laat zien.

Er zijn twee leerkrachten van groep 1/2 en twee leerkrachten van groep 3 die in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) hebben aangegeven te zorgen voor verbondenheid tussen de leerling en de inhoud van de taak, terwijl er tijdens de observatie (N=8) is gezien dat er drie leerkrachten van groep 1/2 en één leerkracht van groep 3 zorgen voor deze verbondenheid.

Zowel de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) als de observaties (N=8) tonen aan dat alle leerkrachten van groep 1/2 en groep 3 voor verbondenheid met de leerling zorgen. De adjunct-directeur en de intern begeleider bevestigen dit en hebben in het interview aangegeven dat het als leerkracht belangrijk is om een band met de leerling op te bouwen. De leerkracht zoekt gericht contact met de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong en differentieert in vraagstelling en aanbod, aldus de adjunct-directeur. De directrice sluit hierop aan en heeft aangegeven dat het ingaan op de behoeften van de leerling ervoor kan zorgen dat de relatie tussen de leerkracht en leerling verbetert.

Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is gebleken dat vier leerkrachten van groep 1/2 en drie leerkrachten van groep 3 doelen op niveau stellen. Terwijl tijdens de observaties (N=8) gezien is dat alle leerkrachten van groep 1/2 (N=5) en alle leerkrachten van groep 3 (N=3) dit in de praktijk uitvoeren. In het interview versterken de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider dat leerkrachten doelen op niveau stellen. Zij geven aan dat het stellen van doelen op niveau centraal

staat binnen de groepen 1/2 en 3. De directrice benoemt dat leerlingen worden gecclusterd op instructieniveau zodat leerkrachten tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Er is één leerkracht van groep 1/2 die in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) heeft aangegeven dat zij de leerling altijd zelf laat kiezen. Tijdens de observatie (N=8) is gebleken dat twee leerkrachten van groep 1/2 dit in de praktijk laten zien. Geen enkele leerkrachten van groep 3 (N=3) heeft in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) aangegeven de leerling altijd zelf te laten kiezen. Dit komt overeen met wat er tijdens de observaties (N=3) in groep 3 gezien is. Daarentegen geeft de directrice in het interview aan dat het noodzakelijk is om de autonomie van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong te stimuleren. Volgens haar lijkt het net of de leerlingen van groep 3 geholpen moeten worden door de leerkracht en dat de autonomie van de leerlingen verminderd is. Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is gebleken dat het ingaan op de belangstelling een wijze is waarop alle leerkrachten uit groep 1/2 en groep 3 tegemoet komen aan de basisbehoefte autonomie. De gegevens van de observaties (N=8) van leerkrachten van groep 1/2 komen overeen met wat er is aangegeven in de vragenlijst. Tijdens de observaties (N=8) is gebleken dat twee leerkrachten van groep 3 niet ingaan op de belangstelling van de leerling. Daarentegen geven de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider (N=3) in het interview aan dat autonomie van de leerlingen gestimuleerd wordt door in te gaan op de belangstelling van de leerling. Volgens de adjunct-directeur is het van groot belang om met de leerling in gesprek te gaan over hobby's, sport en schoolse zaken. Door in te gaan op de belangstelling van de leerling zou volgens de directrice gedacht kunnen worden aan het opstellen van een werkplan, waarin de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong aangeeft wat hij wil leren, op welke manier dit gebeurt, wie erbij betrokken zijn en hoe dit geëvalueerd gaat worden.

<i>Principes van adaptief onderwijs in groep 1/2 en groep 3</i>						
	+		+/-		-	
	1/2	3	1/2	3	1/2	3
Basisbehoefte competentie						
Biedt instructie aan op het niveau van de leerling	1	3	3	0	1	0
De instructie is kort en bondig (5 minuten)	2	3	2	0	1	0
Laat de leerling zelfstandig werken	3	2	2	1	0	0
Is betrokken bij de leerling	5	3	0	0	0	0
Basisbehoefte relatie						
Biedt een veilige leeromgeving aan	5	3	0	0	0	0
Geeft de leerling feedback	4	2	0	1	1	0
Laat de leerling zich gerespecteerd voelen	4	1	1	2	0	0
Motiveert de leerling	3	1	2	2	0	0
Basisbehoefte autonomie						
Laat de leerling nieuwe onderwerpen onderzoeken	1	0	2	2	2	1
Laat de leerling nieuwe uitdagingen aangaan	1	0	4	2	0	1
Biedt de leerling ruimte om tot exploitatie te komen	2	1	3	0	0	2

Figuur 3. Principes van adaptief onderwijs tijdens observatie in groep 1/2 (N=5) en groep 3 (N=3)

Door middel van een observatie (N=8) is gemeten in hoeverre (+ is goed zichtbaar, +/- is wel gezien, maar kan nog versterkt worden en – is niet gezien, mogelijk moet de leerkracht zich deze vaardigheid nog eigen maken) de principes van adaptief onderwijs ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, aangetoond worden door de leerkrachten van groep 1/2 en groep 3 (N=8). Het aanbieden van instructie op het niveau van de leerling is tijdens de observatie (N=8) in groep 1/2

bij één leerkracht goed zichtbaar geweest. Drie leerkrachten moeten dit nog versterken. Tijdens de observatie is gezien dat alle leerkrachten van groep 3 (N=3) instructie aanbieden op het niveau van de leerling. Dit wordt bevestigd vanuit het interview met de directrice, zij geeft aan dat de leerkrachten van groep 1/2 instructie aanbieden op het niveau van de leerling, maar dat dit in de praktijk nog versterkt kan worden. Tevens benoemt de intern begeleider dat het inschatten van het instructieniveau bij leerlingen in groep 1/2 lastig kan zijn.

De instructie die kort en bondig is, is bij twee leerkrachten van groep 1/2 goed zichtbaar. Bij twee leerkrachten van groep 1/2 kan dit nog versterkt worden en bij één is dit niet gezien. Dit wordt bevestigd vanuit het interview met de intern begeleider, zij heeft aangegeven dat leerkrachten van groep 1/2 moeite hebben om de instructie kort en bondig te houden. Tijdens de observatie in groep 3 hebben alle leerkrachten (N=3) aangetoond dat de instructie kort en bondig is. Dit komt overeen met wat er in het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee staat beschreven. Algra en Nijenhuis (2009) geven aan dat de manier waarop instructie gegeven wordt van belang is. De instructie moet kort en bondig zijn waarbij, na een duidelijke uitleg, de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong zelfstandig kan werken.

Tijdens de observatie (N=8) is het zelfstandig werken in groep 1/2 door drie leerkrachten en in groep 3 door twee leerkrachten goed zichtbaar ingezet. Twee leerkrachten van groep 1/2 en één leerkracht van groep 3 kunnen dit nog versterken. Tijdens het interview bekrachtigd de directrice dat er in de groepen 1/2 en 3 gelet wordt op de zelfstandigheid van leerlingen. Het zelf kiezen en inplannen van activiteiten en één korte uitleg van de leerkracht nodig hebben zijn volgens de intern begeleider behoeften van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong.

Tijdens de observatie (N=8) is gebleken dat de principes 'is betrokken bij de leerling' en 'biedt een veilige leeromgeving' bij alle leerkrachten van groep 1/2 (N=5) en groep 3 (N=3) goed zichtbaar zijn geweest.

Het geven van feedback is tijdens de observatie (N=8) door vier leerkrachten van groep 1/2 en twee leerkrachten van groep 3 goed zichtbaar geweest. Eén leerkracht van groep 3 kan dit nog versterken en bij één leerkracht van groep 1/2 is dit niet zichtbaar geweest. Dat leerkrachten het geven van feedback moeilijk kunnen vinden, wordt door de directrice in het interview bevestigd. Zij geeft aan dat leerkrachten soms te snel geneigd zijn om complimenten te geven, maar vergeten hierbij opbouwende feedback te geven. Voor de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong is het fijn om voor een volgende keer na te moeten denken over wat anders zou kunnen. Op deze manier wordt volgens de directrice de basisbehoefte competentie gestimuleerd, waardoor de relatie tussen de leerkracht en de leerling groeit.

Tijdens de observatie (N=8) tonen vier leerkrachten van groep 1/2 en één leerkracht van groep 3 aan dat zij de leerling respecteren. Bij één leerkracht van groep 1/2 en twee leerkrachten van groep 3 kan dit principe nog versterkt worden. Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) wordt bevestigd dat zeven leerkrachten aan de behoefte 'gerespecteerd en vertrouwd willen voelen' tegemoet komen. De intern begeleider sluit hierop aan door in het interview aan te geven dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gehoord en gezien willen worden.

Tijdens de observatie (N=8) is gebleken dat bij één leerkracht van groep 1/2 het laten onderzoeken van nieuwe onderwerpen goed zichtbaar is geweest. Bij twee leerkrachten van groep 1/2 en groep 3 wordt dit wel gezien, maar dit kan nog versterkt worden. Er zijn twee leerkrachten van groep 1/2 en één leerkracht van groep 3 waarbij dit niet is gezien. De directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider geven in het interview aan, dat ondanks het feit dat leerkrachten weten hoe belangrijk het is om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong nieuwe onderwerpen te laten onderzoeken, dit in de praktijk lastig uitvoerbaar kan zijn. De intern begeleider voegt hieraan toe dat leerkrachten van groep 1/2 en 3 zelf de regie in handen willen houden en daarom de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong niet snel los durven te laten. In de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) bevestigen zeven leerkrachten dat zij de leerling niet altijd nieuwe onderwerpen laten onderzoeken of nieuwe uitdagingen laten aangaan.

In het interview geeft de directrice aan dat de wijze waarop nu gewerkt wordt, volgens de principes

van adaptief onderwijs, bekend is bij de leerkrachten van de groepen 1/2 en 3. De leerkrachten begrijpen de principes van adaptief onderwijs. De directrice heeft het vermoeden dat niet alle leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 op dezelfde wijze met deze principes omgaan.

4.2 Hoe wordt er op dit moment op De Zeester les gegeven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3?

Binnen deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek in de praktijk beschreven van de huidige situatie op basisschool De Zeester omtrent het les geven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3.

4.2.1 Welke visie heeft De Zeester over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Om antwoord te krijgen op deze vraag is de checklist voor documentanalyse ingezet. Het schoolwerkplan beschrijft als visie dat leerkrachten van De Zeester aansluiten bij de behoefte van individuele leerlingen. Er wordt gestreefd naar een continu ontwikkelingsproces van leerlingen waarbij rekening wordt gehouden met verschillen. In het schoolwerkplan staat tevens beschreven dat leerkrachten leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong vroegtijdig moeten signaleren, zodat afgestemd kan worden op onderwijsbehoeften door handelingsgericht te werken. Dit wordt bevestigd vanuit het interview door de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider. Zij vinden het belangrijk dat er vroegtijdig wordt gesignaleerd. Ondanks dat het vroegtijdig signaleren door de leerkracht is opgenomen in het schoolwerkplan, geven twee leerkrachten in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) aan dat zij niet tegemoet komen aan deze behoefte van de leerling. De adjunct-directeur geeft aan dat zij het belangrijk vindt dat leerkrachten in gesprek gaan met de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Op deze manier kan de leerkracht achterhalen wat de behoeften van de leerlingen zijn om het juiste aanbod aan te bieden. In de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) bevestigt één leerkracht in een open vraag dat het voeren van gesprekken een vaardigheid moet zijn waar een leerkracht over moet beschikken om tegemoet te komen aan de behoefte van de leerling. De intern begeleider deelt deze mening en voegt eraan toe dat wanneer een leerkracht differentieert naar mogelijkheden, onderpresteren en gedragsproblematiek voorkomen kan worden. Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) bevestigen zeven leerkrachten dat de leerkracht moet beschikken over de vaardigheid 'differentiatie aanbieden en in staat zijn meerdere niveau aan te bieden'.

De directrice en de adjunct-directeur geven in het interview aan dat het van belang is om een gemeenschappelijke visie te vormen waarbij het team nadenkt over een passend beleid, over afspraken en begeleidingsvormen, maar ook over het waarborgen en delen van kennis. In de groepen 1/2 en 3 zijn stappen gemaakt in het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. In de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) geven twee leerkrachten aan dat er op dit moment vorm wordt gegeven aan een doorgaande lijn door een gemeenschappelijke visie te formuleren. Zes leerkrachten versterken de mening van de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider en geven aan dat het belangrijk is om een gemeenschappelijke visie te formuleren.

De gegevens uit de checklist voor documentanalyse en de interviews met de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider tonen aan, dat na het afronden van de Cito toetsen en het evalueren van het groepsplan, er besproken wordt welke leerlingen mogelijk een voorsprong in ontwikkeling hebben. Dit gebeurt tijdens de groepsbespreking met de groepsleerkracht, de adjunct-directeur en de intern begeleider.

4.2.2 Welke criteria en instrumenten worden gebruikt om de beginsituatie van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in kaart te brengen?

De checklist voor documentanalyse, de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) en het interview (N=3) zijn ingezet om antwoord te krijgen op deze vraag. In figuur 4 zijn deze criteria weergegeven die leerkrachten hanteren bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

<i>Criteria die leerkrachten hanteren bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong</i>			
Snel toepassen van verworven kennis	8	Snel tot beheersing van taken komen	3
Nieuwsgierig zijn	8	Sterke spelontwikkeling hebben	2
Snel van begrip zijn	7	Sociaal competent zijn	2
Sterke verbale ontwikkeling	7	Beschikken over doorzettingsvermogen	2
Grote denk- en leerstappen maken	6	Sterke visueel-ruimtelijke ontwikkeling	2
Brede algemene interesse/ kennis hebben	6	In staat zijn tot een wederkerig gesprek	2
Van uitdaging houden	6	Nieuwe kennis integreren met oude kennis	1
Beschikken over een goed geheugen	5	Sterke ego-ontwikkeling	1
Beschikken over grote concentratie	4		

Figuur 4. Kenmerken ontwikkelingsvoorsprong (N=8)

Wanneer in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) gekeken wordt naar de criteria die leerkrachten hanteren, dan is in figuur 4 te zien, dat de criteria ‘snel toepassen van verworven kennis’ en ‘nieuwsgierig zijn’ door alle leerkrachten als kenmerken voor ontwikkelingsvoorsprong worden gehanteerd. Net als de leerkrachten (N=8) geven de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider in het interview aan, dat zij kenmerken zoals nieuwsgierig zijn en een sterke cognitie hebben, waarbij de leerling de leerstof snel toepast in het verwerken van opdrachten, belangrijke criteria vinden. Opvallend is dat er uit de checklist voor documentanalyse blijkt dat er niets wordt beschreven over kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong. Een concrete definitie of een toelichting over de invulling van het werken met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong wordt ook niet gegeven.

Uit het literatuuronderzoek van hoofdstuk twee beschrijven Algra en Nijenhuis (2009) dat niet alleen de verbale ontwikkeling van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong verder ontwikkeld is, ook het visueel-ruimtelijk inzicht loopt voor in vergelijking met leeftijdgenoten. In het interview met de adjunct-directeur wordt dit bevestigd, zij heeft aangegeven dat niet alleen de verbale ontwikkeling sterk ontwikkeld is, ook kan de visuele ruimtelijke ontwikkeling sterk ontwikkeld zijn, waardoor de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong snel inzicht heeft en na één uitleg voldoende informatie heeft gekregen om activiteiten uit te voeren. Ondanks dat de criteria ‘sterke visueel-ruimtelijke ontwikkeling’ vanuit de literatuur en de adjunct-directeur naar voren komt, wordt door zes leerkrachten deze criteria niet aangegeven in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8).

Uit het interview met de intern begeleider is gebleken dat er verschil in voorsprong kan zijn. De intern begeleider geeft daarbij aan dat niet alle leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op alle ontwikkelingsgebieden even ver vooruit lopen. Dit wordt bevestigd vanuit het literatuuronderzoek door Drent en Van Gerven (2012). Zij benoemen dat er leerlingen zijn die op één of twee ontwikkelingsgebieden voorlopen op leeftijdgenootjes. Ondanks dat de intern begeleider in het interview aangeeft dat ‘snel tot beheersing van taken komen’ een criteria is die zij belangrijk vindt bij het herkennen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, hebben slechts drie leerkrachten in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) aangegeven dit als criteria te hanteren.

<i>Signaleringsinstrumenten</i>			
Eigen observaties	8	Cito Woordenschat	3
Cito Rekenen voor kleuters	7	Cito Rekenen-Wiskunde	3
Cito Taal voor kleuters	6	Cito Technisch Lezen	3
Letter- en cijfer-toets	5	Methodetoets Veilig leren lezen	3
Informatie ouders bij binnenkomst	4	Methodetoets Wereld in getallen	3
Sociaal-emotioneel volgmodel Kijk!	4	Sociaal-emotioneel volgmodel ZIEN!	1
Informatie peuterspeelzaal	3	SiDi-R-Protocol	0
Cito Spelling	3	Digitaal handelingsprotocol	0

Figuur 5. Inzetten van signaleringsinstrumenten (N=8)

In figuur 5 is te zien dat alle leerkrachten in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) hebben aangegeven dat zij eigen observaties belangrijk vinden om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren. Net als de leerkrachten (N=8) hebben de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider in het interview aangegeven dat zij eigen observaties het belangrijkste signaleringsinstrument vinden.

Vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) hebben zeven leerkrachten aangegeven de Cito Rekenen voor kleuters als signaleringsinstrument in te zetten en zes leerkrachten gaven aan de Cito Taal voor kleuters te gebruiken als signaleringsinstrument. In het interview wordt dit bevestigd door de directrice. Zij heeft aangegeven dat deze toetsen ook als een belangrijk signaleringsinstrument dienen. In het interview geven de directrice en de adjunct-directeur aan dat deze toetsen niet de overhand hebben, maar dat de Cito toetsen samen met de eigen observaties voor een totaal beeld zorgen. De checklist voor documentanalyse bekrachtigt dit. In het BAS afsprakenblad 'doorgaande lijn 1/2' staat beschreven dat het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong een taak is van de groepsleerkracht. Naast het signaleren is het registreren een taak van de leerkracht, hierbij wordt het formulier 'kleine kring registratie' gebruikt. De Cito Taal voor kleuters en Rekenen voor kleuters worden afgenomen en geanalyseerd om daarna op het vervolgaanbod af te stemmen. De letter- en cijfertoeets en eigen observaties zijn ook vermeld in dit afsprakenblad. Uit de checklist voor documentanalyse blijkt dat de Cito toetsen Spelling, Woordenschat, Rekenen-Wiskunde en Technisch Lezen worden ingezet om de ontwikkeling van leerlingen uit groep 3 in kaart te brengen. Drie leerkrachten bevestigen in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) gebruik te maken van deze signaleringsinstrumenten.

Ondanks dat uit de checklist voor documentanalyse in het afspraken blad 'ZIEN!' beschreven staat wat het volgmodel voor de sociaal-emotionele ontwikkeling inhoudt en op welke momenten het signaleringsinstrument ingezet wordt, is er één leerkracht die dit instrument inzet om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren.

De adjunct-directeur geeft in het interview aan dat zij de informatie van ouders over de thuissituatie als waardevol ervaart. Dit wordt bevestigd uit het literatuuronderzoek van hoofdstuk twee. Hierin geeft Van Gerven (2002) aan dat ouders gezien worden als deskundige met betrekking tot de leerling. De informatie van ouders geeft een beeld over de voorschoolse ontwikkeling van de leerling. Ondanks dat de adjunct-directeur aangeeft hoe belangrijk de informatie van ouders is, wordt in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) door vier leerkrachten aangegeven de informatie van ouders in te zetten.

Uit het literatuuronderzoek van hoofdstuk twee is naar voren gekomen dat het inzetten van een protocol voor signalering en diagnostiek handvatten biedt. De Bruin-de Boer en Kuipers (2005) stellen dat het SiDi-R-protocol en het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) geschikt zijn voor gebruik bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Opvallend is dat het SiDi-R-Protocol en het Digitaal handelingsprotocol niet genoemd worden in het schoolwerkplan en de BAS afsprakenbladen. In het interview met de intern begeleider wordt aangegeven dat zij op dit moment bezig is om het SiDi-R-Protocol voor hoogbegaafdheid te implementeren op De Zeester. Waar de intern begeleider aangeeft bekend te zijn met dit protocol, geven alle leerkrachten (N=8) aan niet bekend te zijn met het SiDi-R-Protocol en het Digitaal handelingsprotocol.

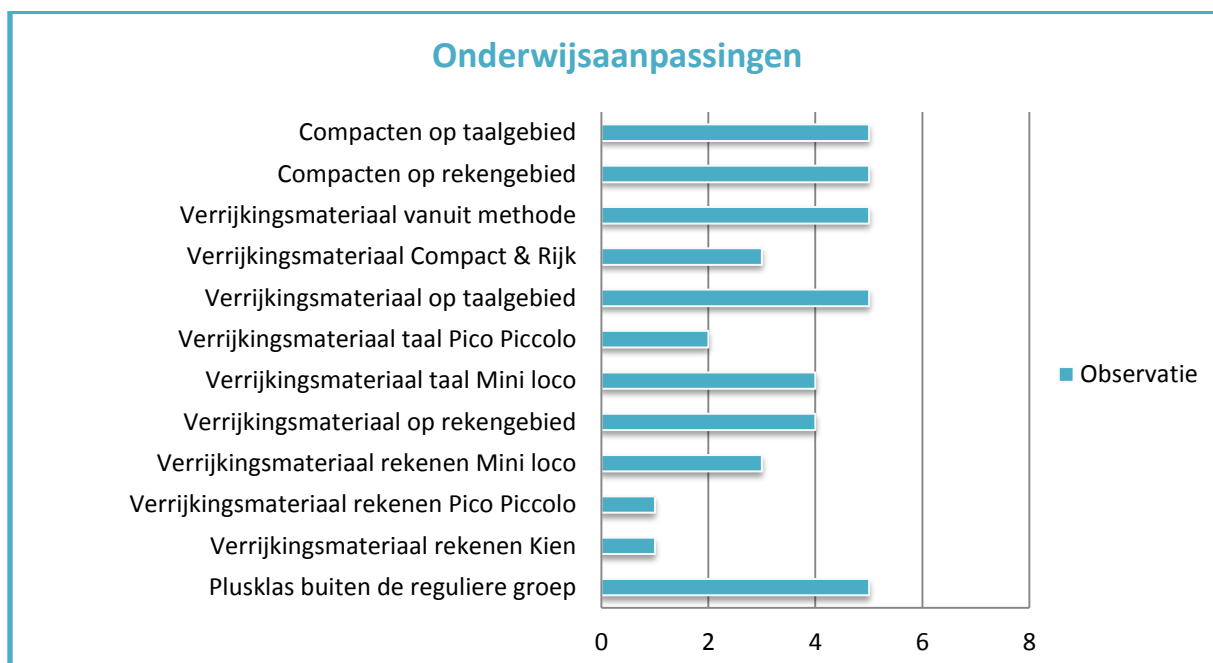
4.2.3 Welke aanpassingen maken onderbouw leerkrachten momenteel in het onderwijsprogramma en klassenorganisatie voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is naar voren gekomen dat er op verschillende manieren aanpassingen gemaakt worden in het onderwijsprogramma voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. In figuur 6 is te zien welke aanpassingen gemaakt worden en hoe vaak deze aanpassingen plaats vinden. Er is gebruik gemaakt van een schaal van altijd (elke dag), vaak (3x per week), soms (1x per week) of nooit (0x per week).

Onderwijsaanpassingen				
	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Compacten op taalgebied	1	2	3	2
Compacten op rekengebied	0	3	3	2
Verrijkingsmateriaal vanuit de methode	4	1	2	1
Verrijkingsmateriaal vanuit Compact & Rijk	0	1	3	4
Verrijkingsmateriaal op taalgebied	1	2	3	2
Verrijkingsmateriaal taal Mini loco	0	2	3	3
Verrijkingsmateriaal taal Pico Piccolo	0	1	3	4
Verrijkingsmateriaal op rekengebied	0	2	3	3
Verrijkingsmateriaal rekenen Mini loco	0	2	3	3
Verrijkingsmateriaal rekenen Pico Piccolo	0	1	3	4
Verrijkingsmateriaal rekenen Kien	0	1	1	6
Leertijdverkorting twee leerstofjaren in één jaar	0	0	1	7
Leertijdverkorting leerstof uit hogere jaren aanbieden	0	1	2	5
Leertijdverkorting versnellen door groep overslaan	0	0	3	5
Plusklas buiten de reguliere groep	0	1	4	3

Figuur 6. Frequentie inzetten van onderwijsaanpassingen (N=8)

In figuur 7 wordt weergegeven door hoeveel leerkrachten (N=8) de onderwijsaanpassingen compacten, verrijken en een plusklas worden aangeboden. Hierbij gaat het om waarneming tijdens de observatie (N=8).



Figuur 7. Inzetten van onderwijsaanpassingen door leerkrachten (N=8)

Wanneer er wordt gekeken naar de onderwijsaanpassingen dan blijkt uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) dat het compacten van de leerstof door twee leerkrachten niet wordt ingezet op taal- en rekengebied. Terwijl tijdens de observatie (N=8) gezien is dat er drie leerkrachten geen gebruik maken van compacten op taal- en rekengebied. Opvallend is dat er vanuit de checklist voor

documentanalyse in het BAS afsprakenblad 'afstemmen op onderwijsbehoeften' vermeld staat, dat bij het compacten de leerstofaanbod afgestemd wordt op de leereigenschappen van de leerling op taal- en rekengebied. Tevens staat in het schoolwerkplan beschreven dat leerkrachten activiteiten aanbieden die bij het ontwikkelingsniveau van de leerling passen op taal- en rekengebied.

Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is aangegeven dat er zes leerkrachten zijn die verrijkingsmateriaal inzetten op taalgebied en vijf leerkrachten op rekengebied, terwijl tijdens de observaties (N=8) gebleken is dat vijf leerkrachten verrijkingsmateriaal op taalgebied inzetten en vier leerkrachten verrijkingsmateriaal op rekengebied inzetten. Wat de leerkrachten hebben ingevuld komt niet overeen met wat er is gezien tijdens de observaties. Opvallend is dat vanuit de checklist voor documentanalyse in het BAS afsprakenblad 'instructiemodellen' wordt beschreven dat verrijking op taal- en rekengebied aangeboden wordt door de leerkracht binnen de reguliere groep. Over de wijze waarop compacten wordt vormgegeven wordt niets beschreven.

Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) komt naar voren dat het verrijkingsmateriaal taal Pico Piccolo door één leerkracht vaak, door drie leerkrachten soms en door vier leerkrachten nooit wordt ingezet. Het verrijkingsmateriaal taal Mini loco wordt door twee leerkrachten vaak, door drie leerkrachten soms en door drie leerkrachten nooit ingezet. Net als het verrijkingsmateriaal op taalgebied, wordt het verrijkingsmateriaal op rekengebied op precies dezelfde manier ingezet. Daarentegen is tijdens de observaties (N=8) gebleken dat taal Pico Piccolo door twee leerkrachten en taal Mini loco door vier leerkrachten ingezet wordt. Het verrijkingsmateriaal reken Pico Piccolo wordt door één leerkracht ingezet en reken Mini Loco wordt door drie leerkrachten ingezet.

Vanuit de checklist voor documentanalyse wordt in het BAS afsprakenblad 'doubleren of versnellen' beschreven hoe versnellen ingezet kan worden voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op De Zeester. Te lezen is dat wanneer de groepsleerkracht, de intern begeleider of de ouders denken aan een versnelling, dit in het klein zorgteam wordt besproken. Aanwezig in het klein zorgteam zijn de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider. De intern begeleider komt de leerling in de groep observeren. Na het klein zorgteam informeert de leerkracht de ouders over een eventuele versnelling en legt samen met de ouders de positieve en negatieve factoren naast elkaar. Er hoeft niet direct een besluit genomen te worden. Ouders besluiten zelf of ze de leerling op dat moment over deze ontwikkeling informeren. De leerling wordt met behulp van de Cito toetsen 'door getoetst' om het niveau vast te stellen. Er wordt contact opgenomen met het zorgteam. In overleg met de intern begeleider, de directie, een orthopedagoog, een ontwikkelingspsycholoog en ouders wordt een besluit genomen. De vervolgstappen na het besluit tot versnelling is het bespreken hoe de leerling het beste geïnformeerd kan worden en hoe het in de klas verteld wordt. Tevens wordt er een afspraak gemaakt wanneer en hoe de leerling afscheid neemt van de groep. Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) blijkt dat vijf leerkrachten nog geen ervaring hebben met versnellen en dat drie leerkrachten één keer de leertijdverkorting versnellen hebben toegepast. Over de onderwijsaanpassingen 'leertijdverkorting twee leerstofjaren in één jaar' en 'leertijdverkorting leerstof uit hogere jaren aanbieden' staat niets beschreven in het schoolwerkplan en de BAS afsprakenbladen.

Ondanks dat er over de onderwijsaanpassing 'plusklas buiten de reguliere groep' niets vermeld staat in het schoolwerkplan en de BAS afsprakenbladen, zijn er volgens de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) vier leerkrachten die één keer per week gebruik maken van de plusklas en is er één leerkracht die drie keer per week gebruik maakt van de plusklas. Terwijl tijdens de observaties (N=8) gebleken is dat er vijf leerkrachten gebruik maken van de onderwijsaanpassing 'plusklas buiten de reguliere groep'.

4.2.4 Op welke manier biedt De Zeester compacten, verrijking, leertijdverkorting en een plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

De vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is ingezet om antwoord te krijgen op deze vraag. Aanvullende informatie uit de checklist voor documentanalyse en het interview (N=3) zullen toegevoegd worden om een duidelijk beeld te schetsen op welke manier onderwijsaanpassingen geboden worden aan

leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Op welke manier wordt compacten van de leerstof op taalgebied aangeboden?

Ik bied taalactiviteiten aan die passen bij het ontwikkelingsniveau van de leerling	7
Ik stem het leerstofaanbod van taal op de leereigenschappen van de leerling af	4
Ik sla de overbodige leerstof op taalgebied over	3
Ik laat de leerling naar de zone van naaste ontwikkeling reiken op taalgebied	2
Ik bied geen compacten van de leerstof op taalgebied aan	1
Ik stel het ontwikkelingsniveau van de leerling vast door vooruit toetsen	0

Figuur 8. Compacten van de leerstof op taalgebied (N=8)

Op welke manier wordt compacten van de leerstof op rekengebied aangeboden?

Ik bied rekenactiviteiten aan die passen bij het ontwikkelingsniveau van de leerling	5
Ik sla de overbodige leerstof op rekengebied over	4
Ik stem het leerstofaanbod van rekenen op de leereigenschappen van de leerling af	4
Ik stel het ontwikkelingsniveau van de leerling vast door vooruit toetsen	2
Ik laat de leerling naar de zone van naaste ontwikkeling reiken op rekengebied	2
Ik bied geen compacten van de leerstof op rekengebied aan	0

Figuur 9. Compacten van de leerstof op rekengebied (N=8)

In figuur 8 en 9 is te zien dat er vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) twee leerkrachten zijn die het ontwikkelingsniveau van de leerling op rekengebied vaststellen door vooruit te toetsen, terwijl dit op taalgebied niet gebeurt. Daarentegen geeft de intern begeleider in het interview aan dat het vooruit toetsen van methodetoetsen en Citotoetsen een vaardigheid is waar de leerkracht over moet beschikken. Opvallend is dat er uit de checklist voor de documentanalyse blijkt dat er niets beschreven staat over het vooruit toetsen.

Vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) zijn er zeven leerkrachten die taalactiviteiten aanbieden die passen bij het ontwikkelingsniveau van de leerling, op rekengebied zijn er vijf leerkrachten die activiteiten aanbieden die passen bij het ontwikkelingsniveau van de leerling. In figuur 8 is te zien dat één leerkracht het compacten niet aanbiedt op taalgebied. Terwijl tijdens de observaties (N=8) gebleken is dat er drie leerkrachten niet compacten op taalgebied. Daarentegen geven de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider in het interview aan dat het afstemmen van het aanbod op de leereigenschappen van de leerling als belangrijk aspect wordt gezien binnen het compacten van de leerstof. Opvallend is dat er uit de checklist voor documentanalyse blijkt dat er beschreven staat dat de groepsleerkracht de leerstof moeten compacten voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

De adjunct-directeur heeft tijdens het interview aangegeven dat leerkrachten zorgvuldig om moeten gaan met compacten en niet te snel moeten verminderen in leerstof. Deze leerlingen moeten ook leren om op tempo te werken.

Op welke manier wordt verrijking van de leerstof op taalgebied aangeboden?

Ik bied gevarieerd leermateriaal aan met een diepere en bredere inhoud op taalgebied	8
Ik bied de leerling het taalaanbod aan binnen de reguliere groep	5
Ik bied de leerling het taalaanbod aan buiten de reguliere groep	1
Ik bied geen verrijking van de leerstof op taalgebied aan	0

Figuur 10. Verrijking van de leerstof op taalgebied (N=8)

Op welke manier wordt verrijking van de leerstof op rekengebied aangeboden?

Ik bied gevarieerd leermateriaal aan met een diepere en bredere inhoud op rekengebied	7
Ik bied de leerling het rekenaanbod aan binnen de reguliere groep	6
Ik bied de leerling het rekenaanbod aan buiten de reguliere groep	1
Ik bied geen verrijking van de leerstof op rekengebied aan	0

Figuur 11. Verrijking van de leerstof op rekengebied (N=8)

In figuur 10 en 11 is te zien dat vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) gebleken is dat er acht leerkrachten zijn die gevarieerd leermateriaal aanbieden met een diepere en bredere inhoud op taalgebied, terwijl zeven leerkrachten dit doen op rekengebied. Net als de leerkrachten geeft de directrice in het interview aan dat zij het belangrijk vindt om verdieping en verbreding aan te bieden tijdens taal- en rekenactiviteiten binnen de reguliere groep. Tevens geeft zij aan om deze leerlingen zelf complexe taken op te laten lossen en verrijking aan te bieden met materialen in plaats van werkbladen op het platte vlak. De adjunct-directeur geeft in het interview aan dat ontwikkelingsmateriaal goed inzetbaar is om tot verrijking te komen, tevens kan het werken in hoeken of het inzetten van constructiemateriaal leiden tot verdieping en verbreding van activiteiten. Zij geeft aan dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong recht hebben op verrijkingsmateriaal. In groep drie zijn deze mogelijkheden volgens de directrice en de adjunct-directeur te vinden binnen de methodes.

Op welke manier wordt een plusklas aangeboden?

De plusklas vindt plaats onder begeleiding van een specialist	4
Ik bied geen plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	3
De plusklas vindt plaats onder begeleiding van de groepsleerkracht	1

Figuur 12. Plusklas aanbieden (N=8)

In figuur 12 is te zien dat vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) er één leerkracht is die de plusklas plaats laat vinden onder begeleiding van de leerkracht zelf. Onder een plusklas verstaat deze leerkracht een groepje leerlingen die door de leerkracht zelf instructie krijgt aangeboden binnen de reguliere groep. Dit is in tegenspraak met wat er in het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee staat vermeld. Leerlingen die werken in een plusklas verblijven het grootste deel van de tijd in de reguliere groep, maar verlaten die voor een deel van de schooldag om naar een plusklas te gaan met andere leerlingen die een voorsprong in ontwikkeling hebben. Van Gerven (2011) geeft aan dat er een specialist ingezet zal moeten worden om projecten en activiteiten te begeleiden. De directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider geven in het interview aan dat de plusklas in de huidige situatie een gehanteerde onderwijsaanpassing is voor de groepen 1/2. Voor groep 3 vindt deze onderwijsaanpassing niet plaats. Vanuit de checklist voor documentanalyse staat niets beschreven over het inzetten van een plusklas.

4.2.5 Wat zijn pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1/2 en 3?

De vragenlijst voor leerkrachten (N=8) en het interview (N=3) zijn ingezet om antwoord te krijgen op deze vraag. De pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep 1/2 en 3 waar leerkrachten aan tegemoet komen, zijn weergegeven in figuur 13.

<i>Pedagogische en didactische behoeften</i>	
Betrokken leerkracht	8
Uitgedaagd worden	8
Gerespecteerd en vertrouwd willen voelen	7
Veilige leeromgeving	7
Het krijgen van waardering	6
Leerkracht die vroegtijdig signaleert	6
Keuze vrijheid	6
Hanteren van eigen oplossingsstrategieën	6

Figuur 13. Tegemoet komen aan de pedagogische en didactische behoeften (N=8)

In figuur 13 is te zien dat vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) door acht leerkrachten tegemoet gekomen wordt aan de behoeften 'betrokken leerkracht' en 'uitgedaagd worden'. Dit wordt door de directrice in het interview bevestigd, zij geeft aan dat de leerkrachten van groep 1/2 en groep 3 tegemoet komen aan de behoeften van de leerling.

Net als zeven leerkrachten vinden de adjunct-directeur en de intern begeleider de behoeften 'gerespecteerd en vertrouwd willen voelen' en 'veilige leeromgeving' zeer belangrijk in het onderwijs. Volgens hen moet er een veilig en uitdagend leerklimaat aanwezig zijn. Het werken in niveaugroepen laat het competentiegevoel van leerlingen toenemen omdat zij onderwijs op maat krijgen.

Twee leerkrachten hebben in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) aangegeven niet tegemoet te komen aan de behoefte 'keuze vrijheid'. Daarentegen geeft de adjunct-directeur in het interview aan dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gehoord en gezien willen worden. De instructies dienen kort en bondig te zijn. Deze leerlingen hebben volgens haar vrijheid en ruimte nodig om te ontwikkelen.

Tevens zijn er twee leerkrachten die in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) hebben aangegeven niet tegemoet te komen aan de behoefte 'leerkracht die vroegtijdig signaleert'. Daarentegen benoemt de intern begeleider tijdens in het interview dat de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong een leerkracht nodig heeft die hem begrijpt en vroegtijdig signaleert en zelfstandigheid aanleert, waarbij fouten gemaakt mogen worden. Uit het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee geven Drent en Van Gerven (2012) aan dat het belangrijk is om een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk te signaleren, zodat de omgeving adequaat kan inspelen op de behoefte van de leerling.

4.2.6 Over welke vaardigheden en competenties moeten leerkrachten beschikken om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Om tot een antwoord te komen op deze vraag zijn de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) en het interview (N=3) ingezet. De vaardigheden uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) waar een leerkracht over moet beschikken om tegemoet te komen aan de behoefte van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong zijn weergegeven in figuur 14.

Leerkrachtvaardigheden

Signaleren van kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong	8
Het maken van afspraken over zelfstandig werken	8
Differentiatie aanbieden en in staat zijn meerdere niveaus aan te bieden	7
Sterk gefundeerd klassenmanagement hebben	7
Kunnen registreren van resultaten na signalering	6
Zicht hebben op eind- en tussendoelen in de groepen 1/2 en 3	6
Hoge verwachtingen uitspreken naar de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong	6
Ervoor zorgen dat de leerling niet in een uitzonderingspositie belandt	6
Beschikken over theoretische kennis van ontwikkelingsvoorsprong	5
Kennis hebben van onderwijsaanpassingen	5
Het kunnen interpreteren en classificeren van verkregen resultaten	5
Het verzorgen van onderwijsaanpassingen in de leerstof	5
Beschikken over vaardigheden m.b.t. doortoetsen	4
Zicht hebben op de structuur van methodes en strategieën	4
Om kunnen gaan met signaleringsinstrumenten	3
Leerling verantwoordelijk maken voor eigen leerproces	3
Het leerproces stimuleren door open vragen en juiste eisen te stellen	3

Figuur 14. Beschikken over leerkrachtvaardigheden (N=8)

In figuur 14 is te zien vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) dat acht leerkrachten de vaardigheden 'signaleren van kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong' en 'het maken van afspraken over zelfstandig werken' belangrijk vinden.

Net als de leerkrachten geven de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider in het interview aan dat het kunnen signaleren en begeleiden van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong de vaardigheden zijn waar leerkrachten over moeten beschikken. Drent en Van Gerven (2012) sluiten hier vanuit het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee op aan. Tevens geven zij aan dat signaleren alleen zin heeft als er vervolgens tegemoet wordt gekomen aan de onderwijsbehoeften van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong.

Vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) geven zeven leerkrachten aan dat de leerkracht niet over de vaardigheid 'het leerproces stimuleren door open vragen en juiste eisen te stellen' hoeft te beschikken. Daarentegen geeft de adjunct-directeur in het interview aan dat het voeren van gesprekken met de leerling, het stellen van open vragen en het doorvragen ervoor kan zorgen dat de onderzoekende houding van de leerling gestimuleerd wordt. Vanuit het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee wordt aangegeven door Freeman (1998) dat de leerkracht het leerproces van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong kan stimuleren door open vragen te stellen en de juiste eisen te stellen.

De directrice benoemt in het interview dat een gefundeerd klassenmanagement en het differentiëren in niveaugroepen ook belangrijke leerkrachtvaardigheden zijn. Vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) sluiten zeven leerkrachten hierop aan.

Ondanks dat het vooruit toetsen volgens de intern begeleider in het interview wordt aangegeven als een belangrijke vaardigheid waar de leerkracht over moet beschikken, zijn er vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) vier leerkrachten die vinden dat de leerkracht niet over de vaardigheid doortoetsen hoeft te beschikken. Opvallend is dat er uit de checklist voor de documentanalyse blijkt dat er niets beschreven staat over het vooruit toetsen terwijl het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee aangeeft dat door vooruit toetsen de leerling zicht krijgt op een volgend ontwikkelingsstadium zodat het reikt naar de zone van naaste ontwikkeling (Porter, 1999).

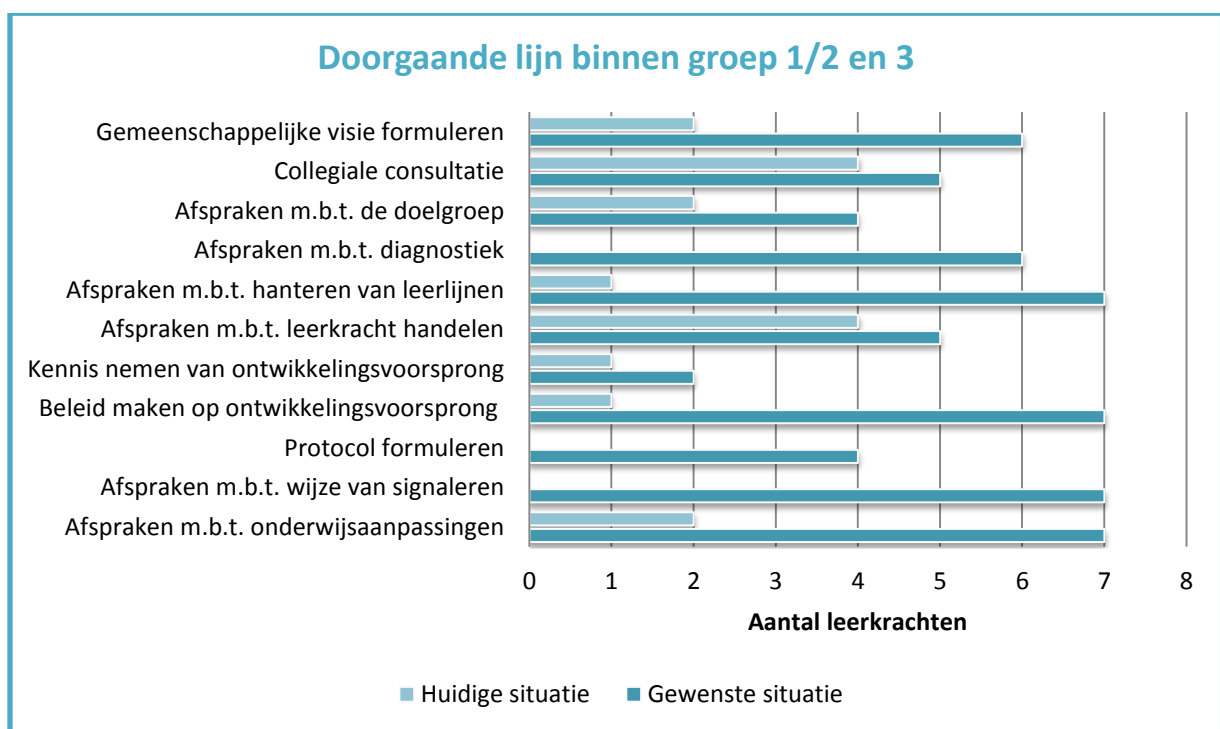
De adjunct-directeur geeft tijdens het interview aan dat zij het observeren tijdens verschillende

momenten van belang vindt. Wanneer er een duidelijk beeld geschetst wordt van de leerling, is de observatie zo compleet mogelijk. Het geobserveerde om kunnen zetten in handelen is een vaardigheid die niet elke leerkracht van nature heeft.

De directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider geven allen in het interview aan dat wanneer leerkrachten moeite hebben om vaardigheden te ontwikkelen, er begeleiding geboden wordt. De directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider hebben een helpende en begeleidende rol waarbij zij leerkrachten leren om te reflecteren op eigen handelen.

4.2.7 Hoe kan het aanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gestroomlijnd worden binnen de groepen 1/2 en 3?

Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is naar voren gekomen hoe op dit moment de doorgaande lijn wordt vorm gegeven en wat de gewenste situatie is voor een doorgaande lijn met betrekking tot leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. In figuur 15 is de huidige en gewenste situatie weergegeven.



Figuur 15. Aspecten doorgaande lijn (N=8)

In figuur 15 is te zien dat vanuit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) alle leerkrachten aangeven dat het in de huidige situatie ontbreekt aan afspraken omtrent de diagnostiek, de wijze van signaleren en het formuleren van een protocol. Zeven leerkrachten geven in de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) aan dat het in de doorgaande lijn ontbreekt aan afspraken met betrekking tot het hanteren van leerlijnen, beleid maken op ontwikkelingsvoorsprong en kennis nemen van ontwikkelingsvoorsprong. Tevens geven zes leerkrachten aan dat het in de doorgaande lijn ontbreekt aan een gemeenschappelijke visie, afspraken met betrekking tot de doelgroep en onderwijsaanpassingen. De leerkrachten (N=8) hebben behoefte aan deze afspraken en vinden het belangrijk om middels afspraken het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong vorm te geven. Net als de leerkrachten geeft de adjunct-directeur in het interview aan dat afspraken omtrent de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong niet of nauwelijks aanwezig zijn. Afspraken met betrekking tot deze leerlingen zouden volgens de adjunct-directeur op papier moeten staan waardoor het voor elke leerkracht duidelijk hanteerbaar is. Het is zinvol om handreikingen op papier te zetten waar de leerkrachten uit kunnen putten. Het werken met de onderwijsaanpassingen past bij het

onderwijsmodel van De Zeester, waarbij gewerkt wordt volgens drie niveau groepen, aldus de adjunct-directeur.

In de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) wordt door drie leerkrachten aangegeven dat collegiale consultatie niet belangrijk is om een doorgaande lijn vorm te geven. Daarentegen geeft de adjunct-directeur in het interview aan dat het uitwisselen van ervaringen en kennis ervoor kan zorgen dat de doorgaande lijn goed vorm krijgt. Zij geeft aan dat de input van de leerkrachten van groep 3 belangrijk is. De leerkrachten van groep 3 weten wat er verwacht wordt van de leerlingen van groep 2 als zij binnenstromen. De leerkrachten van groep 1/2 kunnen op deze manier voorbereidend werk uitvoeren.

Uit de vragenlijst voor leerkrachten (N=8) is gebleken dat vier leerkrachten behoefte hebben aan het formuleren van een protocol. De intern begeleider bevestigt dit, zij heeft in het interview aangegeven op dit moment bezig te zijn met het opstellen van het SiDi-R-protocol. De praktische uitwerking van dit protocol heeft nu de overhand. Wanneer wordt er gebruik gemaakt van compacten en verrijken, wanneer wordt een plusklas ingezet en wat wordt er bij versnellen gedaan op De Zeester. Daarnaast benoemt de directrice tijdens het interview dat het werken met het SiDi-R-protocol ervoor kan zorgen dat er op dezelfde manier gewerkt wordt binnen de groepen 1/2 en 3.

5. Conclusies, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk worden in paragraaf 5.1 naar aanleiding van de resultaten, zoals deze beschreven zijn in hoofdstuk vier, de belangrijkste conclusies getrokken. De centrale vraagstelling wordt beantwoord: 'Op welke manier kunnen leerkrachten onderwijs op maat geven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1/2 en 3, volgens de principes van het concept "Bouwen aan een Adaptieve School (BAS)"?''. Eveneens worden in paragraaf 5.2 aanbevelingen gedaan ten behoeve van het verbeteren van het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op basisschool De Zeester. Er volgt in paragraaf 5.3 een discussie waarin beperkingen van het onderzoek worden weergegeven. Tot slot wordt in paragraaf 5.4 een mogelijkheid beschreven voor vervolgonderzoek.

5.1 Conclusies

Om de centrale vraagstelling van het onderzoek te kunnen beantwoorden zijn er drie onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat zegt de literatuur over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
2. Hoe is het adaptief onderwijs terug te zien in de manier van lesgeven in de groepen 1/2 en 3 op De Zeester, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
3. Hoe wordt er op dit moment op De Zeester les gegeven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3?

Door het trekken van conclusies vanuit de resultaten kan er antwoord gegeven worden op de bovenstaande vragen.

5.1.1 Conclusies met betrekking tot adaptief onderwijs in de groepen 1/2 en 3, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

In het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee benoemt Stevens (1997) dat adaptief onderwijs een aanpassing is van het onderwijsaanbod aan de individuele behoeften van leerlingen. In de groepen 1/2 en de groepen 3 van De Zeester wordt gewerkt volgens de principes van adaptief onderwijs, waarbij de basisbehoeften competentie, relatie en autonomie verschillend in de praktijk terug te zien zijn.

De basisbehoefte competentie komt in groep 3 sterker naar voren dan in de groepen 1/2. De leerkrachten in groep 3 zijn consequent in het aanbieden van korte instructiemomenten en instructie op niveau. Dit wordt in het interview door de intern begeleider bekrachtigd. Daarentegen wordt in de groepen 1/2 tegemoet gekomen aan de basisbehoefte competentie door de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong zelfstandigheid aan te leren. Deze zelfstandigheid lijkt in groep 3 minder aanwezig te zijn. De directrice geeft aan dat in groep 3 de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong aan de hand meegenomen wordt door de methode. De leerkrachten van groep 3 laten tijdens de observatie zien dat de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong juist wel zelfstandig mag werken. De onderlinge relaties tussen de leerkrachten en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn goed zichtbaar in de praktijk. In de groepen 1/2 en de groepen 3 heerst een veilig pedagogisch klimaat waar de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong zich veilig en vertrouwd voelt. De leerkrachten geven complimenten en laten de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong gehoord en gezien worden. Als de leerling zich gerespecteerd en vertrouwd voelt, kan dit leiden tot sociale contacten en betere prestaties (Hoogeveen, 2008).

De eigen belangstelling van de leerling, de autonomie, speelt volgens Porter (1999) een belangrijke rol bij de keuze van de taak. In de groepen 1/2 en de groepen 3 betekent dit dat de leerling niet altijd volledig de vrije hand heeft bij het kiezen van zijn werk. Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben behoefte aan keuzevrijheid waarbij de leerling zelf keuzes kan maken betreffende sociale en intellectuele taken die bij het ontwikkelingsniveau aansluiten (Van Gerven, 2012). Uit de observaties blijkt dat leerkrachten het moeilijk vinden om de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong nieuwe onderwerpen te laten onderzoeken en de leerling daarbij los te laten.

De leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 zijn betrokken bij de leerling en bieden uitdagende activiteiten op taal- en rekengebied aan. Houten en Lagerweij (2008) hebben in hun onderzoek aangegeven dat sociale verbondenheid tussen leerkrachten en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong vergroot kan worden als de leerlingen ervaren dat de leerkracht bij hen betrokken is en zich bekommert om de vorderingen, het leerproces en het welbevinden van de leerlingen.

Er kan geconcludeerd worden dat in de groepen 1/2 en de groepen 3 waarneembaar verschil aanwezig is in de wijze van uitvoering van de principes van adaptief onderwijs.

5.1.2 Conclusies met betrekking tot de signalering van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Om goed te kunnen signaleren is het van belang dat leerkrachten, de intern begeleider en de directieleden op de hoogte zijn van kenmerken van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Drent en Van Gerven (2012) geven aan dat het belangrijk is om een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk te signaleren, zodat de omgeving adequaat kan inspelen op de behoefte van de leerling.

In het interview met de intern begeleider wordt aangegeven dat het SiDi-R-Protocol op De Zeester nog niet geïmplementeerd is. Daarom zijn leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong afhankelijk van de alertheid en kennis van de leerkracht en ouders. De intern begeleider is op dit moment bezig om dit protocol vorm te geven. Op De Zeester vindt signalering van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong plaats met behulp van eigen observaties, cognitieve gegevens, zoals uitslagen van Cito-toetsen en methodegebonden toetsen en informatie van ouders. In de literatuur is naar voren gekomen dat het vanzelfsprekend is om de bevindingen van screening en signalering te documenteren. Een protocol voor signalering en diagnostiek biedt volgens Van Gerven (2008) handvatten.

Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten van groep 1/2 en 3 al een grote stap gemaakt hebben in het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het SiDi-R-Protocol zal door de intern begeleider volledig afgerond dient te worden. Er zal op De Zeester een teamvergadering plaats gaan vinden waarin de stappen van het SiDi-R-Protocol worden uitgelegd en welke begeleiding gewenst is.

5.1.3 Conclusies met betrekking tot de begeleiding en onderwijsaanpassingen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Uit het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten van groep 1/2 en groep 3 tekort schieten wanneer het gaat om onderwijsaanpassingen inzetten in de praktijk. In onderstaande sub paragrafen worden de onderwijsaanpassingen beschreven.

5.1.3.1 Compacten

Uit de checklist voor documentanalyse is naar voren gekomen dat het compacten van het leerstofaanbod op de Zeester ingezet wordt op taal- en rekengebied in de groepen 1/2 en 3. Er zijn twee leerkrachten die niet compacten op taal- en rekengebied. Volgens Drent en Van Gerven (2012) is het aanbieden van de leerstof in een beperkte tijd een geschikte aanpak om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

In de groepen 1/2 en de groepen 3 is het laten reiken naar de zone van naaste ontwikkeling leerkrachtafhankelijk. Twee van de acht leerkrachten bieden de leerling op deze manier uitdaging. In de observatie is geconstateerd dat vijf van de acht leerkrachten dit wel laten zien tijdens de les. Het lijkt of deze leerkrachten zich hier niet bewust van zijn.

In de groepen 1/2 en de groepen 3 wordt er op taalgebied niet vooruit getoetst. Op rekengebied wordt er door twee leerkrachten vooruit getoetst. Porter (1999) geeft aan dat vooruit toetsen belangrijk is om de leerling zicht te laten krijgen op een volgend ontwikkelingsstadium zodat het reikt naar de zone van naaste ontwikkeling. Algra en Nijenhuis (2009) geven aan dat leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong voortdurend de behoefte hebben om uitgedaagd te worden waarbij

toetsing voor aanvang van elk nieuw onderwerp gewenst is.

5.1.3.2 Verrijken

Verrijken van de leerstof op taalgebied vindt bij twee leerkrachten niet plaats. Drie leerkrachten verrijken nooit op rekengebied. Er zijn ook leerkrachten die één keer per week verrijken op taal- en rekengebied. Verrijkmateriaal vanuit de methode is de meest voorkomende aanpassing die leerkrachten van groep drie inzetten. Mini loco en Pico Piccolo worden gemiddeld één keer per week of helemaal niet ingezet. In de groepen 1/2 wordt er voornamelijk vanuit ontwikkelingsmateriaal verrijking aangeboden, maar ook door middel van spel.

Vanuit het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee geven Hoogeveen, Hell, Van Mooij en Verhoeven (2004) aan dat het aanreiken van extra leerstof de meest toegepaste onderwijsaanpassing is. Het doel van verrijking is gevarieerd leermateriaal aanbieden met een diepere en bredere inhoud.

5.1.3.3 Leertijdverkorting

Op De Zeester wordt volgens de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider gebruik gemaakt van de leertijdverkorting versnellen. Drie leerkrachten hebben hier ervaring mee. In de checklist voor documentanalyse worden de stappen van het proces versnellen weergegeven. Er zijn drie leerkrachten die leerstof uit hogere jaren aanbieden en er is één leerkracht die twee leerstofjaren in één jaar aanbiedt. Deze aanpassingen van leertijdverkorting komen niet terug in de checklist voor documentanalyse en worden evenmin door de directrice, adjunct-directeur en intern begeleider benoemd.

De intern begeleider staat open voor versnellen. Een versnelling van groep één naar groep drie heeft volgens Van Gerven (2008) als voordeel dat de leerling bij gelijken zit.

De directrice en adjunct-directeur streven meer naar een consequent aanbod zoals compacten en verrijken. Brody (2004) veronderstelde dat vervroegde doorstroming een negatieve invloed zou hebben op het sociaal-emotioneel functioneren van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong.

5.1.3.4 Plusklas

De plusklas wordt op dit moment ingezet in de groepen 1/2 onder leiding van een ouder (afgestudeerd leerkracht). Tijdens de observatie en uit de gegevens van de vragenlijst maken vijf leerkrachten gebruik van deze onderwijsaanpassing. De leerkrachten van groep drie maken geen gebruik van de plusklas. Over de onderwijsaanpassing plusklas staat niets vermeld in de checklist voor documentanalyse.

De directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider zien de plusklas als een goede aanvulling op het dagelijkse compacten en verrijken van de leerstof in de eigen klas. Zij geven als ontwikkelpunt aan dit in de toekomst ook voor groep drie in te gaan zetten als er ruimte en tijd beschikbaar is.

Het werken in een plusklas heeft als doel om tegemoet te komen aan de behoefte van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De plusklas kan de plek zijn waar leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong leren hoe zij communicatiemisverstanden kunnen voorkomen, waar zij een reëel zelfbeeld opbouwen en waar zij cognitief uitgedaagd worden (Van Gerven, 2012).

Er kan geconcludeerd worden dat er op dit moment verschillend wordt omgegaan met de onderwijsaanpassingen als compacten, verrijken, leertijdverkorting en een plusklas. Ervaringen en kennis van de onderwijsaanpassingen zijn aanwezig bij de leerkrachten van de groepen 1/2 en 3, maar zijn niet vastgelegd in documentatie.

5.1.4 Conclusies met betrekking tot leerkrachtvaardigheden om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

De leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 vinden dat een leerkracht vooral dient te beschikken over de vaardigheid 'signaleren van kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong' en 'het maken van afspraken over zelfstandig werken'. Van Gerven (2008) geeft aan dat het benoemen van de kenmerken als doel heeft de kans op herkenning van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong te vergroten. Tevens is het voor de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong van belang om

afspraken te maken over zelfstandig werken.

‘Differentiatie aanbieden en in staat zijn meerdere niveaus aan te bieden’ en ‘sterk gefundeerd klassenmanagement hebben’ zijn de daarop volgende vaardigheden die een leerkracht dient te beheersen. Uit het interview is gebleken dat de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider dit ook belangrijke vaardigheden vinden.

Van Gerven (2008) geeft aan dat structuur binnen het klassenmanagement een grote rol speelt. De leerkracht geeft structuur door duidelijke en consistente regels en verwachtingen op te stellen in samenspraak met de leerlingen. Leerkrachten dienen gedifferentieerd te werken en zijn daarbij in staat om meerdere didactische niveaus binnen de groep aan te bieden. Volgens de directrice gebeurt dit systematisch in de groepen 1/2 en 3.

Vijf van de acht leerkrachten vinden de vaardigheid ‘beschikken over theoretische kennis van ontwikkelingsvoorsprong’ van belang. Van Houten en Lagerweij (2008) hebben aangegeven dat alle leerkrachten dienen te beschikken over theoretische kennis over het begrip ontwikkelingsvoorsprong.

Er zijn zeven leerkrachten die aan hebben gegeven dat een leerkracht niet over de vaardigheid ‘leerling verantwoordelijk maken voor eigen leerproces’ hoeft te beschikken. Winebrenner (2000) geeft aan dat de leerkracht de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong medeverantwoordelijk moet maken voor het leerproces.

Er kan geconcludeerd worden dat er op De Zeester meer aandacht dient te komen over leerkrachtvaardigheden om tegemoet te komen aan de behoefte van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong.

5.1.5 Conclusies met betrekking tot het stroomlijnen van het aanbod aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3

Op dit moment wordt er op De Zeester niet met een beleid omtrent ontwikkelingsvoorsprong gewerkt. Alle acht leerkrachten van de groepen 1/2 en 3 hebben aangegeven behoefte te hebben aan een doorgaande lijn met betrekking tot leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Er is voornamelijk behoefte aan afspraken met betrekking tot het hanteren van leerlijnen, wijze van signaleren, onderwijsaanpassingen en beleid maken op ontwikkelingsvoorsprong. Om tot een structurele aanpak binnen de school te komen is het formuleren van beleid op het omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong volgens Van Gerven (2008) een voorwaarde waaraan voldaan moet zijn. Twee van de acht leerkrachten vinden het belangrijk dat het team kennis neemt van het begrip ‘ontwikkelingsvoorsprong’. Van Gerven (2008) heeft aangegeven dat het bezitten van kennis de basis is voor signaleren en begeleiden. Tevens wordt dan duidelijk op welke wijze de leerkrachten het onderwijs aan deze leerlingen vorm willen geven.

Beleid dat ontwikkeld wordt op basis van een gemeenschappelijke visie zal door iedereen herkend en erkend worden. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie wordt door zes leerkrachten gewenst. Tevens hebben de directrice, de adjunct-directeur en de intern begeleider in het interview aangegeven dat zij het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie zeer wenselijk vinden. Op deze manier wordt de visie door alle leerkrachten gedragen.

Geconcludeerd kan worden dat leerkrachten verschillend zijn in wat zij belangrijk vinden om het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op De Zeester vorm te geven. Wel wordt duidelijk dat alle leerkrachten behoefte hebben om tot een doorgaande lijn te komen.

5.2 Aanbevelingen

Bovenstaande conclusies leiden tot de uitgangspunten met betrekking tot leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De volgende aanbevelingen worden gegeven voor een vervolgtraject op basisschool De Zeester.

5.2.1 Aanbevelingen met betrekking tot adaptief onderwijs in de groep 1/2 en 3, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Tegemoet komen aan de behoeften van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong

Het werken in niveaugroepen vindt structureel plaats binnen de groepen 1/2 en 3. Om de leerkrachten meer bekend te laten maken met de basisbehoefte competentie, relatie en autonomie ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong wordt aanbevolen deze tijdens een bouwvergadering te bespreken. De onderzoeker zal deze bespreking leiden. Allereerst is het noodzakelijk dat leerkrachten op de hoogte worden gebracht van de behoeften van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong (Van Gerven, 2008). Hoe leerkrachten tegemoet kunnen komen aan deze behoefte kan besproken worden aan de hand van praktijkvoorbeelden, waarbij het voor de groepsleerkrachten duidelijk is wat er verwacht wordt. Op deze manier wordt elke leerkracht betrokken. Het durven loslaten, nieuwe onderwerpen laten onderzoeken en zelfstandigheid bieden zijn vaardigheden die bij leerkrachten ontwikkeld dienen te worden. Hier zullen de groepsleerkrachten zelf mee gaan experimenteren. Een eventuele observatie door de onderzoeker of de intern begeleider is dan gewenst. Tevens vindt de onderzoeker het van belang om de afspraken hierover te borgen.

5.2.2 Aanbevelingen met betrekking tot de signalering van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Effectief een gestandaardiseerd signaleringsinstrument gebruiken

Op het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong krijgen leerkrachten steeds meer grip. Voor leerlingen waarbij het vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong bestaat wordt aanbevolen een instrument voor signalering en diagnostiek in te vullen. Om de fasen van signalering en diagnostiek gestructureerd te doorlopen wordt geadviseerd gebruik te gaan maken van een signaleringsinstrument, waarbij de voorkeur van de onderzoeker uitgaat naar het SiDi-R-protocol (De Bruin-de Boer en Kuipers, 2005). De intern begeleider is bezig met het implementeren van dit protocol. Zij kan hierbij ondersteund worden door de onderzoeker. Tevens is het een goede leidraad om in de praktijk tot een professioneel signalerings- en diagnosebeleid te komen. Het wordt aanbevolen om leerkrachten scholing te geven in het gebruik van het SiDi-R-protocol zodat kennis over ontwikkelingsvoorsprong verweven wordt en waarbij leerkrachten het protocol effectief leren toepassen in de praktijk. De intern begeleider of de onderzoeker kunnen deze scholing aanbieden.

5.2.3 Aanbevelingen met betrekking tot de begeleiding en onderwijsaanpassingen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Doelgerichte onderwijsaanpassingen inzetten

Het wordt aanbevolen om de verschillende onderwijsaanpassingen bespreekbaar te maken tijdens een bouwvergadering waarin theorie en praktijk gekoppeld worden door middel van een presentatie uitgevoerd door de onderzoeker.

Om passende leeractiviteiten aan te bieden wordt het aanbevolen, in samenspraak met de intern begeleider, om de leerling vooruit te toetsen. De leerkracht stelt zo het ontwikkelingsniveau van de leerling vast (Drent en Van Gerven, 2012). Het compacten wordt vervolgens gecombineerd met het aanbieden van verrijkende leerstof.

Het aanbieden van gevarieerd leermateriaal met een diepere en bredere inhoud wordt aanbevolen tijdens het verrijken van het leerstofaanbod, op deze manier laat de leerkracht de leerling reiken naar de zone van naaste ontwikkeling. Er dient een vermindering plaats te vinden in het gebruik van werkbladen. De methode Compact & Rijk is een bronnenboek dat ingezet kan worden. Tevens wordt het werken met constructie- en ontwikkelingsmateriaal aanbevolen. Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben juist behoefte aan experimenteren en onderzoeken (Riemens & Van Waas, 2009). De aanpassingen in het leerstofaanbod worden vastgelegd in het groepsplan.

Tevens worden de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen genoteerd.

De resultaten van een gestandaardiseerd signaleringsinstrument bepalen of het noodzakelijk is om

de afweging leertijdverkorting te maken (Van Gerven, 2012). Er wordt aanbevolen om voor iedere individuele leerling te bekijken wat het best passende onderwijsarrangement is. Indien nodig wordt er een risicoafweging gemaakt op basis van de kind- en omgevingsfactoren, gericht op de effecten wanneer de leerling in de huidige groep blijft en de effecten als de leerlingen naar een hogere groep gaat.

Het wordt aanbevolen om een plusklas in te zetten voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong die begeleid wordt door een specialist (Van Gerven, 2011). Het advies daarbij is om alleen de leerlingen die werken boven het instructie-onafhankelijke niveau van het groepsplan deel te laten nemen aan de plusklas. De mogelijkheid qua financiële en organisatorische haalbaarheid zal onderzocht moeten worden of er op langere termijn met een plusklas gestart kan worden op De Zeester.

Tijdens de groepsbesprekingen dient nadrukkelijk aandacht besteed te worden aan de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het wordt aanbevolen om de behoeften, het aanbod en de onderwijsaanpassingen bespreekbaar te maken, zodat de leerkracht voor de komende periode gericht kan handelen.

5.2.4 Aanbevelingen met betrekking tot leerkrachtvaardigheden om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

De leerkracht die het verschil maakt

Voor dit onderzoek is geconstateerd dat afstemmen op behoeften niet alleen het clusteren van leerlingen inhoudt. Afstemmen op behoeften heeft tevens invloed op de houding en vaardigheden van de leerkracht. Door de nodige aanpassingen hierin te maken, wordt aan veel behoeften voldaan. Dit vraagt van leerkrachten om naar het eigen handelen te kijken, het reflecteren op het eigen gedrag. Van Gerven (2002) heeft in het literatuuronderzoek in hoofdstuk twee aangegeven dat de leerkracht degene is die ervoor kan zorgen dat er mogelijkheden gecreëerd worden om te leren en de omstandigheden te optimaliseren om het leerproces bij leerlingen mogelijk te maken.

Het wordt door de onderzoeker aanbevolen dat aan de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten tegemoet gekomen wordt. Leerkrachten dienen de gelegenheid te krijgen onderwijsaanpassingen in de praktijk in te zetten en te evalueren. De onderzoeker kan leerkrachten hierbij ondersteunen, in samenspraak met de directie en de intern begeleider. Tevens is klassenconsultatie binnen de groepen 1/2 en 3 wenselijk om van elkaar te leren hoe er gewerkt kan worden met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

5.2.5 Aanbevelingen met betrekking tot het stroomlijnen van het aanbod aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de groepen 1/2 en 3

Het vorm geven van een doorgaande lijn

Samen met het team dient er een visie te worden opgesteld op het gebied van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit kan een onderdeel zijn van het nieuwe schoolwerkplan. Het is belangrijk om het begrip 'ontwikkelingsvoorsprong' dat in de praktijk wordt gebruikt helder te krijgen.

Er wordt aanbevolen om binnen het team kennis op te doen over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en afspraken over het werken met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong specifiek te formuleren. Wat zijn kenmerken van deze leerlingen? Hoe worden deze leerlingen gesignaleerd en begeleid? Welke onderwijsaanpassingen kunnen ingezet worden? Over welke vaardigheden dient de leerkracht te beschikken? De afspraken die hierover gemaakt worden dienen vastgelegd te worden in een document zodat deze geborgd worden.

5.3 Discussie

Door middel van dit onderzoek zoals hier beschreven wordt, is antwoord gegeven op de centrale vraagstelling van het onderzoek: 'Op welke manier kunnen leerkrachten onderwijs op maat geven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1/2 en 3, volgens de principes van het concept "Bouwen aan een Adaptieve School (BAS)"?'. Het onderzoek kent echter ook enkele

beperkingen.

Een beperking van het onderzoek is dat het huidige signaleren en begeleiden omtrent leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong minimaal is vastgelegd in de geanalyseerde documenten. Dit maakte het lastig om de huidige situatie op papier te vergelijken met de huidige situatie in de praktijk.

In de vragenlijst voor leerkrachten is gevraagd naar welke ondersteuning de leerkracht wenst om de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong te begeleiden, zoals hulp van de intern begeleider, van een specialist of van collega's. De vragen hadden meer toegespitst kunnen worden op de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten van groepen 1/2 en 3. Wanneer de behoeften van de leerkrachten beter bekend zijn, kan er tot een effectieve uitvoering gekomen worden wat leidt tot verbetering van het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Ouders zijn in het onderzoek niet betrokken geweest. Zij dienen wel door leerkrachten geïnformeerd te worden wanneer bij een leerling kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong worden gesignaleerd. Leerkrachten, de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong en de ouders kunnen voor een constructieve samenwerking zorgen.

5.4 Vervolgonderzoek

Het praktijkdeel van dit onderzoek heeft plaatsgevonden in groep 1/2 en 3. Er heeft geen onderzoek plaatsgevonden in de groepen 4 tot en met 8. De wijze waarop signalering en begeleiding wordt toegepast in de groepen 4 tot en met 8 zou ondersteunend kunnen zijn voor het ontwikkelen van een schoolbreed beleid. Hier zou vervolgonderzoek naar gedaan kunnen worden. Dit zal de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op De Zeester ten goede komen.

Literatuurlijst

- Algra, H. & Nijenhuis, M. (2009). *Ontwikkelingsvoorsprong en (hoog)begaafdheid*. Amersfoort: Kwintessens. H2 (pp. 9-13), H3 (pp. 18-22), H5 (30-36).
- Anastasi, A. (1992). What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests. *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 610-615.
- Brody, L. E. (2004). Introduction to grouping and acceleration practices in gifted education. In: Brody, L. E. & Reis, S. M. (red.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. New York: Corwin Press.
- Brouwer, G. & Ahlers, L. (2011). *Knappe koppen in de klas. Wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Bok, M. de (2008). Geen geïsoleerd groepje. *Talent*, 10(3), 14-16.
- Bruin-de Boer, A. L. de (2006). Peuters op de basisschool. Uitzonderlijk? *Slim! Digitaal*, 1(2), 10-12.
- Bruin-de Boer, A. L. de & Kuipers, J. (2005). *SiDi R - Protocol: voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: Eduforce.
- Dijkstra, R. (2005). Adaptief onderwijs regisseren. *Praxisbulletin*. 23e, 's-Hertogenbosch: Malmberg
- Drent, S. & Gerven, E. van (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able. Current international research*. London: The Stationery Office.
- Gerven, E. van (2002). *Zicht op hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gerven, E. van (2008). *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij van Gorcum.
- Gerven, E. van (2011). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of externe intellectual precocity. In: Brody, L. E. & Reis, S. M. (red.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. New York: Corwin Press.
- Hoogeveen, L. (2008). *Social and emotional consequences of accelerating gifted students*. Nijmegen: Stichting Ontwikkeling Leermethoden.
- Houten, E. van & Lagerweij, N. (2008). Omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong. Een onderzoek naar kennis en professionaliteit van leerkrachten. *Talent*, 10(3), 27-29.
- Keuchenius, K. (2008). Hier begrijpen ze je grapjes tenminste. *Talent*, 10(4), 24-26.
- Litière, M. (2008). *Juf, mag ik overvaren? Schoolrijpheid. Als het kleuteren voorbij is*. Tiel: Lannoo.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Beter leerproces, betere resultaten*. Vlissingen: Bazalt.
- Mönks, F. J. & Ypenbrug, I. H. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan den Rijn: Samsom H. D. Tjeenk Willink.
- Mönks, F. J. & Ypenbrug, I. H. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Boom
- Porter, L. (1999). *Gifted Young Children*. Buckingham: Open University Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. In R. J. Sternberg & Davidson, J. E. (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Riemens, C. & Waas, L. van (2009). *Compact & rijk*. Vlissingen: Bazalt.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Vygotsky, L. S. (1978). In Miedema, S. (1997). *Pedagogiek in meervoud*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bijlage 1. Vragenlijst leerkrachten 'ontwikkelingsvoorsprong'

Beste onderbouw collega,

Momenteel ben ik bezig met de Master Special Education Needs, leerroute Zorgspecialist. Een belangrijk onderdeel van deze studie is het uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek. Het onderzoek richt zich op welke manier leerkrachten onderwijs op maat geven aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen één tot en met drie, ten aanzien van de principes van het concept "Bouwen aan een Adaptieve School (BAS)".

In relatie tot hoogbegaafdheid spreekt men bij jonge leerlingen over een ontwikkelingsvoorsprong. Deze leerlingen kunnen een voorsprong hebben op vier gebieden: cognitief, motorisch, sociaal-emotioneel en niet-cognitieve schoolse vaardigheden (concentratie en taakgerichtheid). Het gaat om leerlingen die in de blauwe niveaugroep werken en de leerlingen die boven dit niveau presteren.

Om inzicht te krijgen in de huidige en gewenste gang van zaken met betrekking tot leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong zou ik je aan de hand van een vragenlijst een aantal vragen willen stellen. Bij de gesloten vragen word je verzocht het antwoord aan te kruisen dat het beste je mening weergeeft. Een enkele keer zal gevraagd worden naar een korte toelichting. Maak daar zoveel mogelijk gebruik van, dit geeft mij een rijker beeld. Bij vraag negen wordt een schaal gebruikt van altijd (elke dag), vaak (3x per week), soms (1x per week) of nooit (0x per week).

Na analyse van de vragenlijst wordt gekeken hoe het onderwijsaanbod aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong vorm gegeven wordt en wat hieraan eventueel nog verbeterd kan worden.

De resultaten van het onderzoek zullen uiteraard anoniem en vertrouwelijk verwerkt worden.

Ik verzoek je vriendelijk om uiterlijk mei de vragenlijst in te leveren bij mij. Mocht je nog vragen hebben, neem dan gerust contact met mij op. Alvast bedankt voor de medewerking.

Met vriendelijke groet,
Kim Conijn

Deze vragenlijst zal antwoord gaan geven op de volgende deelvragen:

- Wat zijn kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong? (1.3)
- Welke instrumenten kunnen ingezet worden om te signaleren en diagnosticeren? (1.5)
- Wat zijn pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep één tot en met drie? (1.6)
- Welke onderwijsaanpassingen hebben leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong nodig? (1.7)
- Over welke vaardigheden moeten leerkrachten beschikken om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (1.8)
- Hoe kan het aanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gestroomlijnd worden binnen groep één tot en met groep drie? (1.9)
- Hoe wordt adaptief onderwijs, in groep 1 t/m 3, op De Zeester vorm gegeven? (2.2)
- Hoe wordt er in de kleuterbouw gewerkt met de principes van adaptief onderwijs? (2.3)
- Hoe wordt er in de groepen drie gewerkt met de principes van adaptief onderwijs? (2.4)
- Welke visie heeft De Zeester over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.1)
- Welke aanpassingen maken onderbouw leerkrachten momenteel in het onderwijsprogramma en klassenorganisatie voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.3)
- Op welke manier biedt De Zeester compacten, verrijking, leertijdverkorting en een plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.4)
- Wat wordt er in de praktijk gedaan met leerlingen die bij de start van groep drie al een voorsprong hebben in de ontwikkeling? (3.5)

Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

In relatie tot hoogbegaafdheid spreekt men bij jonge leerlingen over een ontwikkelingsvoorsprong. Deze leerlingen kunnen een voorsprong hebben op vier gebieden: cognitief, motorisch, sociaal-emotioneel en niet-cognitieve schoolse vaardigheden (concentratie en taakgerichtheid). Het gaat om leerlingen die in de blauwe niveaugroep werken en de leerlingen die boven dit niveau presteren.

1. Heb je ervaring met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

- ☐ Ja ☐ Nee

2. Door welke kenmerken herken jij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- | | |
|--|---|
| ☐ Snel van begrip zijn | ☐ Grote denk- en leerstappen maken |
| ☐ Sterke verbale ontwikkeling | ☐ Sterke visueel-ruimtelijke ontwikkeling |
| ☐ Sterke ego-ontwikkeling | ☐ Beschikken over een goed geheugen |
| ☐ Sterke spelontwikkeling | ☐ Nieuwsgierig zijn |
| ☐ Sociaal competent zijn | ☐ In staat zijn tot een wederkerig gesprek |
| ☐ Beschikken over doorzettingsvermogen | ☐ Houden van uitdaging |
| ☐ Beschikken over grote concentratie | ☐ Brede algemene interesse/ kennis hebben |
| ☐ Snel toepassen van verworven kennis | ☐ Nieuwe kennis integreren met oude kennis |
| ☐ Snel tot beheersing komen van een complexe taak | |
| ☐ Anders, namelijk: | |

3a. Zitten er op dit moment leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de klas waarbij dit door middel van bijv. psychologisch onderzoek is vastgesteld?

- ☐ Ja ☐ Nee

3b. Zo ja, hoeveel? leerlingen.

4a. Zitten er op dit moment leerlingen in de klas waarvan je vermoedt dat zij een ontwikkelingsvoorsprong hebben?

- ☐ Ja ☐ Nee

4b. Zo ja, hoeveel? leerlingen

Signaleringsinstrumenten

5. Welke instrumenten zet je in om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- | | |
|--|---|
| ☐ Informatie peuterspeelzaal | ☐ Letter- en cijfertoets |
| ☐ Informatie ouders bij binnenkomst | ☐ Methodetoets Veilig leren lezen |
| ☐ Cito Taal voor kleuters | ☐ Methodetoets Wereld in getallen |
| ☐ Cito Rekenen voor kleuters | ☐ Sociaal-emotioneel volgmodel Kijk! |
| ☐ Cito Spelling | ☐ Sociaal-emotioneel volgmodel ZIEN! |
| ☐ Cito Woordenschat | ☐ SiDi-R-Protocol |
| ☐ Cito Rekenen-Wiskunde | ☐ Digitaal handelingsprotocol |
| ☐ Cito Technisch lezen | ☐ Eigen observaties |
| ☐ Anders, namelijk: | |

Pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

6. Aan welke pedagogische en didactische onderwijsbehoefte van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong kom je tegemoet? (meerdere antwoorden mogelijk)

- | | |
|---|---|
| ☐ Keuze vrijheid | ☐ Betrokken leerkracht |
| ☐ Hanteren van eigen oplossingsstrategieën | ☐ Uitgedaagd worden |

- ☐ Het krijgen van waardering
- ☐ Leerkracht die vroegtijdig signaleert
- ☐ Anders, namelijk:

- ☐ Gerespecteerd en vertrouwd willen voelen
- ☐ Veilige leeromgeving

Adaptief onderwijs m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

7a. Op welke wijze kom je in de praktijk tegemoet aan de basisbehoefte competentie van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Activiteiten die uitdaging bieden
- ☐ De leerling uitdagen om de zone van naast gelegen ontwikkeling te stimuleren
- ☐ De leerling zelf strategieën laten ontwikkelen en laten gebruiken tijdens de les
- ☐ Anders, namelijk:

7b. Op welke wijze kom je in de praktijk tegemoet aan de basisbehoefte relatie van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Zorgen voor verbondenheid met de leerling
- ☐ Zorgen voor verbondenheid tussen de leerling en de inhoud van de taak
- ☐ De leerling zelf sociale strategieën laten hanteren bij het oplossen van een 'conflict'
- ☐ Anders, namelijk:

7c. Op welke wijze kom je in de praktijk tegemoet aan de basisbehoefte autonomie van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ De leerling zijn handelen verbinden met zijn eigen doelen
- ☐ De leerling zijn handelen verbinden met zijn eigen waarden
- ☐ Ingaan op de belangstelling van de leerling
- ☐ De leerling altijd zelf laten kiezen wat hij wil doen
- ☐ Doelen op niveau stellen
- ☐ Anders, namelijk:

Onderwijsaanpassingen voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

8. Welke onderwijsaanpassingen worden, binnen jouw groep, voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong geboden?

	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
Compacten van de leerstof				
- Ik maak gebruik van compacten op taalgebied				
- Ik maak gebruik van compacten op rekengebied				
- Anders, namelijk:				
Verrijkingsmateriaal				
- Ik maak gebruik van verrijkingsmateriaal vanuit de methode				
- Ik maak gebruik van verrijkingsmateriaal vanuit Compact & Rijk				
- Ik maak gebruik van verrijkingsmateriaal op taalgebied				
• Mini loco				
• Pico Piccolo				
• Anders, namelijk:				
- Ik maak gebruik van verrijkingsmateriaal op rekengebied				
• Mini loco				

• Pico Piccolo				
• Kien				
• Anders, namelijk:				
Leertijdverkorting				
- Ik maak gebruik van een versneld aanbod van de leerstof waarbij de leerling twee leerstofjaren in één jaar doorwerkt				
- Ik maak gebruik van een versneld aanbod waarbij de leerling leerstof aangeboden krijgt uit hogere jaren				
- Ik maak gebruik van een versnel aanbod waarbij de leerling een leertijdverkorting doormaakt (groep overslaan)				
- Anders, namelijk:				
Plusklas				
- Ik maak gebruik van een plusklas buiten de reguliere groep				
- Ik maak gebruik van een plusklas binnen de reguliere groep				
- Anders, namelijk:				

(Als je geen gebruik maakt van *alle* bovengenoemde onderwijsaanpassingen, ga door naar vraag 10)

9a. Op welke manier bied je compacten van de leerstof op taalgebied aan? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ik sla de overbodige leerstof op taalgebied over
- ☐ Ik stem het leerstofaanbod van taal op de leereigenschappen van de leerling af
- ☐ Ik stel het ontwikkelingsniveau van de leerling vast door vooruit toetsen
- ☐ Ik laat de leerling naar de zone van naaste ontwikkeling reiken op taalgebied
- ☐ Ik bied taalactiviteiten aan die passen bij het ontwikkelingsniveau van de leerling
- ☐ Ik bied geen compacten van de leerstof op taalgebied aan
- ☐ Anders, namelijk:

9b. Op welke manier bied je compacten van de leerstof op rekengebied aan? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ik sla de overbodige leerstof op rekengebied over
- ☐ Ik stem het leerstofaanbod van rekenen op de leereigenschappen van de leerling af
- ☐ Ik stel het ontwikkelingsniveau van de leerling vast door vooruit toetsen
- ☐ Ik laat de leerling naar de zone van naaste ontwikkeling reiken op rekengebied
- ☐ Ik bied rekenactiviteiten aan die passen bij het ontwikkelingsniveau van de leerling
- ☐ Ik bied geen compacten van de leerstof op rekengebied aan
- ☐ Anders, namelijk:

9c. Op welke manier bied je verrijking van de leerstof op taalgebied aan? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ik bied gevarieerd leermateriaal aan met een diepere en bredere inhoud op taalgebied
- ☐ Ik bied de leerling het taalaanbod aan binnen de reguliere groep
- ☐ Ik bied de leerling het taalaanbod aan buiten de reguliere groep
- ☐ Ik bied geen verrijking van de leerstof op taalgebied aan
- ☐ Anders, namelijk:

9d. Op welke manier bied je verrijking van de leerstof op rekengebied aan? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Ik bied gevarieerd leermateriaal aan met een diepere en bredere inhoud op rekengebied
- ☐ Ik bied de leerling het rekenaanbod aan binnen de reguliere groep
- ☐ Ik bied de leerling het rekenaanbod aan buiten de reguliere groep
- ☐ Ik bied geen verrijking van de leerstof op rekengebied aan
- ☐ Anders, namelijk:

9e. Op welke manier bied je een plusklas aan? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ De plusklas vindt plaats onder begeleiding van de groepsleerkracht
- ☐ De plusklas vindt plaats onder begeleiding van een specialist
- ☐ Ik bied geen plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong
- ☐ Anders, namelijk:

Leerkracht vaardigheden m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

10. Over welke vaardigheden moet een leerkracht beschikken om tegemoet te komen aan de behoefte van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Beschikken over theoretische kennis van ontwikkelingsvoorsprong
- ☐ Signaleren van kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong
- ☐ Om kunnen gaan met signaleringsinstrumenten
- ☐ Kunnen registreren van resultaten na signalering
- ☐ Kennis hebben van onderwijsaanpassingen
- ☐ Sterk gefundeerd klassenmanagement hebben
- ☐ Zicht hebben op eind- en tussendoelen in groep één, twee en drie
- ☐ Beschikken over vaardigheden m.b.t. doortoetsen
- ☐ Het kunnen interpreteren en classificeren van verkregen resultaten
- ☐ Hoge verwachtingen uitspreken naar de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong
- ☐ Leerling verantwoordelijk maken voor eigen leerproces
- ☐ Het maken van afspraken over zelfstandig werken
- ☐ Differentiatie aanbieden en in staat zijn meerdere niveaus aan te bieden
- ☐ Ervoor zorgen dat de leerling niet in een uitzonderingspositie belandt
- ☐ Het leerproces stimuleren door open vragen en juiste eisen te stellen
- ☐ Het verzorgen van onderwijsaanpassingen in de leerstof
- ☐ Zicht hebben op de structuur van methodes en strategieën
- ☐ Anders, namelijk:

11. Welke ondersteuning heb jij als leerkracht nodig om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen begeleiden in je eigen groep? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Hulp van intern begeleider
- ☐ Hulp van collega's
- ☐ Hulp van specialist (extern)
- ☐ Anders, namelijk:

Doorgaande lijn binnen groep 1 t/m 3 m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

12. Hoe wordt de doorgaande lijn op dit moment vorm gegeven? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Gemeenschappelijke visie formuleren
- ☐ Beleid maken op ontwikkelingsvoorsprong
- ☐ Collegiale consultatie
- ☐ Protocol formuleren
- ☐ Afspraken m.b.t. de doelgroep
- ☐ Afspraken m.b.t. wijze van signaleren
- ☐ Afspraken m.b.t. diagnostiek
- ☐ Afspraken m.b.t. onderwijsaanpassingen
- ☐ Afspraken m.b.t. het hanteren van leerlijnen
- ☐ Afspraken m.b.t. het handelen van de leerkracht
- ☐ Het team neemt kennis van het begrip 'ontwikkelingsvoorsprong'

☐ Anders, namelijk:

13. Wat is volgens jou belangrijk om het onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op onze school vorm te kunnen geven? (meerdere antwoorden mogelijk)

- | | |
|---|--|
| ☐ Gemeenschappelijke visie formuleren | ☐ Beleid maken op ontwikkelingsvoorsprong |
| ☐ Collegiale consultatie | ☐ Protocol formuleren |
| ☐ Afspraken m.b.t. de doelgroep | ☐ Afspraken m.b.t. wijze van signaleren |
| ☐ Afspraken m.b.t. diagnostiek | ☐ Afspraken m.b.t. onderwijsaanpassingen |
| ☐ Afspraken m.b.t. het hanteren van leerlijnen | |
| ☐ Afspraken m.b.t. het handelen van de leerkracht | |
| ☐ Het team neemt kennis van het begrip 'ontwikkelingsvoorsprong' | |
| ☐ Anders, namelijk: | |

Bijlage 2. Interviewvragen voor de directrice, adjunct-directeur en intern begeleider

Er is voor dit interview gebruik gemaakt van het gespreksmodel van Pameijer en Beukering (2009). De onderzoeksvragen en deelvragen worden gesteld naar aanleiding van de verlegenheidssituatie op De Zeester, namelijk de vormgeving van passend onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep één, twee en drie.

Het interview heeft als doel het verzamelen van informatie over goed onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en over adaptief onderwijs. Het interview wordt individueel afgenomen met de directrice, adjunct-directeur en de intern begeleider en zal opgenomen worden op camera.

In relatie tot hoogbegaafdheid spreekt men bij jonge leerlingen over een ontwikkelingsvoorsprong. Deze leerlingen kunnen een voorsprong hebben op vier gebieden: cognitief, motorisch, sociaal-emotioneel en niet-cognitieve schoolse vaardigheden (concentratie en taakgerichtheid). Het gaat om leerlingen die in de blauwe niveaugroep werken en/of de leerlingen die boven dit niveau presteren.

Om inzicht te krijgen in de huidige en gewenste situatie met betrekking tot leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong wordt het interview afgenomen aan de hand van een aantal vragen. Na analyse van de interviews wordt gekeken hoe de huidige en gewenste situatie op De Zeester is ten aanzien van adaptief onderwijs, de begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en de visie op goed onderwijs aan deze groep leerlingen.

Dit interview zal antwoord gaan geven op de volgende deelvragen:

- Wat zijn kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong? (1.3)
- Welke instrumenten kunnen ingezet worden om te signaleren en diagnosticeren? (1.5)
- Wat zijn pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep één tot en met drie? (1.6)
- Over welke vaardigheden moeten leerkrachten beschikken om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (1.8)
- Hoe kan het aanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gestroomlijnd worden binnen groep één tot en met groep drie? (1.9)
- Hoe wordt adaptief onderwijs, in groep 1 t/m 3, op De Zeester vorm gegeven? (2.2)
- Hoe wordt er in de kleuterbouw gewerkt met de principes van adaptief onderwijs? (2.3)
- Hoe wordt er in de groepen drie gewerkt met de principes van adaptief onderwijs? (2.4)
- Welke visie heeft De Zeester over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.1)
- Op welke manier biedt De Zeester compacten, verrijking, leertijdverkorting en een plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.4)

Interview met directrice, adjunct-directeur en intern begeleider
Vorbereiding van het gesprek • Het opstellen van vragen • Afspraak maken wanneer interview plaats gaat vinden
Doel van het gesprek • Het interview zal nagaan wat de visie, huidige en gewenste situatie is over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong ten aanzien van adaptief onderwijs, volgens de directrice, adjunct-directeur en intern begeleider.
Tijdens het gesprek • Inleiding: doel van het gesprek benoemen, benoemen opbouw interview en gespreksduur • Interview vragen stellen
Adaptief onderwijs Hoe wordt volgens u adaptief onderwijs, in groep 1 t/m 3, op De Zeester vorm gegeven? • Wat vindt u belangrijk wanneer er gewerkt wordt met de principes (competentie, autonomie en relatie) van adaptief onderwijs? • Kunt u iets vertellen over een beleid over adaptief onderwijs? Zo ja, wat houdt dit beleid in? Hoe ziet u de principes van adaptief onderwijs terug in de kleuterbouw? • Hoe wordt er volgens u gewerkt in de kleuterbouw met de basisbehoefte competentie, relatie en autonomie? Hoe wordt volgens u in de groepen drie gewerkt met de principes van adaptief onderwijs? • Hoe wordt er volgens u in groep drie gewerkt met de basisbehoefte competentie, relatie en autonomie? Wat is de relatie tussen adaptief onderwijs en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? • Op welke manier is deze relatie terug te zien in de praktijk? • Waar moet volgens u rekening mee gehouden worden ten aanzien van adaptief onderwijs en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Wat is uw visie over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

- Op welke manier kan volgens u een gemeenschappelijke visie ontstaan m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Wat verstaat u onder een ontwikkelingsvoorsprong?

- Wat zijn volgens u kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong?
- Welke ervaringen heeft u zelf m.b.t. tot leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Welke instrumenten kunnen volgens u ingezet worden om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren en diagnosticeren?

- Welke instrumenten worden ingezet in de kleutergroepen?
- Welke instrumenten worden ingezet in de groepen drie?
- Wie neemt deze instrumenten af en op welke wijze gebeurt dit?

Kunt u iets vertellen over de pedagogische en didactische behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep één tot en met drie?

- Wat zijn pedagogische behoefte van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat zijn didactische behoefte van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat zijn de pedagogische behoefte van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep drie?
- Wat zijn de didactische behoefte van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in groep drie?

Over welke vaardigheden moeten leerkrachten volgens u beschikken om tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

- Wat vindt u belangrijk als het gaat om leerkrachtvaardigheden m.b.t. het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat vindt u belangrijk als het gaat om leerkrachtvaardigheden m.b.t. het begeleiden van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat hebben leerkrachten nodig om leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen begeleiden?
- Wat is uw rol wanneer het gaat om leerkrachtvaardigheden m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Welke onderwijsaanpassingen worden er op dit moment gedaan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoe denkt u daarover?

- Hoe denkt u over het inzetten van compacten van de leerstof?
- Wat vindt u van het inzetten van verrijking van de leerstof?
- Wat is uw mening over leertijdverkorting?
- Hoe denkt u over het inzetten van een plusklas voor leerlingen in groep één, twee en drie?

Wat is er nodig om tot een doorgaande lijn te komen binnen groep één tot en met drie?

- Welke afspraken, op het gebied van signaleren, zijn er op dit moment op schoolniveau gemaakt m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Welke afspraken, op het gebied van begeleiden, zijn er op dit moment op schoolniveau gemaakt m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat vindt u belangrijk wanneer het aanbod voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong gestroomlijnd wordt binnen groep één tot en met groep drie?

- Kunt u iets vertellen over een beleid over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? Zo ja, wat houdt dit beleid in?
- Wat zouden volgens u ontwikkelpunten kunnen zijn m.b.t. leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Afronding van het gesprek

- Korte samenvatting van het gesprek geven
- Bedanken en het gesprek afronden

Bijlage 3. Checklist leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong

Deze checklist kijkt naar de kwaliteit van de documenten met betrekking tot leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Deze checklist bestaat uit een aantal aandachtspunten, die gebruikt kunnen worden voor de documentanalyse, voorzien van een scoringsmogelijkheid. Er is gekozen voor een ja/nee-scoring. Hiermee kan beoordeeld worden of het schoolwerkplan van De Zeester en overige documenten ten aanzien van ontwikkelingsvoorsprong voldoen aan de verschillende criteria. Tevens biedt deze checklist de mogelijkheid om per aandachtspunt aanvullende informatie te verschaffen. Er kan ter aanvulling op de ja/nee-scoring meer inhoudelijke informatie genoteerd worden.

Deze checklist zal antwoord gaan geven op de volgende deelvragen:

- Welke visie heeft De Zeester over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.1)
- Welke criteria en instrumenten worden gebruikt om de beginsituatie van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in kaart te brengen? (3.2)
- Welke aanpassingen maken onderbouw leerkrachten momenteel in het onderwijsprogramma en klassenorganisatie voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.3)
- Op welke manier biedt De Zeester compacten, verrijking, leertijdverkorting en een plusklas aan voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.4)

Visie over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	
Aandachtspunt	Aanwezig
Te lezen is...	
- Wat de visie van De Zeester is ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	ja / nee
Wat staat er over genoteerd in de documenten?	

Criteria voor het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong		
Aandachtspunt	Aanwezig	Wat staat er over genoteerd in de documenten?
Te lezen is...		
Welke leerlingen tot de doelgroep 'leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong' behoren	ja / nee	
Wat kenmerken zijn van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong:	ja / nee	
- Snel van begrip zijn	ja / nee	
- Grote denk- en leerstappen maken	ja / nee	
- Sterke verbale ontwikkeling	ja / nee	
- Sterke visueel-ruimtelijke ontwikkeling	ja / nee	
- Sterke ego-ontwikkeling	ja / nee	
- Beschikken over een goed geheugen	ja / nee	
- Sterke spelontwikkeling	ja / nee	
- Nieuwsgierig zijn	ja / nee	
- Sociaal competent zijn	ja / nee	
- In staat zijn tot een wederkerig gesprek	ja / nee	
- Beschikken over doorzettingsvermogen	ja / nee	
- Houden van uitdaging	ja / nee	
- Beschikken over grote concentratie	ja / nee	
- Brede algemene interesse/ kennis hebben	ja / nee	
- Snel toepassen van verworven kennis	ja / nee	
- Nieuwe kennis integreren met oude kennis	ja / nee	
- Snel tot beheersing komen van een complexe taak	ja / nee	

Instrumenten voor het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong		
Aandachtspunt	Aanwezig	Wat staat er over genoteerd in de documenten?
Te lezen is...		
Welke instrumenten gebruikt worden voor het signaleren van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong:	ja / nee	
- Informatie van peuterspeelzaal	ja / nee	
- Informatie van ouders	ja / nee	
- Cito Rekenen voor kleuters	ja / nee	
- Cito Taal voor kleuters	ja / nee	
- Cito Technisch lezen	ja / nee	
- Cito Spelling	ja / nee	
- Cito Woordenschat	ja / nee	
- Cito Rekenen-Wiskunde	ja / nee	
- Letter- en cijfertoets	ja / nee	
- Methodetoets Veilig leren lezen	ja / nee	
- Methodetoets Wereld in getallen	ja / nee	
- Sociaal-emotioneel volgmodel Kijk!	ja / nee	
- Sociaal-emotioneel volgmodel ZIEN!	ja / nee	
- SiDi-R-Protocol	ja / nee	
- Digitaal handelingsprotocol	ja / nee	
- Eigen observaties	ja / nee	

Onderwijsaanpassingen voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong		
Aandachtspunt	Aanwezig	Wat staat er over genoteerd in de documenten?
Te lezen is...		
Welke onderwijsaanpassingen <u>zijn aanwezig</u> binnen de school voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	ja / nee	
Compacting		
Op welke manier compacting van het leerstofaanbod op taalgebied ingezet kan worden:	ja / nee	
- De leerstof op taalgebied overslaan	ja / nee	
- Het leerstofaanbod van taal op de leereigenschappen van de leerling afstemmen	ja / nee	
- Het ontwikkelingsniveau van de leerling vaststellen door vooruit toetsen	ja / nee	
- De leerling laten reiken naar de zone van naaste taalontwikkeling	ja / nee	
- Taalactiviteiten aanbieden die bij het ontwikkelingsniveau van de leerling passen	ja / nee	

Op welke manier compacting van het leerstofaanbod op rekengebied ingezet kan worden:	ja / nee	
- De leerstof op rekengebied overslaan	ja / nee	
- Het leerstofaanbod van rekenen op de leereigenschappen van de leerling afstemmen	ja / nee	
- Het ontwikkelingsniveau van de leerling vaststellen door vooruit toetsen	ja / nee	
- De leerling laten reiken naar de zone van naaste rekenontwikkeling	ja / nee	
- Rekenactiviteiten aanbieden die bij het ontwikkelingsniveau van de leerling passen	ja / nee	
Verrijking		
Op welke manier verrijking aangeboden kan worden op taalgebied:	ja / nee	
- De leerling gevarieerd taalmateriaal aanbieden met een diepe en brede inhoud	ja / nee	
- De leerling verrijking op taalgebied aanbieden binnen de reguliere groep	ja / nee	
- De leerling verrijking op taalgebied aanbieden buiten de reguliere groep	ja / nee	
Op welke manier verrijking aangeboden kan worden op rekengebied:	ja / nee	
- De leerling gevarieerd rekenmateriaal aanbieden met een diepe en brede inhoud	ja / nee	
- De leerling verrijking op rekengebied aanbieden binnen de reguliere groep	ja / nee	
- De leerling verrijking op rekengebied aanbieden buiten de reguliere groep	ja / nee	
Er wordt gewerkt met verrijkingsmateriaal aangeboden vanuit de methode:	ja / nee	
- Kleuterplein	ja / nee	
- Veilig leren lezen	ja / nee	
- Wereld in getallen	ja / nee	
- Compact & Rijk	ja / nee	
Er wordt verrijkingsmateriaal gebruikt op taalgebied:	ja / nee	
- Mini loco	ja / nee	
- Pico Piccolo	ja / nee	

Er wordt verrijkmateriaal gebruikt op rekengebied:	ja / nee	
- Mini loco	ja / nee	
- Pico Piccolo	ja / nee	
- Kien	ja / nee	
Leertijdverkorting		
Op welke manier leertijdverkorting ingezet kan worden voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong:	ja / nee	
- Leertijdverkorting: leerstof van twee jaren in één jaar doorwerken	ja / nee	
- Leertijdverkorting: leerstof doorwerken uit hogere jaren	ja / nee	
- Leertijdverkorting: één groep overslaan	ja / nee	
Plusklas		
Op welke manier een plusklas ingezet kan worden voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong:	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats onder begeleiding van de groepsleerkracht	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats onder begeleiding van een specialist	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats buiten de reguliere groep	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats binnen de reguliere groep	ja / nee	

Onderwijsaanpassingen voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong			
<i>Aandachtspunt</i>	<i>Aanwezig</i>		<i>Wat staat er over genoteerd in de documenten?</i>
Te lezen is...	groep 1/2	groep 3	
Welke onderwijsaanpassingen <u>op dit moment</u> ingezet worden door groepsleerkrachten voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong	ja / nee	ja / nee	
Compacting			
Op welke manier compacting van het leerstofaanbod op taalgebied ingezet wordt:	ja / nee	ja / nee	
- De leerstof op taalgebied overslaan	ja / nee	ja / nee	
- Het leerstofaanbod van taal op de leereigenschappen van de leerling afstemmen	ja / nee	ja / nee	
- Het ontwikkelingsniveau van de leerling vaststellen door vooruit toetsen	ja / nee	ja / nee	
- De leerling laten reiken naar de zone van naaste taalontwikkeling	ja / nee	ja / nee	

- Taalactiviteiten aanbieden die bij het ontwikkelingsniveau van de leerling passen	ja / nee	ja / nee	
Op welke manier compacting van het leerstofaanbod op rekengebied ingezet wordt:	ja / nee	ja / nee	
- De leerstof op rekengebied overslaan	ja / nee	ja / nee	
- Het leerstofaanbod van rekenen op de leereigenschappen van de leerling afstemmen	ja / nee	ja / nee	
- Het ontwikkelingsniveau van de leerling vaststellen door vooruit toetsen	ja / nee	ja / nee	
- De leerling laten reiken naar de zone van naaste rekenontwikkeling	ja / nee	ja / nee	
- Rekenactiviteiten aanbieden die bij het ontwikkelingsniveau van de leerling passen	ja / nee	ja / nee	
Verrijking			
Op welke manier verrijking aangeboden wordt op taalgebied:	ja / nee	ja / nee	
- De leerling gevarieerd taalmateriaal aanbieden met een diepe en brede inhoud	ja / nee	ja / nee	
- De leerling verrijking op taalgebied aanbieden binnen de reguliere groep	ja / nee	ja / nee	
- De leerling verrijking op taalgebied aanbieden buiten de reguliere groep	ja / nee	ja / nee	
Op welke manier verrijking aangeboden wordt op rekengebied:	ja / nee	ja / nee	
- De leerling gevarieerd rekenmateriaal aanbieden met een diepe en brede inhoud	ja / nee	ja / nee	
- De leerling verrijking op rekengebied aanbieden binnen de reguliere groep	ja / nee	ja / nee	
- De leerling verrijking op rekengebied aanbieden buiten de reguliere groep	ja / nee	ja / nee	
Er wordt gewerkt met verrijkingsmateriaal aangeboden vanuit de methode:	ja / nee	ja / nee	
- Kleuterplein	ja / nee	ja / nee	
- Veilig leren lezen	ja / nee	ja / nee	
- Wereld in getallen	ja / nee	ja / nee	
- Compact & Rijk	ja / nee	ja / nee	
Er wordt verrijkingsmateriaal gebruikt op taalgebied:	ja / nee	ja / nee	
- Mini loco	ja / nee	ja / nee	
- Pico Piccolo	ja / nee	ja / nee	

Er wordt verrijkmateriaal gebruikt op rekengebied:	ja / nee	ja / nee	
- Mini loco	ja / nee	ja / nee	
- Pico Piccolo	ja / nee	ja / nee	
- Kien	ja / nee	ja / nee	
Leertijdverkorting			
Op welke manier leertijdverkorting ingezet wordt voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong:	ja / nee	ja / nee	
- Leertijdverkorting: leerstof van twee jaren in één jaar doorwerken	ja / nee	ja / nee	
- Leertijdverkorting: leerstof doorwerken uit hogere jaren	ja / nee	ja / nee	
- Leertijdverkorting: één groep overslaan	ja / nee	ja / nee	
Plusklas			
Op welke manier een plusklas ingezet wordt voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong:	ja / nee	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats onder begeleiding van de groepsleerkracht	ja / nee	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats onder begeleiding van een specialist	ja / nee	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats buiten de reguliere groep	ja / nee	ja / nee	
- De plusklas vindt plaats binnen de reguliere groep	ja / nee	ja / nee	

Bijlage 4. Observatielijst adaptief onderwijs

Met de observatielijst wordt gekeken hoe adaptief onderwijs vorm gegeven wordt binnen de drie kleutergroepen en de twee groepen drie op De Zeester. Tevens wordt er gemeten in hoeverre de principes van adaptief onderwijs, ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, aangetoond worden en op welke manier dit zichtbaar is in de praktijk.

Er is gekozen voor een gestructureerde observatie waarbij het gaat om een gedetailleerde observatie van leerkrachtgedrag. In dit instrument wordt gewerkt met een driepuntschaal: + (goed zichtbaar), +/- (wel gezien, maar kan nog versterkt worden), - (niet gezien, mogelijk moet de leerkracht zich deze vaardigheid nog eigen maken) en # (over dit punt is een opmerking gemaakt). Voorafgaand aan de observatie is aan de groepsleerkracht gevraagd wie de leerlingen zijn met kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong, wat de onderwijsbehoeften zijn en welke onderwijsaanpassingen gemaakt worden. Tevens wordt gevraagd naar de doelen die gesteld zijn aan deze leerlingen om gericht te kunnen observeren.

Deze observatielijst zal antwoord gaan geven op de volgende deelvragen:

- Hoe wordt adaptief onderwijs, in groep 1 t/m 3, op De Zeester vorm gegeven? (2.2)
- Hoe wordt er in de kleuterbouw gewerkt met de principes van adaptief onderwijs? (2.3)
- Hoe wordt er in de groepen drie gewerkt met de principes van adaptief onderwijs? (2.4)
- Welke aanpassingen maken onderbouw leerkrachten momenteel in het onderwijsprogramma en klassenorganisatie voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong? (3.3)

Adaptief onderwijs ten aanzien van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong				
Leerkracht:	Aantal leerlingen:	Tijdsduur:		
Groep:	Observator:	Datum van observatie:		
Basisbehoefte competentie	+	+/-	-	#
Laat de leerling zelf leerstrategieën ontwikkelen				
Laat de leerling deze leerstrategieën gebruiken tijdens de les				
Laat de leerling eigen oplossingsstrategieën ontwikkelen				
Laat de leerling deze oplossingsstrategieën gebruiken tijdens de les				
Daagt de leerling uit om de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren				
Biedt instructie aan op het niveau van de leerling				
De instructie is kort en bondig (5 minuten)				
Laat de leerling zelfstandig werken				
Is betrokken bij de leerling				
Maakt aanpassingen in het onderwijsaanbod				
- Maakt gebruik van compacten op taalgebied				
- Maakt gebruik van compacten op rekengebied				
- Maakt gebruik van verrijkingsmateriaal vanuit de methode Kleuterplein				
- Maakt gebruik van verrijkingsmateriaal vanuit de methode VLL				
- Maakt gebruik van verrijkingsmateriaal vanuit de methode WIG				
- Maakt gebruik van verrijkingsmateriaal vanuit Compact & Rijk				
- Maakt gebruik van verrijkingsmateriaal op taalgebied				
Mini loco				
Pico Piccolo				
- Maakt gebruik van verrijkingsmateriaal op rekengebied				
Mini loco				
Pico Piccolo				
Kien				
- Maakt gebruik van een plusklas buiten de reguliere groep				
Basisbehoefte autonomie				
Stelt doelen op niveau van de leerling				
Gaat in op de belangstelling van de leerling				
Laat de leerling zelf kiezen wat hij wil doen				
Laat de leerling nieuwe onderwerpen onderzoeken				
Laat de leerling nieuwe uitdagingen aangaan				
Biedt de leerling ruimte om tot exploitatie te komen				
Basisbehoefte relatie				
Biedt een veilige leeromgeving aan				
Geeft de leerling feedback				
Geeft de leerling waardering				
Laat de leerling zich gerespecteerd voelen				
Zorgt voor verbondenheid met de leerling				
Zorgt voor verbondenheid tussen de leerling en de inhoud van de taak				
Motiveert de leerling				
Laat de leerling zelf sociale strategieën ontwikkelen				
Laat de leerling zelf sociale strategieën hanteren bij het oplossen van een 'conflict'				

Opmerkingen: