

Monique Loois-Wielders
2157722

Slimme kleuters redden zich wel

Praktijkonderzoek in de basisschool



Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: CDD
Begeleider: Mieke Urff

Mei 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 De handelingsverlegenheid van de Bergwegschool.....	5
1.2 Het doel van mijn onderzoek	5
1.3 Koppeling van schoolomgeving, kennis en functie	5
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	6
1.5 Wat is er al bekend over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?	6
Hoofdstuk 2 Ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters	7
2.1 Beschrijving en verklaring van hoogbegaafdheid	7
2.2 Jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.....	9
2.3 De sociaal-emotionele ontwikkeling bij kleuters met een	
ontwikkelingsvoorsprong	10
2.4 Risicofactoren.....	11
2.5 Onderpresteren en faalangst.....	12
2.6 Signalering van meerbegaafdheid bij kleuters in de basisschool	13
2.7 Begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Context van mijn onderzoek	15
3.2 Doelgroep	15
3.3 Onderzoekperiode	16
3.4 Onderzoeksmethode	16
3.5 Waarnemingsmethode	16
3.6 Onderzoeksinstrumenten	16
3.7 Betrouwbaarheid	18
3.8 Validiteit	18
3.9 Ethische aspecten	18
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	20
4.1 Inleiding	20
4.2 Voorkennis en handelingsverlegenheid van de leerkrachten	20
4.3 Algemene kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters	21
4.4 Sociaal-emotionele behoeftes van begaafde kleuters en de risicofactoren.....	22
4.5 Wijze van signalering.....	25
4.6 De rol van de intern begeleider.....	27
Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen.....	29
5.1 Antwoorden op de deelvragen.....	29
5.2 Signaleren en begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong	31
5.3 Gevolgen voor de praktijk.....	31
5.4 Vervolgonderzoek.....	32

Hoofdstuk 6	Evaluatie	33
6.1	Onderzoeksvaardigheden	33
6.2	Betekenis van dit onderzoek voor mijzelf	33
6.3	Aanbevelingen voor praktijkonderzoek.....	33
Literatuurlijst		35
Bijlagen.....		37

Samenvatting

Over hoogbegaafde leerlingen in de basisschool wordt vaak geschreven dat zij zichzelf wel kunnen redden in het onderwijs. Het is echter ook voor deze leerlingen belangrijk dat het onderwijs is afgestemd op hun behoeften op zowel cognitief als op sociaal-emotioneel gebied. Als zij niet op hun denkniveau worden aangesproken lopen ze een groot risico om gedemotiveerd te raken, met gedragsproblemen en onderpresteren als gevolg. Het is hierom van belang dat deze leerlingen vroegtijdig worden gesignaleerd, om preventief te kunnen handelen.

Bij jonge kinderen, zoals kleuters, wordt gesproken over een ontwikkelingsvoorsprong. Deze voorsprong is vooral zichtbaar door een goed ontwikkeld taalgebruik, een goede beheersing van rekenvaardigheden en een hoog niveau van creativiteit. Maar door spelobservaties en gesprekjes met de leerlingen werd duidelijk dat zij op sociaal-emotioneel gebied ook verder in hun ontwikkeling zijn. Verveling, demotivatie en aanpassingsgedrag zijn signalen waar leerkrachten in de onderbouw op bedacht moeten zijn, om de ontwikkeling van een realistisch zelfbeeld en een goede werkhouding bij deze leerlingen te stimuleren.

Om deze signalen op een transparante en eenduidige wijze waarneembaar te maken, is het van belang dat er een goed observatie-instrument kan worden ingezet door zowel leerkrachten als de intern begeleider.

De intern begeleider kan hierbij een rol spelen door haar deskundigheid en kennis over te brengen op de leerkrachten, maar ook leerlingen te observeren en individueel te begeleiden. Het onderzoek geeft antwoord op de vraag hoe de intern begeleider leerkrachten kan ondersteunen bij het signaleren en begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 De handelingsverlegenheid van de Bergwegschool

Met de start van twee plusklassen voor hoogbegaafde basisschoolleerlingen die onder het openbare bestuur van een middelgrote provinciestad vallen, is de noodzaak voor een beleid voor hoogbegaafde leerlingen op de Bergwegschool duidelijk. Naast het vaststellen van criteria voor deelname aan de plusgroepen, moet er een beleid komen voor meerbegaafde leerlingen op de eigen school. Om de doelgroep van mijn onderzoek te specificeren, hanteer ik voor kleuters de term ontwikkelingsvoorsprong en spreek ik over hoog- of meerbegaafdheid bij leerlingen vanaf groep 3. De verschillende begrippen worden in hoofdstuk 2 specifiek uitgelegd.

1.2 Het doel van mijn onderzoek

In mijn onderzoek wil ik aanbevelingen kunnen formuleren voor een goede signalering van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1-2. Daarnaast wil ik tot een voorstel kunnen komen voor begeleiding van deze jonge kinderen op sociaal-emotioneel gebied als basis voor hun verdere ontwikkeling om preventief problemen als faalangst en onderpresteren te kunnen ondervangen. Ik ben benieuwd in hoeverre de sociaal-emotionele vaardigheden een rol spelen bij hun cognitieve ontwikkeling. Ik veronderstel dat een goede begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hun cognitieve ontwikkeling ten goede komt. Door in kaart te brengen welke sociaal-emotionele vaardigheden bij kleuters een rol kunnen spelen bij onderpresteren en faalangst, wil ik de risicofactoren helder te krijgen. Uitgaande van de sociaal-emotionele behoeften van deze groep leerlingen, wil ik op zoek gaan naar een passende begeleiding door leerkracht en intern begeleider.

1.3 Koppeling van schoolomgeving, kennis en functie

Om een adequate ondersteuning te kunnen bieden aan leerkrachten bij hun begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de onderbouw speelt de intern begeleider een belangrijke rol. In mijn onderzoek heb ik enkele leerlingen en leerkrachten uit de groepen 1-2 gevolgd vanaf het moment van signalering tot aan de begeleiding. Hierbij heb ik specifiek op de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen gelet en eventuele handelingsverlegenheid bij leerkrachten onderzocht. Aangezien onderzoek doen voor mij een geheel nieuw leerproces was, wilde ik mij de vaardigheden van praktijkonderzoek zo goed mogelijk eigen maken in de praktijk. Met deze vaardigheden en kennis zal ik in de toekomst als intern begeleider beter bekend zijn met de organisatie, het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden, instrumenten en ethiek van een onderzoek. Ik heb geleerd vragen uit de praktijk met een onderzoekende houding te benaderen. Mijn kennis rondom hoogbegaafdheid was globaal te noemen, maar door dit onderzoek heb ik mijn kennis over hoogbegaafdheid en specifiek over een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters verder verdiept.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag van mijn onderzoek is als volgt:

Op welke wijze kan men kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong signaleren en begeleiden bij hun sociaal-emotionele ontwikkeling?

De bijbehorende deelvragen zijn:

1. *Welke voorkennis is er bij leerkrachten op de Bergwegschool over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de onderbouw?*
2. *Welke handelingsverlegenheid geven de leerkrachten in de onderbouw aan omtrent ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters?*
3. *Waaraan herken ik leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de kleuterleeftijd?*
4. *Welke risicofactoren geven aan dat een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong ondersteuning nodig heeft op sociaal-emotioneel gebied?*
5. *Op welke wijze kan men ontwikkelingsvoorsprong signaleren?*
6. *Welke rol speel ik als intern begeleider in de begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?*

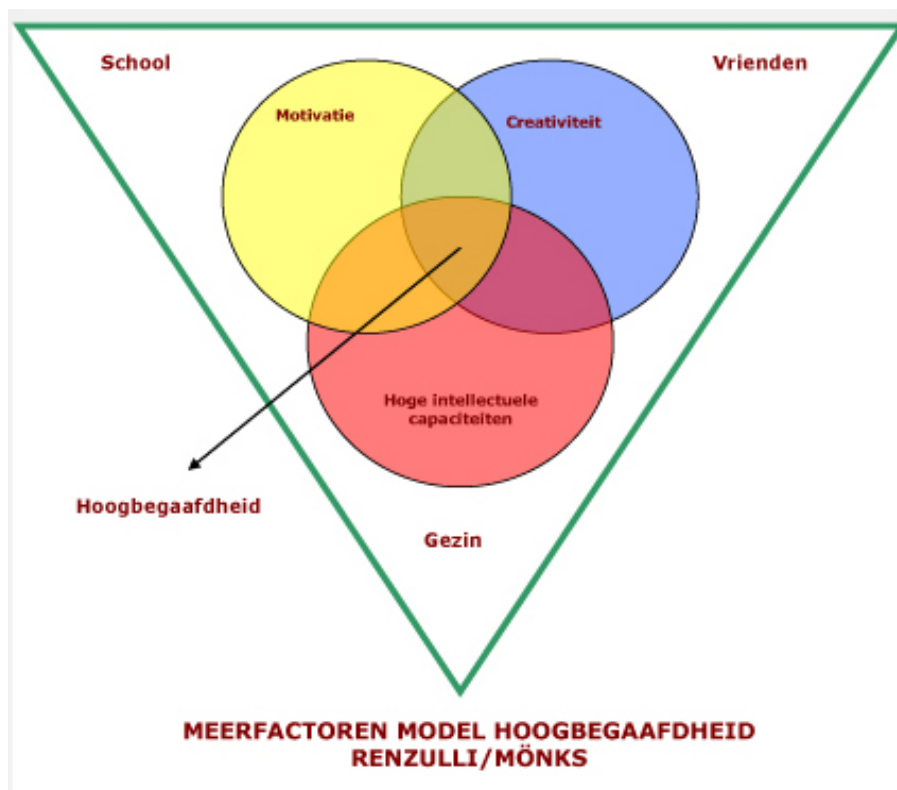
1.5 Wat is er al bekend over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Er is al veel geschreven over hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Van Gerven en Drent zijn namen die veelvuldig in de literatuur voorkomen. Toch is er minder bekend over de risicofactoren en signalen van begaafdheid die bij kleuters waar te nemen zijn en die een voorspellende waarde hebben voor onderpresteren, faalangst en demotivatie.

Hoofdstuk 2 Ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters

2.1 Beschrijving en verklaring van hoogbegaafdheid

Veelal wordt door leerkrachten gesproken over hoogbegaafdheid bij leerlingen met een hoog intelligentievermogen en bij leerlingen die hoog scoren op de toetsen van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling [CITO] (2009). Maar volgens de wetenschap moet er sprake zijn van meerdere kenmerken om hoogbegaafdheid te kunnen definiëren. Renzulli (in Gerven, van, 2009) heeft het over drie kernkenmerken die hoogbegaafdheid omschrijven en die in aanleg al in het kind aanwezig zijn; “een bovengemiddelde intelligentie, een hoog niveau van taakgerichtheid en een hoog niveau van creativiteit” (Renzulli, in Gerven, van, 2009). Het is daarnaast van belang dat het kind in staat is om deze kenmerken te ontwikkelen en vervolgens toe te kunnen passen. Mönks (2004) stelde nog drie omgevingsfactoren centraal in de verklaring van hoogbegaafdheid en gaf deze schematisch weer in het triadisch interdependentiemodel, een model dat drie aspecten in beeld brengt.



*Figuur 1: meerfactorenmodel Hoogbegaafdheid van Renzulli & Mönks
(in Gerven, van, 2009)*

Naast hoge cognitieve capaciteiten en een hoge intelligentie, moet er ook sprake zijn van een grote motivatie en creatief denken. Men spreekt van hoogbegaafde leerlingen als deze beschikken over deze drie eigenschappen.

Volgens Mönks (2004) kan een hoogbegaafd kind pas tot hoge prestaties komen als de omgevingsfactoren, het onderwijs, de opvoeding en vriendschap, zijn afgestemd op het denk-leerniveau van het kind. Wanneer één van deze sociale omgevingsfactoren onvoldoende aansluit op zijn behoeftes, dan kan er sprake zijn van een minder harmonieuze ontwikkeling van zijn persoonlijkheid en/of het verliezen van de motivatie om zijn prestaties aan anderen te laten zien. Als de schoolomgeving onvoldoende aandacht heeft voor eigen creativiteit of een aanbod van uitdagende taken, kan de leerling uiteindelijk gedemotiveerd raken en zich zelfs belemmerd voelen door faalangst of een negatief zelfbeeld ontwikkelen. Kinderen hebben behoefte aan ontwikkelingsgelijken om zich te kunnen spiegelen en zich te kunnen ontwikkelen. Hierbij spelen het gezin én vrienden een grote rol. Gagné (in Gerven, van, 2009) gaat nog een stap verder door aan de definitie van hoogbegaafdheid concreet waarneembaar gedrag toe te voegen én onderscheid te maken tussen begaafdheid en talent.

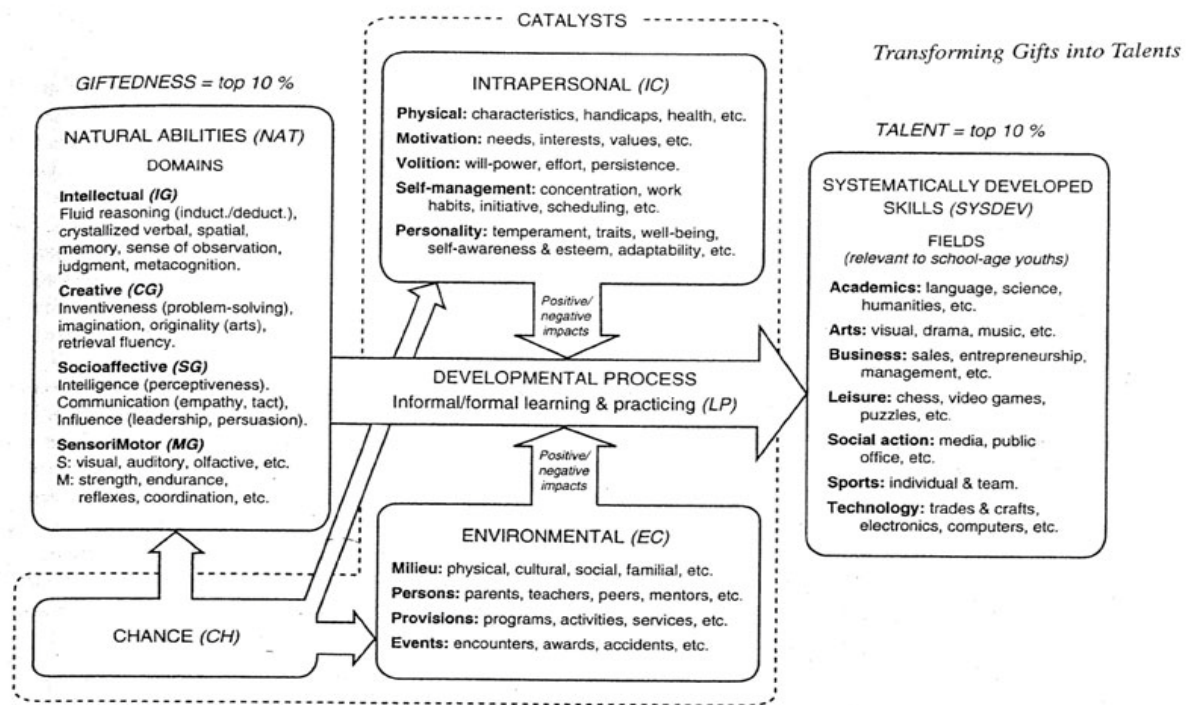


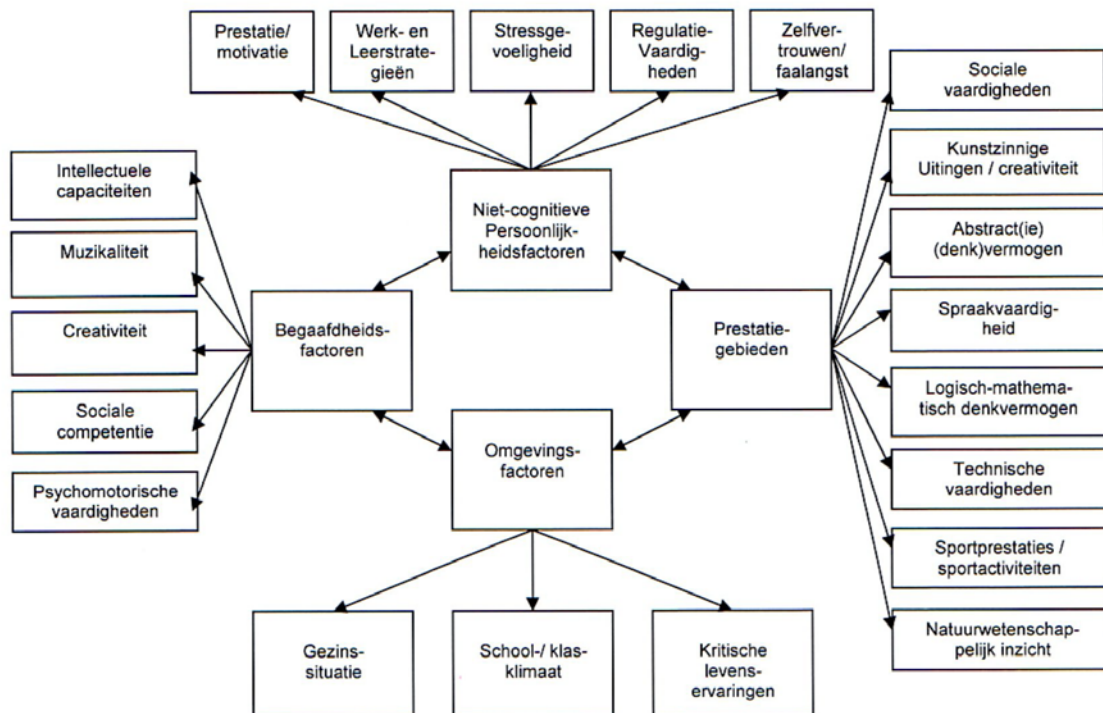
Figure 5.1 Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent

Figuur 2: model van Gagné (1991)

Onder intellectuele hoogbegaafdheid en aanleg verstaat Gagné een grote aanleg op het gebied van redeneren, woordkennis, ruimtelijke waarneming, geheugen, observatievermogen, oordeelsvorming en metacognitie. Motivatie, wilskracht en doorzettingsvermogen plaatst hij niet bij de factor aanleg, maar ziet hij juist als een beïnvloedende factor op de natuurlijke aanleg van het kind. Naast de in aanleg aanwezige intelligentie is het van groot belang om deze persoonlijkheidseigenschappen te erkennen én een stimulerende en begrijpende omgeving te bieden om het talent van begaafde leerlingen tot optimale ontwikkeling te kunnen laten komen.

In vervolg op de theorie van Gagné ontwikkelde Heller (in Drent & Gerven, van, 2004) het multifactorenmodel (zie figuur 3). In dit model geeft Heller aan dat, naast de omgevingsfactoren, ook niet-cognitieve factoren medebepalend zijn voor het prestatieniveau.

Heller doelt met deze persoonlijkheidsfactoren op prestatie/motivatie, stressgevoeligheid, werk- en leerstrategieën, regulatievaardigheden en zelfvertrouwen/faalangst. Een begaafde leerling die faalangstig is, zal minder goed presteren dan een leerling met dezelfde intellectuele mogelijkheden, die niet faalangstig is.



Model van Heller

Figuur 3 : multifactorenmodel van Heller (1992)

Volgens Drent en Van Gerven (2004) komt in deze multifactorentheorie, net als in het model van Gagné, ook duidelijk naar voren dat er bij hoogbegaafdheid zeker niet alleen sprake is van een hoge intelligentie, maar dat persoonlijkheidsfactoren en omgevingsfactoren minstens zo bepalend zijn om begaafde leerlingen in hun ontwikkeling optimaal te stimuleren. Aan de hand van dit model krijgen leerkrachten meer zicht op de onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen. Niet alleen op welke intelligentiegebieden het leerstofaanbod kan worden aangepast, maar tevens op welke persoonlijkheidsfactoren ondersteuning en begeleiding kan worden geboden.

2.2 Jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong

In het algemeen spreekt men van hoogbegaafdheid bij kinderen vanaf 6 jaar. Bij jongere kinderen, en dan met name bij kleuters, hanteert men liever de term ontwikkelingsvoorsprong, omdat de ontwikkeling van kinderen in deze leeftijd nog veelal sprongsgewijs verloopt (Gerven, van, 2009). Intelligentieonderzoek is een momentopname en daarom niet geheel betrouwbaar, aangezien een ontwikkelingsvoorsprong op jonge leeftijd tijdelijk van aard kan zijn, waarna een periode van relatieve stilstand kan volgen. Daarnaast is de invloed van het de thuissituatie dan nog erg groot. Een kind dat op allerlei manieren gestimuleerd wordt in een rijke speel- en leeromgeving en verbale ondersteuning krijgt van ouders, kan met een flinke ontwikkelingsvoorsprong in groep 1 binnenkomen. Als deze voorsprong zich in sterke mate voortzet, kan men spreken van een potentieel hoogbegaafd kind.

Signalen van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen op vier ontwikkelingsgebieden zichtbaar zijn, namelijk op cognitief, motorisch, sociaal-emotioneel gebied en niet-cognitieve schoolse vaardigheden (Drent & Gerven, van, 2004). Bij de cognitieve ontwikkeling valt vooral de taalvaardigheid op. Ze beschikken over een grote woordenschat en gebruiken complexe en lange zinnen die ver boven hun leeftijdsniveau ligt. Veelal beschikken zij over een grote rekenvaardigheid, kunnen zij tellen en hebben een voldoende ontwikkeld getalbegrip. Een ander kenmerk is het ruimtelijk inzicht, dat bijvoorbeeld bij het werken met bouw- en constructiematerialen en met puzzels duidelijk waarneembaar is, door de complexe ideeën en oplossingen die worden bedacht. De voorsprong kan ook zichtbaar zijn in de fijne motoriek, bijvoorbeeld door een tekening binnen de lijntjes te kleuren of met kleine legoblokken te bouwen aan de hand van bouwplaten. Het is niet bewezen dat deze voorsprong in de motorische ontwikkeling een voorspelling geeft over het wel of niet aanwezig zijn van hoogbegaafdheid. Wel blijkt achteraf dat hoogbegaafde kinderen hun hele ontwikkeling versneld doorlopen.

2.3 De sociaal-emotionele ontwikkeling bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Vaak wordt gedacht dat begaafde leerlingen er vanzelf wel zullen komen. In de praktijk is dit niet altijd het geval. Zonder goede begeleiding en stimulering kan de leerling terugvallen in ontwikkeling en zelfs sociaal-emotionele problemen gaan vertonen. Erkenning en acceptatie moeten centraal staan in een goede begeleiding (Westra & Koning, 2003). Vanaf de babytijd tot en met groep 3 hebben kinderen hun omgeving hard nodig om zich competent te voelen en op onderzoek uit te kunnen gaan (Loman & De Boer, 2006). Als leerlingen weinig worden uitgedaagd en regelmatig activiteiten moeten herhalen die ze allang beheersen, is de kans groot dat ze zich gaan vervelen. Daarnaast zullen ze niet langer moeite doen om te investeren in hun eigen ontwikkeling en zullen ze zich aanpassen aan de groep of zetten ze zich hiertegen af door ongewenst gedrag te laten zien. Veel kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong ervaren verschillen in hun doen en denken ten opzichte van leeftijdsgenoten, waarbij zij ervan uit gaan dat het verschil aan hen ligt en niet aan het ontbreken van afstemming door de leeromgeving (Gerven, van, 2009). Slim zijn betekent voor hen op dat moment niet veel meer dan niet hard te hoeven werken om een doel te bereiken, ze missen de stimulans tot presteren. Deze leerlingen hebben al snel ontdekt welk gedrag in welke situaties wenselijk is en passen zich aan de norm van het gemiddelde van de groep aan, waarmee een basis is gelegd voor frustraties die tot leer- en gedragsproblemen kunnen leiden.

Een kind met een ontwikkelingsvoorsprong is op jonge leeftijd al in staat om verschillende soorten emoties of gevoelens te onderscheiden en beschikt over een groot sociaal inzicht in de consequenties van zijn handelwijze (Van Halem, 2001). Dit blijkt uit bijvoorbeeld een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel, een grote mate van gevoeligheid, initiatiefname en leiding nemen, het begrijpen van waarden en normen en hierdoor snel kunnen aanvoelen van acceptabel gedrag. Het Landelijk Informatie Centrum Hoogbegaafdheid (2001) stelt dat bij sommige hoogbegaafde kinderen een groot deel van de lage zelfwaardering voortkomt uit gevoelens van 'anders' zijn dan hun leeftijdsgenoten. Om een gezonde ontwikkeling op sociaal-emotioneel gebied tot stand te brengen, is het ontwikkelen van een reëel en positief zelfbeeld door zelfreflectie belangrijk.

2.4 Risicofactoren

Een veelgehoorde misvatting is dat begaafde kinderen achter lopen in hun sociale ontwikkeling, maar uit onderzoek van Lehman en Erdwins (in Gerven, van, 2009) is gebleken dat er eerder sprake is van een voorsprong ten opzichte van leeftijdgenoten. Begaafde kinderen kijken op een andere manier naar hun omgeving. Zij stellen andere eisen dan gemiddeld begaafde kinderen. Bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen specifieke risicofactoren een rol spelen, die een negatieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van een goede werkhouding en de sociaal-emotionele ontwikkeling (Span, De Bruin-De Boer & Wijnekus, 2001).

Van Gerven (2009) geeft aan dat verschil in interesses, het gebruiken van moeilijke woorden en soms te hoge verwachtingen van vriendschappen, de interactie en communicatie tussen deze kinderen en hun omgeving in de weg staan. De opbouw van vriendschappen doorloopt een kind in verschillende fases, van naast elkaar spelen met hetzelfde materiaal tot langdurige vriendschap op basis van wederkerigheid en loyaliteit. Kinderen die verbaal sterk zijn en een snel redeneringsvermogen bezitten, doorlopen deze fases in een hoger tempo. Hun verwachtingen rondom vriendschap en samen spelen zijn anders dan die van leeftijdgenoten. Zij realiseren zich niet dat hun klasgenoten nog in een andere fase zitten en begrijpen niet dat zij zich niet aan speel- en spelafspraken kunnen houden. Als dit veelvuldig voorkomt, is de kans groot dat de begaafde kleuter zich terugtrekt uit de groep en een afwachthouding aanneemt.

Ook volgens Groebbe (2007) voelen begaafde kinderen zich vaak eenzaam en missen ze aansluiting met leeftijdgenoten. Ze hebben vaak het gevoel dat ze niet begrepen worden of dat andere kinderen hen niet begrijpen door het verschil in taalontwikkeling. Het kind merkt dat zijn boodschap niet wordt begrepen door andere kinderen, maar kan niet bedenken dat dit aan zijn taalgebruik ligt. In zijn beleving vinden andere kinderen het niet interessant wat hij heeft verteld en denkt hij dat men hem niet aardig vindt. Verbaal sterke leerlingen kunnen opvallen bij het spelen van een rollenspel door het spel te willen regelen en zich aan de afgesproken verhaallijn en bijbehorende rollen vast te houden (Gerven, van, 2009). Deze fase van spelkwaliteit wordt vaak pas bij kleuters vanaf midden groep 2 verwacht, waardoor het kind dat verder in ontwikkeling is soms geen aansluiting kan vinden bij de andere kinderen in de groep.

Een ontwikkelingsvoorsprong in de sociaal-emotionele ontwikkeling kan slimme kleuters voor problemen zorgen, omdat hun interesses en denkprocessen op een ander spoor lopen dan bij leeftijdgenoten. Ze staan voor de keuze om zich aan te passen aan de groep of om zichzelf te blijven, waarbij de laatste mogelijkheid hen buiten de groep plaatst (Gerven, van, 2009). Veel begaafde leerlingen gaan zich aanpassen aan de norm van de groep en spelen een rol. Door hun omgeving goed te observeren, kopiëren ze het gedrag en handelen van de andere kinderen in de groep. Dit aanpassingsgedrag vraagt veel van hun energie en heeft een negatieve invloed op het zelfbeeld van het kind, immers het kan niet zichzelf zijn. Bovendien wil hij niet 'anders' zijn dan anderen, maar juist bij de groep horen. Bij slimme leerlingen uit zich dit in verschillende gedragsuitingen. Er zijn leerlingen die clownesk gedrag laten zien om ervoor te zorgen dat ze erbij horen, terwijl andere leerlingen zich juist terugtrekken en sociaal wenselijk gedrag laten zien. Beide gedragsaanpassingen zijn van invloed op de ontwikkeling van de identiteit van het kind en zijn zelfbeeld. Het kind zet zijn eigen behoeftes opzij.

2.5 Onderpresteren en faalangst

Volgens Kuipers (in Gerven, van, 2009) is het herkennen van onderpresterende leerlingen voor veel leerkrachten vaak lastig, doordat het beeld dat deze leerlingen laten zien niet eenduidig wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong. Onderpresteren is het gedurende een lange tijd minder presteren dan wat op basis van de aanwezige mogelijkheden verwacht mag worden (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004). Hieronder worden niet alleen de cognitieve mogelijkheden verstaan, maar ook creativiteit, zelfbeeld en sociale vaardigheden. Van Gerven en Drent (2004) maken onderscheid tussen twee vormen van onderpresteren:

relatieve onderpresteerders: zij presteren binnen het groepsgemiddelde of net daarboven, maar onder de eigen capaciteiten. Er is sprake van aanpassingsgedrag omdat zij niet op basis van hun schoolprestaties een uitzondering willen zijn in de groep. Zij zijn lastig te herkennen, maar vallen op bij opdrachten die een beroep doen op hun creativiteit en probleemoplossend vermogen. Volgens De Bruin-De Boer en Kuipers (2004) zijn zij gebaat bij interventies als doortoetsen, verrijken, versnellen en samenwerking met ontwikkelingsgelijken, waarbij echter de leerkracht het initiatief moet nemen.

absolute onderpresteerders: zij presteren niet alleen onder hun eigen niveau, maar ook beneden het groepsgemiddelde. Volgens Pluymakers en Span (in De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004)) kunnen deze leerlingen minderwaardigheidsgevoelens, wantrouwen en onverschilligheid laten zien. Er is ook een opvallend verschil te zien tussen enerzijds het gebrek aan verantwoordelijkheid nemen en anderzijds de behoefte aan zelfstandigheid, wat zich kan uiten in verzet tegen de invloed van ouders en leerkrachten. Ze hebben een slechte werkhouding, het ontbreekt hen zelfdiscipline en vertonen in veel gevallen gedragsproblemen.

Om iets te kunnen doen aan onderpresteren is het nodig te weten waarom een leerling tot onderpresteren is gekomen. Naast het niet of nauwelijks aanbieden van differentiatie in leeraanbod, is het onderkennen dat deze leerlingen snel van begrip zijn en hierdoor bij de instructie hun aandacht verliezen, van grote invloed op onderpresteren. Freeman (in Gerven, Van, 2009) noemt dit fenomeen het Three-Times-Problem, waarbij de leerstof in drie fasen wordt aangeboden: activeren van voorkennis, introductie van de nieuwe leerstof en inoefening en samenvatten. Een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong zal bij binnenkomst in groep 1 in veel gevallen het gemiddelde leerstofaanbod al beheersen. Deze leerling zal niet tot een werkelijke inspanning komen, zodat hij uiteindelijk steeds minder zelfstandigheid zal laten zien, nauwelijks taakgericht zal zijn en veel aandacht gaan vragen.

Indien niet vroegtijdig een ontwikkelingsvoorsprong bij leerlingen wordt gesignaleerd, kan naast motivatieproblemen en onderpresteren een vorm van faalangst ontstaan. Faalangst heeft veel te maken met het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld en zelfvertrouwen (Drent & Gerven, Van, 2004). Een kind ontwikkelt zelfvertrouwen door op een positieve wijze ervaringen op te doen, waarbij inspanning een goed resultaat geeft. Als er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong, dan hoeft hij nauwelijks inspanning te leveren en zal hij zijn prestatie niet als positief gaan zien, wat invloed heeft op het zelfbeeld. Er wordt geen beroep gedaan op zijn probleemoplossend vermogen en hoeft zich nauwelijks in te spannen. Daardoor ervaart hij zijn prestaties en uitvoering van opdrachten niet als positief en ontwikkelt hij een zwakke concentratie. Als gevolg hiervan kan er een negatief zelfbeeld ontstaan en kan hij faalangstig worden (Drent & Gerven, Van, 2004).

Daarnaast heeft hij niet geleerd te leren en mist hij het vermogen om zich te concentreren, waardoor hij makkelijker fouten gaat maken. Het kan zelfs zo zijn dat hij zich geblokkeerd voelt en het idee krijgt dat hij tot niets in staat is. Uiteindelijk kan dit zo ver gaan dat het kind zich terug gaat trekken, verlegen wordt en bang is om initiatief te nemen. Deze leerling is erbij gebaat te leren zichzelf toe te staan om fouten te mogen maken en een reëel zelfbeeld te ontwikkelen. Groebbé (2007) geeft aan dat een onzekere en soms angstige houding het gevolg kan zijn van perfectionistisch gedrag. Slimme kinderen zoeken de oorzaak voor hun succes vaak buiten zichzelf, als gevolg van het zich aan willen passen aan de norm van de groep. De groepsopdrachten ervaren zij als te makkelijk en ze hebben voor hun gevoel geen prestatie geleverd, waardoor hun zelfbeeld niet realistisch is.

2.6 Signalering van meerbegaafdheid bij kleuters in de basisschool

Er is geen omschrijving te vinden van de hoogbegaafde leerling die op alle kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong van toepassing is. Individuele kenmerken van het kind en de omgevingsfactoren zijn net zo verschillend als bij normaal begaafde leerlingen.

Volgens Span, De Bruin-De Boer en Wijnokus (2001) is het voor een goede signalering van belang dat men zich bewust is van eigen voorkennis, eigen opvattingen en eerder opgedane ervaringen met ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters. Om signalering transparant, betrouwbaar en valide te houden, moet deze systematisch en zo objectief mogelijk worden uitgevoerd en in het zorgplan worden beschreven. Er moet duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen de signaleringsfase en de diagnostische fase. Drent en Van Gerven (2004) omschrijven signalering als "de signalen die door de leerling, de ouders van de leerling of andere betrokkenen bij de leerling worden afgegeven, opvangen en op een juiste wijze interpreteren". In de diagnostische fase gaat men onderzoeken of het vermoeden van ontwikkelingsvoorsprong terecht is, naast het inventariseren van de hulpvragen en op welke gebieden er behoefte is aan een specifiek onderwijsaanbod.

Het belang van een vroege signalering van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters is duidelijk, namelijk het ondervangen van een negatieve ontwikkelingsspiraal van hun zelfbeeld en zelfvertrouwen en om stagnaties in de ontwikkeling van het kind te voorkomen. De leerkracht neemt een belangrijke positie in bij de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong (Groebbé, 2007). Door geregeld te observeren worden onderlinge verhoudingen, interactie en gedrag zichtbaar tussen kinderen en kan men de individuele leer- en persoonlijkheidskenmerken waarnemen. Middels een observatie-instrument kan de leerkracht systematisch en gestructureerd de signalen die zijn opgevallen in kaart brengen. Het Leerlingvolg- en hulpsysteem voor groep 1,2, (3) van basisonderwijs van Westra en Koning (2003) is een observatiemiddel dat de ontwikkeling van leerlingen in groepen 1-2 op een aantal vaste momenten in een schooljaar, zogenaamde peilpunten, in kaart brengt. Het beschrijft de fase van ontwikkeling van een aantal vaardigheden op het gebied van spelen, werkhouding, sociaal-emotioneel, taal, rekenen en motoriek van een kleuter in algemene zin.

Om te bepalen of er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong bij een leerling (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004) zijn een aantal aandachtspunten essentieel. Volgens het Protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs [SiDi R] (De Bruin-De Boer & Kuipers, 2004) geeft deze observatielijst een goed beeld van het leervermogen, sociaal emotionele vaardigheden, motoriek, zelfbeeld, motivatie, prestaties, houding tegenover school en taakgerichtheid. Een lage score op motivatie en taakgerichtheid kan duiden op onderpresteren, een lage score op zelfbeeld kan een aanwijzing voor een vorm van (beginnende) faalangst zijn.

2.7 Begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Naast communicatie met ouders, observaties en toets- en testuitslagen is er nog een mogelijkheid om tot een goede signalering te kunnen komen. Groebbé (2007) geeft aan dat gesprekken met de leerling zelf, nog meer inzicht geeft in hoe hij over zichzelf en over anderen denkt. Het levert waardevolle informatie op over zijn denk-leerbeleving, zijn gevoelens en gedachten en de hulpvragen die het kind zelf heeft. De leerkracht leert de leerling tevens beter kennen en begrijpen en brengt signalen van onderpresteren en/of faalangst boven tafel. Omgekeerd zorgt de aandacht van de leerkracht voor een positief effect op het zelfvertrouwen en een realistisch zelfbeeld. Groebbé (2007) beschrijft dat de interactie tussen leerkracht en leerling een grote invloed heeft op het zelfbeeld van leerlingen, hetgeen weer bepalend is voor de leerprestaties. Iedere leerling is anders en heeft begeleiding nodig die afgestemd is op zijn specifieke behoeftes (Stevens in Span, De Bruin-De Boer & Wijnekus, 2001).

Een belangrijke eerste stap in het begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is de mate van deskundigheid van de leerkracht. Over voldoende kennis omtrent signalen en kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong bij jonge kinderen beschikken, is een voorwaarde om tot een passende begeleiding en onderwijsaanbod te komen. Door de leerling te volgen middels observaties en gesprekjes, wordt duidelijk welke verrijkingsmaterialen passen bij zijn niveau en zijn beleving (Drent & Van Gerven, 2004). In de groepen 1-2 werken leerkrachten met diverse ontwikkelingsmaterialen die passen bij de leer- en denkontwikkeling van gemiddeld begaafde leerlingen. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong maken zoals eerder al aangegeven grotere denksprongen. Om ook deze leerlingen voldoende uitdaging te bieden en inspanning te stimuleren is het belangrijk dat het niveau van de opdrachten minimaal één trede hoger ligt, met als gevolg dat de leerkracht ook met hen de zone van de naaste ontwikkeling bereikt. Activiteiten die onder of op het ontwikkelingsniveau van het kind liggen moeten niet meer worden aangeboden volgens Van Gerven (2009).

De rol van de leerkracht is inmiddels duidelijk, maar wanneer komt de intern begeleider in beeld? De taken van de intern begeleider binnen de zorgstructuur zijn divers, namelijk: coördinatie van leerlingenzorg, beschikking over specifieke kennis en zorgdragen voor kennisoverdracht, individuele begeleiding van leerlingen, diagnosticering en verwijzing (LBIB, 2009). Specifiek voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kan zij een rol spelen bij de intake- en signaleringsfase, alsook door leerlingen individueel te begeleiden. Daarnaast kan zij bij leerkrachten verdiepte kennis over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en hun specifieke onderwijsbehoeftes overbrengen, naast het aanreiken van verrijkingsmaterialen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Context van mijn onderzoek

Mijn onderzoek heeft plaatsgevonden op een middelgrote reguliere openbare basisschool. De school bevindt zich in een grote provinciestad en heeft de naam Bergwegschool gekregen in dit onderzoeksverslag, om de school anoniem te maken. De school heeft 392 leerlingen en een groot team van 25 leerkrachten, 1 directeur en 1 adjunct-directeur, 2 intern begeleiders, 1 opleider in de school, 6 leden van onderwijs ondersteunend personeel. In mijn onderzoek richt ik mij specifiek op de onderbouw met twee groepen 1 en twee groepen 2 en 8 leerkrachten werkzaam zijn. Het gemiddelde leerlingenaantal per groep is 24 leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 7 jaar.

3.2 Doelgroep

Volgens Van der Donk en Van Lanen (2009) is er een onderscheid te maken tussen de doelgroep en de onderzoekspopulatie, waarbij de onderzoeksresultaten uit de onderzoekspopulatie zijn verkregen. De doelgroep voor wie de onderzoeksresultaten van belang zijn, bestaat uit leerlingen uit alle jaargroepen, alle leerkrachten van de school, directieleden en intern begeleiders. De onderzoekspopulatie bestaat uit de leerkrachten van groepen 1-2 en leerlingen uit groepen 1-2, waarvan vermoedelijk sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong. De leerkrachten van iedere kleutergroep heb ik gevraagd één of twee leerlingen aan te wijzen die in deze categorie vallen. Zij hebben deze keuze gemaakt op basis van scores uit toetsen voor kleuters van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling [CITO] en/of op basis van observaties.

Er zijn verschillende mensen van school direct of indirect betrokken geweest bij het onderzoek:

- **bij de uitvoering van het onderzoek:** leerkrachten groepen 1-2, leerlingen met vermoedelijke ontwikkelingsvoorsprong uit groepen 1-2 en de onderzoeker.
- **als respondent:** de deelnemers zijn 6 leerkrachten uit de groepen 1-2 en 6 leerlingen uit dezelfde groepen 1-2, waarvan drie uit groep 1 en drie uit groep 2.
- **als ouder:** ouders van de leerlingen uit de responsgroep zijn vooraf om toestemming gevraagd en per brief op de hoogte gesteld van het doel en inhoud van het onderzoek.
- **bij het geven van feedback:** critical friends vanuit de opleiding waren mijn studiegenoten van de onderzoeksbegeleidingsgroep en de studiebegeleiders Master SEN. Op school, de werkcontext, waren dit de intern begeleiders en directeur.
- **van het schoolteam:** de directeur en intern begeleiders, collega's van de taakgroep meerbegaafdheid, het schoolteam.

3.3 Onderzoekperiode

Het onderzoek heeft plaatsgevonden over een periode van drie maanden. In de maand februari zijn de leerkrachten uit de doelgroep door mij bevraagd over hun ervaringen en kennis ten aanzien van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en heb ik hen gevraagd de leerlingen uit de doelgroep te observeren. Deze leerlingen zijn vervolgens in maart door mij geobserveerd en bevraagd. Tenslotte heb ik een interventie ingebracht door de leerkrachten van specifieke kennis te voorzien omtrent kenmerken van meerbegaafdheid en signalen voortkomend uit risicofactoren bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Tenslotte heb ik het onderzoek in april door de leerkrachten uit de responsgroep geëvalueerd.

3.4 Onderzoeksmethode

Om in kaart te brengen welke kennis en handelingsverlegenheid de huidige leerkrachten hebben over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, ben ik gestart met een beschrijvend onderzoek (Donk, van der & Lanen, van, 2009). In de tweede fase van het onderzoek wilde ik tot een voorstel komen voor goede signalering en het belang hiervan in de onderbouw kunnen aantonen door literatuurstudie en onderzoekservaringen, waardoor het tevens een ontwerponderzoek is geworden. Naast het bevragen van zowel de leerkrachten als de leerlingen, heb ik in mijn onderzoek observaties gedaan en laten doen door de leerkrachten, waarbij hun ervaring met het gebruik van signaleringsinstrumenten belangrijk was. Om een zo nauwkeurig en objectief mogelijk beeld te krijgen van signalen en hulpvragen van leerlingen in de praktijksituatie en deze te toetsen aan de theorie, past observeren goed bij zowel beschrijvend als ontwerponderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2008). Beide onderzoeksmethoden hebben plaatsgevonden op schoolniveau en hebben zich alleen gericht op leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong die op het moment van onderzoek in groepen 1-2 zaten.

3.5 Waarnemingsmethode

Van der Donk en Van Lanen (2009) geven aan dat dataverzameling aan verschillende voorwaarden moet voldoen. Naast beantwoording van onderzoeksvragen op een efficiënte wijze, is de schoolcontext van belang om tot betekenisgeving te kunnen komen in de conclusie. Om tot objectieve en nauwkeurige resultaten te komen is het belangrijk om meerdere onderzoeksmethoden te gebruiken. Door literatuurstudie heb ik de laatste ontwikkelingen over begaafdheid bij kleuters en specifiek hun sociaal-emotionele ontwikkeling bestudeerd. Om zicht te krijgen op aanwezige kennis en hulpvragen hierover heb ik de leerkrachten uit groepen 1-2 bevraagd. Naast de leerkrachten heb ik ook de leerlingen uit de responsgroep bevraagd, om antwoorden te krijgen over hun zelfbeeld, hun sociaal-emotionele ontwikkeling en hun hulpvragen. De observaties zijn zowel vanuit het perspectief van de eigen leerkracht als die van een onafhankelijke observant, namelijk de intern begeleider, gedaan. Op deze wijze heb ik kenmerken en signalen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde kleuters in beeld kunnen brengen en daarnaast mijn rol als intern begeleider kunnen onderzoeken.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

Voor de waarnemingsmethoden literatuurstudie, bevragen en observeren, heb ik de volgende instrumenten ingezet.

Literatuurstudie

Om mijn onderzoeksvraag en deelvragen met theorie te kunnen onderbouwen, heb ik diverse betrouwbare tekstbronnen bestudeerd, die antwoord gaven op mijn onderzoeksvraag (zie hoofdstuk 2). Ik heb de theorie vanuit een onderzoekende houding en met een kritische blik bekeken op relevantie en betrouwbaarheid, aangezien ik begaafdheid bij kleuters en hun sociaal-emotionele ontwikkeling vanuit meerdere perspectieven wilde bekijken. Van Gerven en Drent hebben de meeste literatuur geschreven over hoogbegaafdheid en ontwikkelingsvoorsprong, waardoor ik bewust op zoek ben gegaan naar andere bronnen en invalshoeken. In de literatuur las ik echter veel overeenkomsten ten aanzien van signalering en de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kleuters. Door vervolgens de praktijk te onderzoeken hoopte ik tot een herkenbaar en duidelijk beeld over ontwikkelingsvoorsprong te komen (Donk, van der & Lanen, van, 2009).

Bevragingen

Door een schriftelijke vragenlijst te gebruiken, kon ik veel mensen in een relatief korte tijd bereiken (Kallenberg, Koster, Onstenk, Scheepsma, 2007). De vragenlijst voor de leerkrachten (bijlage 1) heb ik zelf ontworpen en had tot doel hun ervaringen en handelingsverlegenheid met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in kaart te brengen. Ik heb gekozen voor zowel gesloten vragen als open vragen, omdat de voorkennis en hulpvragen van de leerkrachten individueel verschillend kunnen zijn, maar ook een gemeenschappelijke factor kunnen hebben. Deze gegevens zijn voor de intern begeleider van belang op welk gebied behoefte aan ondersteuning is. Voor de evaluatie na afloop van het gehele onderzoek, heb ik voor dezelfde leerkrachten een vragenlijst samengesteld (bijlage 2) middels ThesisTools (Rixtel, van), waarbij respondenten via internet hun antwoorden kunnen aangeven. Deze wijze van bevragen is snel en goed te presenteren aan anderen.

Door semi-gestructureerde interviews (Donk, van der & Lanen, van, 2009) met de leerlingen middels een zelfontwikkelde vragenlijst (bijlage 3), kreeg ik meer zicht op hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik heb hierbij gelet op taalgebruik dat door leerlingen van deze leeftijd begrepen kunnen worden. Ik heb gekozen voor een open en minder gestructureerde gespreksvorm, waarbij de vragenlijst meer ter ondersteuning van de interviewer is (Donk, van der & Lanen, van, 2009). Ter inleiding van het interviews heb ik gebruik gemaakt van een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling (Gerven, van & Lambermont, 2007), naast een rekenwerkblad. Omdat 4- tot 6-jarigen veelal nog niet kunnen lezen en schrijven, heb ik hiervoor gekozen. Tevens zijn zij het meestal niet gewend te worden bevraagd en kan de interviewer vanuit een veilige situatie en spelenderwijs aan antwoorden komen.

Observaties

Door doelgericht en systematisch de leerlingen uit de responsgroep te observeren, heb ik meer inzicht gekregen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in de praktijk (Donk, van der & Lanen, van, 2009). Omdat in dit onderzoek de interactie tussen de leerlingen onderling en de positie die zij innemen in de groep, centraal stonden, heb ik gekozen voor niet-participerende observaties. Bij deze vorm van observeren kijkt men de leerling van een afstand en neemt de observant niet deel aan de situatie. Ik heb een gestructureerde observatievorm toegepast, middels een tweetal instrumenten. Een veel gebruikt en betrouwbaar observatie-instrument is het Signaleringsinstrument voor ontwikkelingsvoorsprong [SiDi R] (2004). De leerkrachten uit mijn doelgroep heb ik gevraagd de groepssignalering (bijlage 4) en de individuele signaleringslijst (bijlage 5) van de SiDi R in te vullen. Omdat de leerkrachten hiermee hun eigen leerlingen beoordeelden en om tot een objectieve observatie te kunnen komen, heb ik dezelfde groep leerlingen op een andere wijze geobserveerd. Hiervoor heb ik het observatie-instrument van Koning en Westra (2003) aangepast op kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong (bijlage 6). Omdat dit instrument voornamelijk kwalitatieve

gegevens in kaart brengt, heb ik de beoordelingscriteria en schaalweergave overgenomen van de originele lijst van Koning en Westra (2003). Mijn observaties heb ik beschreven in een logboek om waarnemingen transparant en helder voor alle betrokkenen te houden (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2008).

3.7 Betrouwbaarheid

Dit praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden in een dynamische schoolorganisatie, namelijk op een basisschool en in vier verschillend samengestelde kleutergroepen. Daarnaast is het onderzoek gedaan mét mensen, namelijk de leerkrachten met een diversiteit aan onderwijservaring én met leerlingen met ieder een eigen identiteit en met verschillende omgevingsfactoren. Vandaar dat men bij herhaling van dit onderzoek op een ander tijdstip en met andere deelnemers niet tot dezelfde resultaten kan komen (Donk, van der & Lanen, van, 2009). Om toch tot een zo nauwkeurig mogelijke betrouwbaarheid te kunnen komen, heb ik gebruik gemaakt van observatie-instrumenten die goedgekeurd zijn door de Commissie Testaangelegenheden Nederland [COTAN]. De instrumenten zijn vooraf besproken met medestudenten, de onderzoeksbegeleider van de opleiding Master SEN en de intern begeleiders op de Bergwegschool. Hierbij is gekeken of de instrumenten bij hebben gedragen tot het verkrijgen van antwoorden op de onderzoeksvragen (Donk, van der & Lanen, van, 2009).

3.8 Validiteit

Voor een hoge validiteit en betrouwbaarheid, heb ik gebruik gemaakt van verschillende valide tekstbronnen die de sociaal-emotionele ontwikkeling bij jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de basisschool beschrijven (Donk, van der & Lanen, van, 2009). Ik ben bewust op zoek gegaan naar meerdere auteurs, aangezien er veel literatuur van Van Gerven en Drent over hoogbegaafdheid is. De theoretische onderbouwing heb ik naast de ervaringen van de leerkrachten op de Bergwegschool gelegd. Hiervoor heb ik bestaande observatie- en signaleringsinstrumenten gebruikt, maar ook zelf instrumenten ontworpen om tot gerichte waarnemingen te kunnen komen. Door tijdens verschillende activiteiten te observeren, heb ik een breder beeld van het gedrag en handelen van de leerlingen uit de doelgroep gekregen, hetgeen de onderbouwing van de onderzoeksresultaten heeft versterkt. Naast mijn eigen observaties heb ik vanuit het perspectief van de eigen leerkracht naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters met ontwikkelingsvoorsprong gekeken. Door de gebruikte instrumenten door meerdere personen te laten beoordelen op gebruikersgemak en toepasbaarheid, wordt de conclusie over de eventuele inzet en gebruik ervan voor de Bergwegschool onderbouwd.

3.9 Ethische aspecten

Volgens Boerman (2008) zijn ethische aspecten bij praktijkonderzoek van belang. Er is bij een praktijkonderzoek altijd sprake van een vertrouwensrelatie. Het helder communiceren van het doel van mijn onderzoek, is onderdeel van dat vertrouwen, net als het zorgvuldig omgaan met persoonlijke gegevens en informatie verkregen uit gesprekken en observaties. Omdat ik jonge leerlingen heb bevraagd, was ik mij ervan bewust dat zij zich kwetsbaar op kunnen stellen en ben hierom zorgvuldig omgaan met hetgeen zij vertelden. Bij gebruikmaking van werk en theorie van anderen, heb ik gezorgd voor juiste bronvermelding.

Vooraf heb ik toestemming aan ouders en directie gevraagd om mijn onderzoek in mijn werkcontext te mogen uitvoeren (bijlage 7). Alle gegevens die ik tijdens mijn onderzoek heb verzameld, heb ik in mijn verslag verwerkt en zijn anoniem gemaakt. Ik heb ervoor gezorgd dat mijn observaties op een eerlijke en realistische manier zijn weergegeven en kan deze verantwoorden naar alle betrokkenen. Ik heb alle uitkomsten die voortkwamen uit de onderzoeksactiviteiten meegenomen in het verslag en ervoor gezorgd dat ze alleen worden gebruikt ten behoeve van mijn onderzoek. Ik heb mij opengesteld voor feedback op mijn onderzoek en meegenomen in mijn leerproces. Gelijktijdig heb ik feedback op het werk van medestudenten gegeven op respectvolle wijze.

Doel van onderzoek doen, is nieuwe inzichten en ontdekkingen doorgeven aan de betrokkenen van het onderzoek en aan de beroepsgroep. De uitkomsten van mijn onderzoek zal ik aan het team van de Bergwegschool presenteren, met de kanttekening dat betrokkenen bij het onderzoek niet herkenbaar in beeld of beschrijvend worden neergezet. Het heeft mij geholpen om zoveel mogelijk de gegevens te beschrijven in een logboek, alsook om mijn ontdekkingen en bevindingen voor te leggen aan mijn begeleiders op school en studie. Op deze wijze hield ik controle en overzicht over het verloop van mijn onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Om te kunnen onderzoeken in hoeverre het huidige onderwijsaanbod in groep 1 en 2 aansluit bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, is het van belang te weten welke kennis en ervaringen leerkrachten hebben. Voldoende kennis en een vroegtijdige signalering leidt tot een passende begeleiding van begaafde leerlingen. Daarnaast kan men hierdoor de risicofactoren in kaart brengen. Van de intern begeleider wordt naast deskundigheid ook ondersteuning verwacht bij het signaleren van leerlingen en begeleiden van leerkrachten (LBIB, 2009).

4.2 Voorkennis en handelingsverlegenheid van de leerkrachten

Volgens Span, De Bruin-De Boer & Wijnekus (2001) is het van belang om over voldoende parate kennis te bezitten ten aanzien van kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong bij jonge leerlingen. Door middel van de vragenlijst voor de leerkrachten die ik aan het begin van dit onderzoek bij hen afnam, kwam naar voren zij al enige ervaring hadden met ontwikkelingsvoorsprong en leerlingen met ontwikkelingsvoorsprong hadden begeleid. De meerderheid van de leerkrachten (4 van de 5) heeft ervaringen opgedaan met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong (bijlage 8). Uit de antwoorden blijkt niet zo zeer hoe zij het omgaan met deze leerlingen hadden ervaren, maar meer hoe zij deze leerlingen hebben begeleid:

- extra werkbladen
- extra moeilijke spellen en ontwikkelingsmaterialen
- als een kind niet om werkbladen vraagt, gewoon laten spelen, leren omgaan met andere leerlingen
- het spel op een hoger niveau brengen
- inzet van computer en/of touchscreen (digitaal schoolbord)
- laten voorlezen aan andere kinderen
- denkvragen stellen

Op sociaal-emotioneel gebied hebben enkele leerkrachten begeleiding geboden door de spelinhoud en spelkwaliteit te observeren, met aandacht voor interactie met andere leerlingen en door spelbegeleiding in te zetten. Op de vraag of leerkrachten handelingsverlegen waren bij kleuters met een voorsprong is geen eenduidig antwoord gegeven. De antwoorden variëren van open staan voor tips en vragen over faalangst, tot het ontbreken van handelingsverlegenheid. Opvallend genoeg werd door één respondent aangegeven dat jonge leerlingen in het algemeen vaak niet goed te sturen zijn. In het algemeen kan ik stellen dat leerkrachten al eerder hebben ervaren hoe ze begaafde leerlingen kunnen begeleiden, namelijk: met werkbladen, door inzet van uitdagend materiaal en middelen, inzet van vaardigheden die het kind al beheerst bij groepsactiviteiten en het verhogen van spelkwaliteit.

4.3 Algemene kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters

Uit de literatuurstudie (zie hoofdstuk 2) komt naar voren dat er meerdere kenmerken zijn die mogelijk wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong. Bij de cognitieve factoren valt vooral de taalvaardigheid op. Dat wil zeggen dat de leerlingen beschikken over een grote woordenschat en lange en complexe zinnen gebruiken. Daarnaast beschikken zij over een grote rekenvaardigheid, waarbij vooral het getalbegrip en het kunnen tellen opvalt. Nog een kenmerk is het ruimtelijk inzicht, waarbij hun ideeën en oplossingen bij het werken met constructiemateriaal en puzzels goed te zien is. In de observaties door de leerkrachten (figuur 4 en bijlage 9) kwam naar voren dat de meerderheid van de leerlingenrespondenten opvalt door hun woordgebruik, het overzien van hoeveelheden en het kunnen tellen, goede detailwaarneming en een sterk geheugen, hetgeen de kenmerken uit de theorie bevestigt.

Groepssignalering ontwikkelingsvoorsprong *Leerlingenrespondenten (N=5)*

score *						
leeraspecten					5	Sterk geheugen
					4	Overziet hoeveelheden
					4	Adequaat woordgebruik
		?			2	Logisch denken
leerlingen	a	b	c	d	e	

* score is het aantal leerlingen waarbij dit aspect sterk aanwezig is

Geef aan	met:
Is normaal aanwezig	☐
Is sterk aanwezig	☒
Onvoldoende zicht op of twijfelachtig	☐

Figuur 4: tabel groepssignalering ontwikkelingsvoorsprong groep 1-2 (SiDi R)

De drie kernkenmerken die bij een kind met ontwikkelingsvoorsprong al aanwezig zijn volgens Renzulli (in Gerven, van, 2009), zijn een bovengemiddelde intelligentie, een hoog niveau van taakgerichtheid en een hoog niveau van creativiteit (zie hoofdstuk 2). Om specifiek aan te kunnen geven welke cognitieve aspecten waarneembaar zijn bij de leerlingen uit de responsgroep, is de individuele leerlingobservatielijst van SiDi R (2004) ingevuld door de leerkrachten voor iedere leerling uit de responsgroep. De items waar de leerlingen hoog hebben gescoord (in de lijst aangegeven met 5 of 4), zijn onder te brengen bij de onderdelen leerprestaties, leervermogen en taakgerichtheid (zie bijlage 10). De meest opvallende items zijn hieronder weergegeven.

Leerlingobservatielijst groep 1-2
Leerlingenrespondenten (N=5)

	Vraag	Score *
Leerpresetaties	Heeft ruime woordenschat	5
	Overziet hoeveelheden	4
	Heeft taalgebruik boven leeftijdsniveau	4
	Kan eenvoudige rekensommen oplossen	4
	Kent reeds enige letters	5
Leervermogen	Kan logisch denken, ziet relaties, verbanden	4
	Is in bijna alle ontwikkelingsgebieden geïnteresseerd	4
	Is nieuwsgierig, stelt vragen, is opmerkzaam, observeert	5
	Heeft een sterk geheugen	5
	Begrijpt veel dingen snel	5
Taakgerichtheid	Werkt snel	4
	Heeft een sterke concentratie	5
	Werkt netjes en precies	5
	Is zelfstandig	5

* score is het aantal leerlingen, waarbij dit antwoord duidelijk past)

Figuur 5: tabel leerlingenobservatie groep 1-2: leerpresetaties, leervermogen en taakgerichtheid

Tijdens mijn eigen observaties (zie bijlage 11) heb ik onder meer gelet op de spelkwaliteit van de leerlingen. Er was bij 4 leerlingen (waarbij N=6) sprake van gericht rollenspel, waarbij de leerlingen hun wereld en ideeën op een eigen manier verbeelden en vormgeven. Bij 5 leerlingen was waarneembaar dat ze veel gebruik maakten van fantasie en dat er sprake was van een experimentele en onderzoekende houding tijdens het spelen in de huishoek en tijdens buiten spelen. Samenvattend kan ik zeggen dat de cognitieve intelligentie bij kleuters waarneembaar is doordat hun taalgebruik, rekenvaardigheid en taakgerichtheid op een hoger plan liggen dan bij hun leeftijdgenoten. Dit is bij kleuters vooral zichtbaar bij gerichte taal- en rekenopdrachten en bij rollenspel in de huishoek. Opvallend is dat de meeste begaafde leerlingen snel van begrip zijn en verbanden kunnen leggen. Zoals bij de leerlingeninterviews een kleuter bij het lezen van het verhaal over het kuiken, gelijk ziet dat er evenveel graantakken liggen, die eerlijk gedeeld kunnen worden, maar dat er ook aan ieder tak niet evenveel graankorrels zitten.

4.4 Sociaal-emotionele behoeftes van begaafde kleuters en de risicofactoren.

Motivatie

Als leerlingen weinig worden uitgedaagd en regelmatig activiteiten moeten herhalen die ze allang beheersen, is de kans groot dat ze zich gaan vervelen (Loman & De Boer, 2006). Naast het niet of nauwelijks aanbieden van differentiatie in leeraanbod, is het begrijpen dat deze leerlingen snel van begrip zijn en hierdoor bij de instructie hun aandacht verliezen, van grote invloed op hun prestatie. Is er sprake van een ontwikkelingsvoorsprong, dan hoeven deze leerlingen nauwelijks inspanning te leveren en zullen zij hun prestatie niet als positief gaan zien, wat invloed heeft op hun zelfbeeld. Daarnaast hebben zij niet geleerd te leren en missen ze het vermogen om zich te concentreren, waardoor ze makkelijker fouten gaan maken (zie hoofdstuk 2). De leerlingen uit de responsgroep laten de volgende door de eigen leerkrachten waar genomen aspecten zien aan houding en motivatie (zie bijlage 10).

Leerlingobservatie groep 1-2 (SiDi R)
Leerlingenrespondenten (N=5)

	Vraag	duidelijk passend	passend	neutraal	minder passend	niet passend
		score *				
Houding	Vindt leren leuk	5	0	0	0	0
	Gaat graag naar school	5	0	0	0	0
	Voelt zich betrokken bij de groep	2	2	1	0	0
Motivatie	Toont doorzettingsvermogen	3	0	1	1	0
	Zet zich in om het goed te doen	5	0	0	0	0
	Kan zich goed concentreren	4	1	0	0	0
	Kan aandachtig luisteren	4	0	1	0	0
	Kiest gevarieerde werkjes	2	2	0	1	0
	Toont initiatieven	2	1	1	0	1
	Heeft interesse in de uitleg	2	2	1	0	0
Zelfbeeld	Heeft uitgesproken mening	3	0	1	1	0
	Toont zelfvertrouwen	3	0	1	1	0
	Heeft een realistisch beeld van eigen mogelijkheden	1	1	2	1	0
	Is niet gauw van slag	2	1	1	1	0

* score is het aantal leerlingen, waarbij dit antwoord duidelijk past

Figuur 6: tabel leerlingenobservatie door de leerkracht groep 1-2: houding, motivatie en zelfbeeld.

Tijdens mijn observaties in de klas en bij het buiten spelen, was waarneembaar (zie figuur 7) dat de leerlingen uit de responsgroep belangstelling hadden voor letters en cijfers, graag werkten en een hoog leer- en werktempo lieten zien (zie bijlage 11).

Onderdeel over motivatie van leerlingen uit de **resultaten observatiekijkwijzer:**
Leerlingenrespondenten (N=6)

		Score:*	Score:*
2. Motivatie		waarneembaar	duidelijk waarneembaar
	belangstelling voor letters en cijfers	2	3
	werkt graag	2	4
	hoog leer- en werktempo	3	2

* score is het aantal leerlingen, waarbij dit antwoord duidelijk past)

Figuur 7: tabel observatiekijkwijzer: onderdeel motivatie

Met betrekking tot de motivatie heb ik de leerlingen ook gevraagd (bijlage 12) of ze met plezier naar school gaan, waarop alle leerlingenrespondenten (N=6) met ja beantwoorden. Op de vraag wat ze makkelijk vinden op school, gaven 3 leerlingen uit de responsgroep aan dat ze de werkbladen gemakkelijk vonden. Er was één leerling die aangaf ze zich verveelde op school, terwijl 3 leerlingen aangaven dat ze dit niet deden.

Aanpassingsgedrag en samen spelen

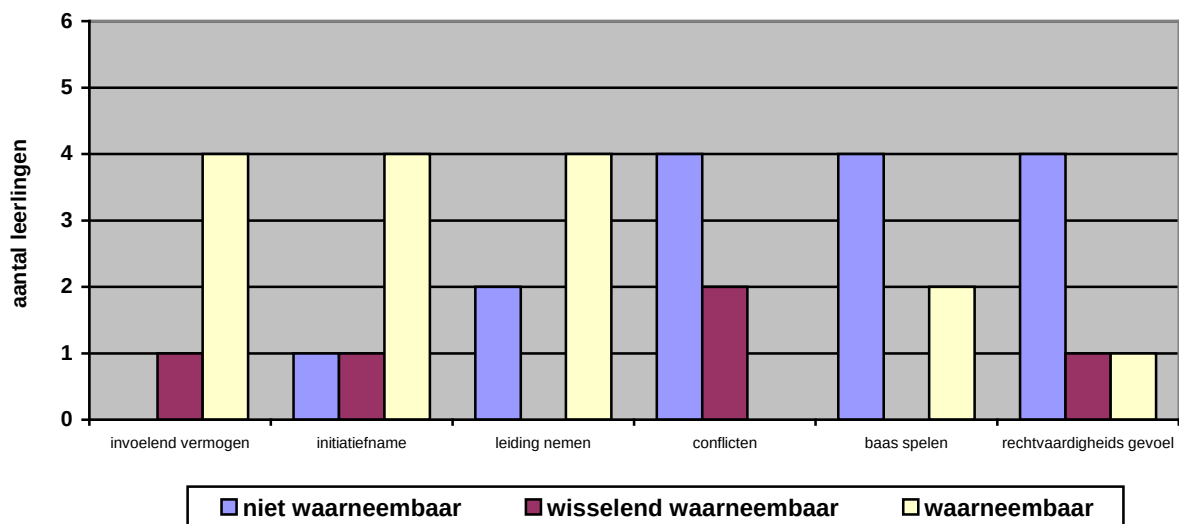
Uit de observaties in de praktijk blijkt dat de leerlingen het leren op school leuk vinden, geïnteresseerd luisteren naar uitleg en zich inzetten om een opdracht goed te doen. Wat hier niet uit blijkt is in hoeverre zij dit vanuit wenselijk gedrag laten zien en zich aanpassen aan de norm van de groep. Uit de gesprekken met de leerlingen komt naar voren dat een enkele leerling zich verveelt (zie bijlage 12) of de werkbladen gemakkelijk vindt.

Volgens Van Gerven (2009) ontdekken begaafde kinderen vrij vlug welk gedrag in welke situaties wenselijk is en hebben de neiging zich hierop aan te passen. Indien zij zich langdurig aanpassen is er vergrote kans op frustraties die tot leer- en gedragsproblemen kunnen leiden. Tijdens mijn observaties (zie bijlage 11) was bij 4 van de 6 leerlingen duidelijk waarneembaar dat ze mét in plaats van naast leeftijdgenoten speelden. In het spel was te zien dat ze goed naar de andere kinderen keken en in hun spel meegingen, waarbij ze ook in sommige situaties de leiding namen over de inhoud en rolverdeling. De andere twee leerlingen lieten juist zien dat ze hun eigen gang gingen in het spel.

Groebbé (2007) en Van Gerven (2009) geven aan dat de verwachtingen van slimme kleuters rondom vriendschap en samen spelen anders zijn dan die van leeftijdgenoten. Kinderen die verder in hun ontwikkeling zijn, realiseren zich niet dat hun klasgenoten nog in een andere fase zitten en begrijpen niet dat zij zich niet aan speel- en spelafspraken kunnen houden. Daarnaast merken ze dat hun boodschap niet wordt begrepen door andere kinderen, maar ze kunnen niet bedenken dat hun taalgebruik voor de andere kinderen soms te hoog gegrepen is. Uit de interviews met de leerlingen uit de responsgroep (zie bijlage 12) gaven alle 6 leerlingen aan dat ze vriendjes hebben in de groep. Twee leerlingen gaven aan dat kinderen hen niet begrepen als ze samen gingen spelen.

Uit mijn eigen observaties (zie bijlage 11) en de observaties van de leerkrachten (bijlage 10) kwamen de volgende aspecten naar voren:

Resultaten observatiekijkwijzer *Leerlingenrespondenten (N=6)*



Figuur 8: grafiek observatiekijkwijzer: sociaal initiatief t.o.v. medeleerlingen en conflicten

Opvallend is dat een groot invoelend vermogen, zich kunnen verplaatsen in anderen en gevoeligheid en zorgzaamheid bij de meerderheid van de leerlingen is geobserveerd. Ook initiatiefname en leiding nemen is bij de meeste kinderen waarneembaar. Conflicten en gedragsproblemen waren nauwelijks zichtbaar (bij 1 leerling), terwijl aanpassingsgedrag wel duidelijk waarneembaar was bij de meerderheid (4 van de 5 leerlingen bij leerkrachtobservaties en 5 van de 6 leerlingen bij mijn observaties).

Leerlingobservatielijst groep 1-2
Leerlingenrespondenten (N=5)

	Vraag	Score*
Sociaal	Heeft veel vriendjes	3
emotionele	Uit zich goed (wat in hem omgaat)	4
vaardigheden	Kan gevoelens onder woorden brengen	3
	Kan zich in anderen verplaatsen	4
	Zoekt contact met leeftijdgenoten	4
	Is gevoelig, zorgzaam	4
	Speelt veel met anderen	3
	Is onafhankelijk, kan alleen spelen en werken	5
	Neemt initiatieven	3
	Gaat leuk met kinderen om	4
	Speelt graag alleen	0
	Heeft een leidersrol in de groep	3

* score is het aantal leerlingen, waarbij dit antwoord duidelijk past.

Figuur 9: tabel leerlingenobservatie: sociaal-emotionele vaardigheden

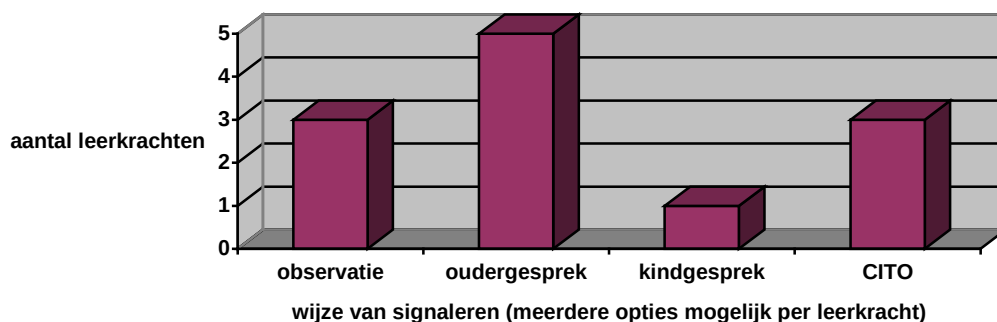
4.5 Wijze van signalering

Vroegtijdig signaleren kan onderpresteren en faalangst voorkomen, door te erkennen dat begaafde kleuters snel van begrip zijn, minder instructie nodig hebben en differentiatie in leeraanbod aangeboden moeten krijgen (Gerven, van, 2009). Naast problemen met motivatie en onderpresteren, bestaat er een verhoogd risico op faalangst. Signalering moet op een heldere voor iedereen duidelijke wijze gebeuren, volgens een vast en objectief systeem. Volgens het SiDi R (2004) geven de aandachtspunten van de observatielijst een goed beeld van de cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters. Daarnaast geven een lage score op motivatie en taakgerichtheid signalen van onderpresteren en een lage score op zelfbeeld een aanwijzing voor (beginnende) faalangst aan. De leerkracht neemt een belangrijke positie in bij de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong (Groebbé, 2007).

Huidige signalering

Aan het begin van het onderzoek heb ik de leerkrachten uit de responsgroep gevraagd (zie bijlage 8) op welke wijze zij deze kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in beeld brengen.

Vragenlijst leerkrachten: huidige signalering van ontwikkelingsvoorsprong.
Leerkrachtenrespondenten (N=5)



Figuur 10: grafiek huidige wijze van signalering door leerkrachten

Duidelijk is dat informatie van ouders een belangrijke rol spelen bij signalering, naast observatie en toetsscores, waarbij vermeld moet worden dat afname van de toets voor kleuters van het CITO in groep 1 alleen aan het einde van het schooljaar plaatsvindt. Opvallend is dat er één respondent aangaf ook in gesprek te gaan met het kind. Uit de gesprekken die ik heb gevoerd met de leerlingen uit de responsgroep kwamen juist gegevens naar voren die ingezet kunnen worden bij de begeleiding van de leerlingen. Leerlingen gaven aan dat ze de individuele aandacht prettig vonden en dat ze het leuk vonden om voor te lezen en/of een moeilijk rekenblad mochten maken.

Observatiemiddelen

De leerkrachten hebben de leerlingobservatielijst van SiDi R gebruikt als signaleringsinstrument bij de leerlingen uit de responsgroep (N = 5). Daarnaast hebben zij de observatiekijkwijzer bekeken, die grotendeels is ontleend aan het leerlingvolgsysteem voor groep 1 en 2 [LVS] van Westra en Koning (2003) en is aangepast op het signaleren van kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong. Uit de evaluatie met de leerkrachten (zie bijlage 13) kwamen de volgende meningen over de twee ingezette signaleringsmethoden, SiDi R en de observatiekijkwijzer naar voren. De enquête over de evaluatie van het onderzoek is door 6 leerkrachten ingevuld, vandaar dat N=6.

Enquête evaluatie onderzoek leerkrachten
Leerkrachtenrespondenten (N=6)

6. Wil je de leerlingobservatielijst SiDi R in de toekomst gaan gebruiken?		
ja		4
nee		2
7. Lijkt je de observatiekijkwijzer die ik heb ontwikkeld een goed alternatief?		
ja, duidelijk		5
ja, enigszins		1
nee, in mindere mate		0
nee, helemaal niet		0

Figuur 11: tabel enquête evaluatie onderzoek: instrumenten

Alle leerkrachten uit de responsgroep zijn bekend met de wijze van observeren aan de hand van het LVS van Westra en Koning (2003), zodat ik ervoor heb gezorgd dat afname en normering van de observatiekijkwijzer, die ik heb ontwikkeld, hiermee overeen komt. De observatiekijkwijzer heeft minder observatiekijpunten dan de SiDi R en heeft als voordeel dat de werkwijze bekend is, terwijl de SiDi R observatielijst op meerdere gebieden, zowel cognitief als sociaal-emotioneel, signalen in kaart brengt.

4.6 De rol van de intern begeleider

Tot de taken van de intern begeleider behoren o.a. de coördinatie van leerlingenzorg, het beschikken over specifieke kennis en het zorgdragen voor kennisoverdracht, het bieden van individuele begeleiding van leerlingen, diagnostiek en verwijzing (LBIB, 2009). Vanuit de leerkrachten kwamen onderstaande aandachtspunten voor de intern begeleider naar voren (bijlage 8).

Vragenlijst leerkrachten

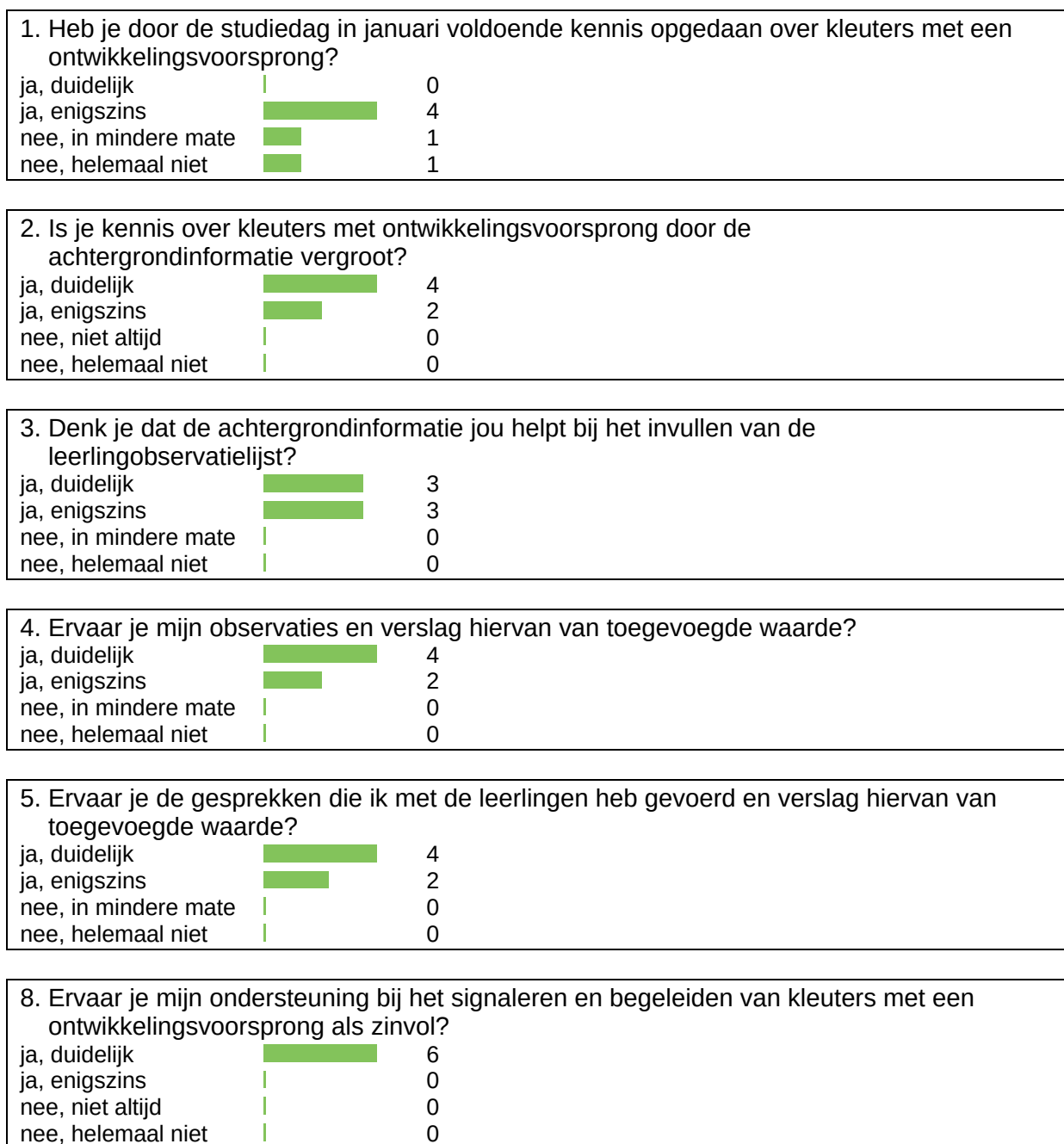
Leerkrachtenrespondenten (N=5)

	Antwoorden leerkrachten
Vraag 7: Hoe kan de intern begeleider je volgens jou het beste ondersteunen bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in algemene zin?	- uit de klas halen en zelfbeeldvragenlijst laten maken. - spelletjes laten maken op hun eigen niveau. - door advies en extra materialen - extra materiaal opzoeken/aangeven - goed in kaart brengen, dus niet alleen naar CITO-score kijken. En wat je deze leerlingen gericht en zinvol kan aanbieden. - tips om de werkles zinvol in te vullen
Vraag 8: En op sociaal-emotioneel gebied?	- alle tips zijn welkom - wat zijn specifiek hiaten op dit gebied.

Figuur 12: tabel vragenlijst leerkrachten: begeleiding intern begeleider

Ik heb tijdens het onderzoek twee interventies ingebracht, namelijk het individueel begeleiden van de leerlingen uit de responsgroep en het geven van achtergrondinformatie. Naast de observaties en interviews met leerlingen, waarvan de leerkrachten een verslag hebben ontvangen, heb ik de leerkrachtrespondenten van specifieke kennis over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en hun kenmerken voorzien, zowel mondeling als schriftelijk. Na deze interventies heb ik de leerkrachten uit de responsgroep gevraagd om mijn begeleiding als intern begeleider te evalueren en te beoordelen of zij deze zinvol vonden (zie bijlage 13).

Resultaten evaluatie enquête leerkrachten
Leerkrachtenrespondenten (N=6)



Figuur 13: tabel enquête evaluatie onderzoek: begeleiding en ondersteuning door intern begeleider

Met name de inbreng van kennis en de individuele begeleiding van de leerlingen werd als zinvol en van toegevoegde waarde ervaren. De rol van interne begeleiding is van belang bij signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong in een vroeg stadium. Daarnaast is ondersteuning van de leerkrachten en begeleiding van individuele leerlingen door de intern begeleider belangrijk om tot passend onderwijs voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te kunnen komen.

Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen

5.1 Antwoorden op de deelvragen

Welke voorkennis is er bij leerkrachten op de Bergwegschool over leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de onderbouw en specifiek ten aanzien van risicofactoren?

Een belangrijk aandachtspunt uit de literatuurstudie is dat leerkrachten beschikken over voldoende kennis over een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters om passend onderwijs aan te kunnen bieden. In de praktijk is gebleken dat de meeste leerkrachten over basiskennis beschikken over inzet van leermiddelen en ontwikkelingsmaterialen. Toch gaven de leerkrachten aan dat zij de achtergrondinformatie die zij tijdens het onderzoek hebben gekregen als zinvol hebben ervaren. Vooral omdat deze informatie zich specifiek richt op kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters en signalen van onderpresteren en faalangst. Hierdoor kunnen zij eerder tot een vroegtijdige herkenning van ontwikkelingsvoorsprong komen.

Welke handelingsverlegenheid geven de leerkrachten in de onderbouw aan omtrent ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters?

Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat er weinig handelingsverlegenheid werd ervaren. Zij hebben de aanvullende kennis en individuele begeleiding van leerlingen als waardevol ervaren. Voorop staat dat een eenduidig beleid omtrent signalering en begeleiding van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op de Bergwegschool tot nu toe ontbrak, wat de leerkrachten in de onderbouw echter niet hebben aangegeven bij handelingsverlegenheid.

Waarom herken ik leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de kleuterleeftijd?

Duidelijk is geworden dat de cognitieve voorsprong bij kleuters te herkennen is aan een grote taalvaardigheid, een goede beheersing van getalbegrippen en telvaardigheden en dat ze daarnaast beschikken over een hoog niveau van creativiteit. Deze kernkenmerken zijn beschreven in de literatuur en ziet men terug in de observaties en gesprekken met de leerlingen. In de praktijk is tevens gebleken dat naast een verhoogd leervermogen en een goede taakgerichtheid, ook aan de spelkwaliteit van leerlingen is te zien dat er sprake is van ontwikkelingsvoorsprong. Met name valt op dat deze leerlingen snel een (spel-)situatie kunnen analyseren en meerdere rollen laten zien, maar ook meerdere oplossingen kunnen bedenken. Om ervoor te zorgen dat de ontwikkelingsvoorsprong niet onopgemerkt blijft, is het van belang om tot een systematische en eenduidige signalering te komen. Het observatie-instrument van Westra en Koning (2003) dat momenteel wordt gebruikt in de onderbouw heeft geen observatiekijkpunten die ontwikkelingsvoorsprong specifiek in kaart kunnen brengen. Tot op heden signaleerden de leerkrachten door middel van observaties, oudergesprekken en CITO-toetsing, echter om specifiek op kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong te kunnen observeren is een objectief en doelgericht instrument nodig. In het onderzoek zijn een tweetal observatie-instrumenten ingezet, namelijk de SiDi R en een aangepaste versie van observatielijst van Westra en Koning (2003), de observatiekijkwijzer. Uit het onderzoek kwam naar voren dat men de voorkeur gaf aan de observatiekijkwijzer boven de SiDi R. Het belang van een adequaat signaleringsinstrument is voor de leerkrachten duidelijk geworden.

Welke signalen geven aan dat een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong ondersteuning nodig heeft op sociaal-emotioneel gebied?

Het belang van vroegtijdig signaleren van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong wordt onderschreven door signalering van probleemgedrag bij een leerling. Enkele leerkrachten gaven aan dat ze de sociaal-emotionele ontwikkeling van groter belang vinden dan de cognitieve ontwikkeling bij een leerling in groep 1-2. De leerlingen uit de onderzoeksgroep gaven aan dat er nauwelijks sprake was van verveling, maar dat ze soms de werkjes gemakkelijk vonden. Uit literatuurstudie kwam naar voren dat begaafde leerlingen in groep 1-2 zich snel aanpassen aan de norm van de groep en de leeftijdgenoten. Bij de leerlingen uit het onderzoek was zowel zichtbaar dat ze uit eigen keuze met een bepaalde activiteit bezig waren, als dat een aantal leerlingen bereid waren zich aan te passen aan andere kinderen. Het is essentieel dat leerkrachten zich bewust zijn van de mogelijkheid van aanpassingsgedrag bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. Zowel Drent en Van Gerven, als Groebbé spreken van communicatiemisverstanden tussen begaafde leerlingen en leeftijdgenoten, omdat men er vanuit gaat dat deze leerlingen zichzelf als anders ervaren dan alle kinderen. Enkele leerlingen gaven aan dat zij niet door andere kinderen werden begrepen. Opvallend genoeg gaven de meeste leerlingen juist aan vriendschappen te hebben met ontwikkelingsgelijken. Men kan hieruit concluderen dat dit signaal ook een voorspellende waarde heeft voor het herkennen van een ontwikkelingsvoorsprong.

Op welke wijze kan het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van deze groep leerlingen worden vergroot ter voorkoming van onderpresteren en faalangst?

De grootste risicofactoren die onderpresteren en faalangst beïnvloeden, hebben te maken met een ontoereikende wijze van zowel signaleren, het leeraanbod en het inzetten van de probleemoplossende vaardigheden van de leerling. Signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong alleen is niet voldoende. Nadat er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong bij leerlingen, is het vervolgens van belang om de instructie aan te passen, voldoende uitdagende opdrachten en ontwikkelingsmaterialen aan te bieden en de ruimte te geven aan de creatieve oplossingen die de leerling kan bedenken. Alle leerlingen in het onderzoek geven aan dat ze graag naar school gaan. De motivatie om naar school te gaan heeft vanzelfsprekend niet alleen met het leeraanbod te maken, maar ook met de mogelijkheid om te kunnen spelen met leeftijdgenoten. Toch kwam naar voren dat de meeste leerlingen nadat ze met uitdagend materiaal hadden gewerkt tijdens de individuele begeleiding, hier meer mee wilden werken. Kuipers (2009) beschrijft een aantal kenmerken van faalangst en onderpresteren, o.a.; onnodig fouten maken, ontevreden zijn over eigen prestaties, te hoog gekozen doelen, verzet tegen autoriteit, slechte concentratie, afwijzen van verantwoordelijkheid, hoge gevoeligheid, goed geheugen voor details en verbaal sterk. Uit de observaties kwam niet duidelijk naar voren welke kenmerken het zelfvertrouwen en zelfbeeld positief of negatief beïnvloedden.

Welke rol speelt de intern begeleider in de begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Een intern begeleider heeft naast de nodige kennis, deskundigheid en het bieden van ondersteuning aan leerkrachten omtrent zorgleerlingen, tevens een taak in beleidsvorming over meerbegaafdheid. Tijdens het onderzoek is gebleken dat vooral het verstreken van verdiepte kennis aan de leerkrachten, het ontwikkelen van een doelgericht signaleringsinstrument en de individuele begeleiding van leerlingen, als zinvol werd ervaren door de leerkrachten. Naast begeleiding van leerkrachten en leerlingen draagt de intern begeleider bij aan het ontwikkelen van een goed protocol omtrent ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters door de aanbevelingen, die uit dit onderzoek voortkomen.

5.2 Signaleren en begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Op welke wijze kan men kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong signaleren en begeleiden bij hun sociaal-emotionele ontwikkeling?

In het onderzoek heb ik mij gericht op signalering van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en ondersteuning aan leerkrachten bij hun begeleiding van deze leerlingen. Aanvankelijk heb ik verondersteld dat sociaal-emotionele vaardigheden een rol spelen bij de cognitieve ontwikkeling. Hieruit volgde de veronderstelling dat een goede begeleiding van de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong hun cognitieve ontwikkeling ten goede komt. Uit literatuur en in mindere mate in de praktijk, is gebleken dat vroegtijdig signaleren van ontwikkelingsvoorsprong in groep 1 en 2 van groot belang is om preventief te kunnen handelen bij problemen als faalangst en onderpresteren. Als intern begeleider merk ik dat dit belang door de leerkrachten uit de onderbouw inmiddels wordt gedragen. Tijdens het onderzoek heb ik verschillende observatiemiddelen ingebracht en uitgevoerd, waaruit ik concludeer dat een combinatie van verschillende informatiebronnen, de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong mogelijk maakt. Naast informatie van ouders en toetsgegevens, zijn observaties en gesprekken met de leerling nodig voor een duidelijke signalering. Tevens leveren deze gegevens kindeigen kenmerken op die tevens de begeleiding bepalen. Het is essentieel dat leerkrachten over voldoende basiskennis omtrent kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong beschikken voordat men tot signalering en begeleiding over kan gaan. De intern begeleider heeft hierbij een ondersteunende taak.

5.3 Gevolgen voor de praktijk

In het belang van continuïteit en een eenduidige aanpak, is vaststelling van de wijze van signalering en op welke momenten dit plaatsvindt, nodig in protocolvorm. De conclusies uit dit onderzoek zullen deel uitmaken van het protocol voor meerbegaafdheid, dat op de Bergwegschool zal worden gehanteerd vanaf het volgende schooljaar. Het protocol is nog in ontwikkeling. Schoolbreed zal er een doorgaande lijn in het beleid over meerbegaafdheid zichtbaar beschreven staan vanaf groep 1. Vervolgens betekent het dat leerkrachten in de onderbouw een belangrijke taak zullen hebben bij de signalering van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en dat zij dit op een eenduidige en systematische wijze ten uitvoer kunnen brengen. Hiervoor is het nodig dat de leerkrachten in de onderbouw over voldoende kennis zullen beschikken over kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters en adviezen over begeleiding.

Er zijn een aantal aanbevelingen uit het onderzoek naar voren gekomen, die wenselijk zijn om tot goede signalering en begeleiding te kunnen komen:

Leerkrachten werkzaam in de onderbouw:

- beschikken over voldoende basiskennis over kenmerken van ontwikkelingsvoorsprong;
- zijn in staat om ontwikkelingsvoorsprong te signaleren door middel van observatie-instrumenten, informatie uit oudergesprekken en leerlinggesprekken en toetsgegevens;
- zijn zich bewust van het belang van passend onderwijsaanbod en differentiatie in leeraanbod om de leerling voldoende uitdaging te bieden en gemotiveerd te houden;
- schakelen de intern begeleider in bij specifieke hulpvragen en handelingsverlegenheid bij signalering en indien er behoefte is aan individuele begeleiding van begaafde leerlingen;

- zijn zich bewust van signalen van aanpassingsgedrag, verveling en ongewenst gedrag die voort kunnen komen uit onderpresteren en (beginnende) faalangst.

Intern begeleider:

- beschikt over verdiepte kennis en deskundigheid omtrent signalering van ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters en hoogbegaafdheid in het algemeen;
- stelt leerkrachten op de hoogte van basiskennis en achtergrondinformatie over ontwikkelingsvoorsprong;
- biedt ondersteuning aan de leerkrachten bij herkenning en erkenning van ontwikkelingsvoorsprong middels observaties en individuele begeleiding van leerlingen;
- zorgt ervoor dat de instrumenten die gebruikt worden voor signalering toegankelijk zijn voor het hele team.

Observatiemethode:

- de leerkrachten zullen naast het reguliere observatie-instrument van Westra en Koning, tevens gebruik maken van de observatiekijkwijzer, die speciaal voor dit onderzoek door mij is ontwikkeld. Op het moment dat de leerkrachten een vermoeden hebben van ontwikkelingsvoorsprong, maar er enige twijfel is of er ook sprake is van een cognitieve ontwikkelingsvoorsprong, zal de individuele signaleringslijst van SiDi R worden gebruikt;
- naast het herkennen van signalen van ontwikkelingsvoorsprong uit gesprekken met ouders en gegevens uit de toetsen van CITO, zijn leerlinggesprekken met de leerkracht om meerdere redenen van belang. Ten eerste geeft de leerkracht hiermee erkenning aan de andere behoeften van de leerling op het gebied van cognitieve uitdaging en samenwerking met andere leerlingen. Ten tweede krijgt de leerkracht meer inzicht in de hulpvragen van de leerling en is het gesprek een middel om prestaties en fouten te evalueren.

5.4 Vervolgonderzoek

Op weg naar passend onderwijs voor alle leerlingen en dus ook voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong is het vaststellen van een protocol en de doorgaande lijnen in onderwijsaanbod een goede stap. Dit onderzoek heeft bijgedragen tot signalering van ontwikkelingsvoorsprong in groep 1 en 2 en heeft het belang van vroegtijdige signalering duidelijk gemaakt. Er is voornamelijk onderzoek gedaan naar signalering vanaf het moment dat een kind in groep 1 zit, maar signalering van ontwikkelingsvoorsprong op het moment van aanmelding van een leerling, is een logische vervolgstap die beschreven moet worden in het protocol. Hiervoor zal gekeken moeten worden naar de intake en aanmelding van leerlingen op de basisschool, om middels de ouders en voorschoolse periode, signalen zichtbaar te krijgen. Tevens is door voortschrijdend inzicht van de taakgroep meerbegaafdheid op de Bergwegschool, een voorstel gekomen om in groep 1 de Quickscan van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid [DHH] te gaan gebruiken. Dit voorstel zal nader bekeken moeten worden, hetgeen kan betekenen dat de aanbeveling uit dit onderzoek ten aanzien van het inzetten van de SiDi R observatielijst, in een vervolgonderzoek aangepast zou kunnen worden. Tevens is er een vervolg nodig voor een concrete invulling van begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, waarbij gekeken zal worden naar zowel voldoende uitdagende materialen als ook de mogelijkheden van samenwerking met ontwikkelingsgelijke kleuters, eventueel klasoverstijgend. Hierin kan de intern begeleider een initiërende rol spelen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Onderzoeksvaardigheden

De eerste voorwaarde om met een praktijkonderzoek te beginnen is jezelf openstellen voor meningen en ideeën van alle betrokkenen. Jezelf kwetsbaar durven opstellen naar anderen is gedurende het proces van onderzoek doen voor mij persoonlijk een waardevolle ervaring geweest. Ik heb geleerd om objectief te kijken naar de situatie en hulpvragen die collega's, ouders en leerlingen hebben. Daarnaast heb ik ontdekt dat ik steeds beter met een "helikopterview" naar de praktijk kon kijken, het grotere geheel heb ontdekt. Het proces van in kaart brengen van de huidige situatie en handelingsverlegenheid, nieuwe inzichten verkrijgen door literatuuronderzoek en deze vervolgens te onderzoeken in de praktijk, heeft mij meer inzicht gegeven in de organisatie van een onderzoek. Door verschillende onderzoeksmethoden in praktijk te brengen, heb ik geleerd dat ik mijzelf steeds opnieuw moet afvragen of ik hiermee antwoord krijg op mijn onderzoeksvragen. Ik heb ervaring opgedaan met vraagstelling, inzet van verschillende instrumenten en ik heb ontdekt dat observaties niet objectief kunnen zijn. Antwoorden vanuit verschillende perspectieven kunnen de uitkomsten versterken of kunnen juist té verschillend zijn om tot een eenduidige conclusie te komen. Door data te analyseren heb ik geleerd dat er altijd een resultaat uit een onderzoek komt in positieve of negatieve zin. Op sommige onderzoeksvragen heb ik geen eenduidig antwoord gekregen, hetgeen een gevolg kan zijn van verkeerde vraagstelling, tijdspad van inzet van instrumenten en interventies, maar ook door randvoorwaarden als tijdsdruk, moment van vragen en beschikbare middelen.

6.2 Betekenis van dit onderzoek voor mijzelf

Voor mijn professionele ontwikkeling als intern begeleider heb ik mijn ervaringen met praktijkonderzoek doen als zeer positief ervaren. Het enigszins diepgaand onderzoeken van een probleem uit de praktijk op schoolniveau heeft mij niet alleen onderzoeksvaardig gemaakt, maar heeft ook mijn positie als deskundige en professionele leerkracht in school versterkt. Naast specialistische kennis over hoogbegaafdheid bij leerlingen in de basisschool, heb ik geleerd op analytische wijze naar problemen in de praktijk te kijken. Ik heb gemerkt dat ik mij meer bekwaam voel als coach en begeleider, doordat het begeleiden van zowel leerkrachten als leerlingen goed bij mij als persoon past. Tenslotte heb ik mijzelf meer durven profileren op schoolniveau en hierdoor kwetsbaar op kunnen stellen, door de onderzoeksresultaten en aanbevelingen aan het team te presenteren. Ik voelde mij verantwoordelijk voor mijn bijdrage aan beleidsvorming omtrent meerbegaafdheid op onze school, waarvoor ik zelf het initiatief wilde nemen en mijn ontdekkingen en kennis aan het schoolteam in heb kunnen zetten.

6.3 Aanbevelingen voor praktijkonderzoek

In mijn onderzoek heb ik veel gegevens verzameld, die allemaal hebben bijgedragen tot de conclusievorming van mijn onderzoek. Ik heb veel moeite gehad met beslissen welke gegevens essentieel waren voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen en heb deze keuze beargumenteert. Het terugbrengen van de verzamelde data uit het onderzoek om middels analyse tot een conclusie te komen, kostte mij veel tijd. De verwerking van de data tot grafieken en tabellen heeft mij wel meer ervaren gemaakt in tekstverwerking en spreadsheetprogramma's.

Tijdens de evaluatie werd mij duidelijk dat een goede, heldere communicatie tussen onderzoeker en betrokkenen belangrijk is. Je bewust zijn van handhaving van ethiek is essentieel, met name door anonimisering en verantwoording naar alle betrokkenen.

Al met al kom ik tot een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek en voor andere onderzoekers:

- je onderzoek zo concreet mogelijk opstellen, door een goede onderzoeksmethode en methodologie te kiezen, met als doel tot beantwoording van de onderzoeksvragen te komen op een specifieke, meetbare en haalbare wijze;
- start met beschrijven van de beginsituatie en de handelingsverlegenheid, om draagvlak voor je onderzoek te creëren;
- zorg voor een of meerdere sparringpartners die meekijken met je onderzoek, zodat je vanuit verschillende perspectieven feedback op je onderzoek krijgt en je niet blind staart op je eigen visie. Voorwaarde is wel dat je je kwetsbaar durft op te stellen;
- beschrijf de resultaten, de ontdekkingen uit literatuurstudie en conclusies op een concrete en voor iedereen begrijpelijke wijze in het onderzoeksverslag.

Terugkijkend op de periode van een jaar onderzoek doen van begin tot einde, kan ik zeggen dat ik door alle facetten van praktijkonderzoek grondig te hebben bekeken en uitgevoerd, ik mij deskundiger hierin voel, zodat ik in de toekomst met meer zelfvertrouwen en ervaring vervolgonderzoek zal gaan doen.

Literatuurlijst

- Boerman, R. (2008) 'Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek' Internet WWW pagina op URL: [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Algemene%20documenten%20leerroutes/Boerman,%20.%20\(2008\)%20Ethische%20uitgangspunten%20bij%20praktijkonderzoek](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Algemene%20documenten%20leerroutes/Boerman,%20.%20(2008)%20Ethische%20uitgangspunten%20bij%20praktijkonderzoek) (geraadpleegd op 10 september 2010)
- Bruin-de Boer, A. de, Kuipers, J. (2004) SiDi R. Protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs, Leeuwarden: Eduforce.
- Donk, C. van der, Lanen, B. van (2009) Praktijkonderzoek in de school, Bussum: uitgeverij Countinho.
- Drent, S. en Gerven, E. van (2004) Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs, Utrecht: LEMMA BV.
- Gerven, E. van (2009) Handboek hoogbegaafdheid, Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gerven, E. van, Lambermont, M. (2007) Piep wil een vriend, Lelystad: IVIO-Wereldschool.
- Groebbé, L. (2007) Denken is leuk. Praktisch handboek voor hoogbegaafde kinderen, hun ouders en leerkrachten, Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Van Halem, A.L.A. (2001) Sociale cognitie versus sociale vaardigheden: een spanningsveld? Sociaal-emotionele ontwikkeling: Landelijk Informatiecentrum Hoogbegaafdheid en Plato, 13-14
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007) Ontwikkeling door onderzoek, Utrecht/Zupthen: ThiemeMeulenhoff.
- Landelijke beroepsgroep voor intern begeleider (LBIB) (2009) De beroepsstandaard voor de intern begeleider, Amersfoort: Uitgeverij Pica.
- Loman, R. en Boer, G. de (2006) Slimme kleuter moet juist leren presteren. Didactief, 7 (september 2006) 10-11.
- Mönks, F.J., Knoers, A.M.P. (2004). Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden, Assen, Koninklijke van Gorcum.
- Nederlands instituut voor psychologen [NIP]. 'Commissie Testaangelegenheden Nederland' Internet WWW pagina op URL: <http://www.cotan.nl> (geraadpleegd op 19 april 2011)
- Rixtel, J. van. 'ThesisTools' Internet WWW pagina op URL: <http://thesis-tools.nl> (geraadpleegd op 30 mei 2011)
- Span, P., De Bruin-De Boer, A.L., Wijnekus, M.C. (2001). Het testen van begaafde kinderen: suggesties voor diagnostiek en behandeling, Alphen aan de Rijn, Samson.
- Westra, E., Koning, L. (2003). Leerlingvolg- en hulpsysteem voor groep 1,2, (3) van basisonderwijs en sbo, Lekkerkerk, PRAVOO.

Bijlage 1: vragenlijst leerkrachten groepen 1-2

Naam leerkracht:.....

Groep:.....

Bekendheid met ontwikkelingsvoorsprong

Heb je eerder al leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de klas gehad? Ja/nee*

* doorhalen wat niet van toepassing is.

Zo ja, wat zijn jouw ervaringen hiermee?

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

Signalering

Ben je voldoende op de hoogte van de signalen en kenmerken van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong ? onvoldoende/voldoende/goed*

* doorhalen wat niet van toepassing is.

Hoe breng je deze leerlingen in beeld? Denk aan observatiemiddelen, toetsen, gesprekjes, oudergesprekken.

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

Vind je dat deze werkwijze jou voldoende informatie biedt in het algemeen en met betrekking tot het zelfbeeld en zelfvertrouwen van het kind?

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

Huidige situatie

Op welke wijze begeleid je op dit moment deze leerling(en) in het algemeen?

Denk hierbij aan opdrachten/taken, leermiddelen, klassenmanagement, kennis, taalgebruik.

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

En op sociaal-emotioneel gebied?

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

Ervaar je knelpunten en/of handelingsverlegenheid bij de begeleiding van deze leerling(en) bij hun sociaal-emotionele ontwikkeling?

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

Begeleiding

Op welke manier kan de intern begeleider jou ondersteunen bij de begeleiding van deze leerlingen in algemene zin?

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

En op het gebied van begeleiding van de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied?

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

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!

Bijlage 2: enquête evaluatie onderzoek door leerkrachten

Evaluatie uitvoering onderzoek

Graag wil ik jullie ervaring en mening lezen over de observatiemethode en wijze van signaleren gedurende mijn onderzoek. Geef per vraag met een muisklik aan wat het beste past. Na afloop klik je op de knop Verzenden, zodat ik de formulieren digitaal kan ontvangen.

Evaluatie uitvoering onderzoek

1. Heb je door de studiedag in januari voldoende kennis opgedaan over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

- | | |
|--|---|
| ☐ ja, duidelijk | ☐ nee, in mindere mate |
| ☐ ja, enigszins | ☐ nee, helemaal niet |

2. Is je kennis over kleuters met ontwikkelingsvoorsprong door de achtergrondinformatie van mij vergroot?

- | | |
|--|---|
| ☐ ja, duidelijk | ☐ nee, niet altijd |
| ☐ ja, enigszins | ☐ nee, helemaal niet |

3. Denk je dat de achtergrondinformatie jou helpt bij het invullen van de leerlingobservatielijst?

- | | |
|--|---|
| ☐ ja, duidelijk | ☐ nee, in mindere mate |
| ☐ ja, enigszins | ☐ nee, helemaal niet |

4. Ervaar je mijn observaties en verslag hiervan van toegevoegde waarde?

- | | |
|--|---|
| ☐ ja, duidelijk | ☐ nee, in mindere mate |
| ☐ ja, enigszins | ☐ nee, helemaal niet |

5. Ervaar je de gesprekken die ik met de leerlingen heb gevoerd en verslag hiervan van toegevoegde waarde?

- | | |
|--|---|
| ☐ ja, duidelijk | ☐ nee, in mindere mate |
| ☐ ja, enigszins | ☐ nee, helemaal niet |

6. Wil je de leerlingobservatielijst SiDi R in de toekomst gaan gebruiken?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------|

7. Lijkt je de observatiekijkwijzer die ik heb ontwikkeld een goed alternatief?

- | | |
|--|---|
| ☐ ja, duidelijk | ☐ nee, in mindere mate |
| ☐ ja, enigszins | ☐ nee, helemaal niet |

Ervaar je mijn ondersteuning bij het signaleren en begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong als zinvol?

- | | |
|--|---|
| ☐ ja, duidelijk | ☐ nee, niet altijd |
| ☐ ja, enigszins | ☐ nee, helemaal niet |

Heel erg bedankt voor jullie bijdrage aan mijn onderzoek!
Monique Loois

Bijlage 3: vragenlijst leerlingen

Naam:

Groep:.....

Invuldatum:.....

1. a. Ga je met plezier naar school? Ja/nee
b. Waarom wel/niet?
2. a. Wat vind je het leukste om te doen op school?
b. Waarom?
3. a. Wat vind je het vervelendste op school?
b. Waarom?
4. a. Waar ben je goed in?
b. Wat vind je makkelijk om te doen?.....
5. a. Verveel je je wel eens op school? Ja /nee
b. Wanneer?.....
6. Wat zou je willen leren?
.....
.....
7. Vraag je makkelijk hulp van de juf of zoek je liever zelf naar hoe je het moet doen?
8. Vind je het vervelend als je iets fout hebt gedaan? Ja/nee
9. Werk je liever samen of alleen? Samen/alleen
10. a. Heb je vriendjes in de groep? Ja/nee
b. Begrijpen zij wat jij bedoelt als je samen speelt? Ja/nee
11. Wat doe je het liefst als je thuis bent?
.....

Bijlage 4: groepssignalering groep 1-2 (SiDi R)

SVZ Werk- houding aspecten										17. Is een doorzetter
										16. Is taakgericht
										15. Is zelfstandig
SVZ omgang aspecten										14. Komt op voor zichzelf
										13. Is empathisch
										12. Opgenomen in de
SVZ Zelfbeeld aspecten										11. Heeft positief beeld
										10. Heeft zelfvertrouwen
										9. Sterke concentratie
Leeraspecten										8. Is nieuwsgierig, stelt vragen
										7. Heeft oog voor detail
										6. Sterk geheugen
										5. Overziet hoeveel-
										4. Rijke fantasie
										3. Adequaate woordgebruik
										2. Gebruikt moeilijke
										1. Logisch denken
Groepsoverzicht Signalering ontwikkelingsvoorsprong	1	2	3	4	5				totaal:	Datum:
										Leerkracht:
										Groep:
										Geef aan met:
										Is normaal aanwezig ☐
										Is sterk aanwezig ☒
										Onvoldoende zicht op of twijfelachtig ☐
1	2	3	4	5	6	7	8			

Bijlage 5: leerlingobservatielijst groep 1-2 (SiDi R)

De eigen leerkrachten vullen deze lijst in. In deze vragenlijst wordt uw oordeel gevraagd. Uit twee tegengestelde uitspraken kiest u die uitspraak die het meest van toepassing is. Wat u niet direct kunt invullen laat u open. Bij twijfel kiest u een 3.

Naam: Geboortedatum: School/Instantie: Leerkracht:	Groep: Datum afname: Leeftijd: jaar, maandag Nationaliteit/Taal /
---	---

- | | | |
|--|-----------|--|
| 1. Vindt leren leuk | 5 4 3 2 1 | Vindt leren niet leuk |
| 2. Kan goed met lego en ander constructiemateriaal werken | 5 4 3 2 1 | Kan niet goed met constructiemateriaal werken |
| 3. Heeft uitgesproken mening | 5 4 3 2 1 | Heeft geen uitgesproken mening |
| 4. Toont zelfvertrouwen | 5 4 3 2 1 | Is onzeker |
| 5. Heeft veel vriendjes | 5 4 3 2 1 | Heeft weinig vriendjes |
| 6. Toont doorzettingsvermogen | 5 4 3 2 1 | Geeft snel op |
| 7. Zet zich in om het goed te doen | 5 4 3 2 1 | Zet zich weinig in om het goed te doen |
| 8. Heeft humor | 5 4 3 2 1 | Heeft weinig humor |
| 9. Een specifieke, gedurende lange tijd interesse op een bepaald terrein | 5 4 3 2 1 | Toont weinig interesse |
| 10. Heeft ruime woordenschat | 5 4 3 2 1 | Heeft beperkte woordenschat |
| 11. Kan logisch denken, ziet relaties, verbanden, grotere patronen | 5 4 3 2 1 | Heeft veel tijd nodig om iets te begrijpen |
| 12. Werkt snel | 5 4 3 2 1 | Werkt langzaam |
| 13. Heeft een sterke concentratie | 5 4 3 2 1 | Heeft een zwakke concentratie |
| 14. Heeft een rijke fantasie, groot voorstellingsvermogen | 5 4 3 2 1 | Heeft weinig fantasie |
| 15. Moet vaak even iets 'vasthouden' | 5 4 3 2 1 | Raakt nauwelijks voorwerpen aan |
| 16. Is in bijna alle ontwikkelingsgebieden | 5 4 3 2 1 | Heeft beperkte interesse in de ontwikkelingsgebieden |

geïnteresseerd

17. Uit zich goed (wat er in hem omgaat)	5 4 3 2 1	Uit zich niet over wat er in hem omgaat
18. Overziet hoeveelheden	5 4 3 2 1	Heeft weinig besef van hoeveelheden
19. Is nieuwsgierig, stelt vragen, is opmerkzaam, observeert	5 4 3 2 1	Is niet nieuwsgierig en stelt weinig vragen
20. Kan zijn of haar gevoelens onder woorden brengen	5 4 3 2 1	Kan gevoelens niet onder woorden brengen
21. Heeft een taalgebruik boven leeftijdsniveau	5 4 3 2 1	Heeft beperkt taalgebruik
22. Bedenkt creatieve oplossingen voor bepaalde problemen	5 4 3 2 1	Is niet creatief in het oplossen van problemen
23. Werkt netjes en precies	5 4 3 2 1	Werkt slordig en onnauwkeurig
24. Is handig met knutselen, knippen plakken	5 4 3 2 1	Is onhandig met knutselen
25. Gaat graag naar school	5 4 3 2 1	Gaat niet graag naar school
26. Tekent beter dan je op grond van de leeftijd zou verwachten	5 4 3 2 1	Tekent onder leeftijdsniveau
27. Kan eenvoudige rekensommen oplossen	5 4 3 2 1	Kan nog niet rekenen
28. Is zelfstandig	5 4 3 2 1	Vraagt veel hulp
29. Is onderzoekend, experimenteert, bouwt, ontwerpt	5 4 3 2 1	Is passief
30. Heeft een goede luisterhouding	5 4 3 2 1	Heeft een slechte luisterhouding
31. Verveelt zich bijna nooit	5 4 3 2 1	Verveelt zich regelmatig
32. Kent reeds enige letters	5 4 3 2 1	Kent nog geen letters
33. Heeft een sterk geheugen	5 4 3 2 1	Heeft moeite met onthouden
34. Beweegt snel	5 4 3 2 1	Is een stilzitter

35. Kan zich in anderen verplaatsen	5 4 3 2 1	Kan zich moeilijk in anderen verplaatsen
36. Heeft een realistisch beeld van de eigen mogelijkheden	5 4 3 2 1	Heeft geen reële verwachtingen van eigen kunnen
37. Kan zich goed concentreren op een opdracht	5 4 3 2 1	Is gauw afgeleid bij een opdracht
38. Is trots op prestaties	5 4 3 2 1	Staat onverschillig tegenover anderen
39. Zoekt contact met leeftijdgenoten	5 4 3 2 1	Zoekt contact met jongere kinderen
40. Kan eenvoudige woorden lezen	5 4 3 2 1	Kan nog niet lezen
41. Is gevoelig, zorgzaam	5 4 3 2 1	Staat onverschillig tegenover anderen
42. Speelt veel met anderen	5 4 3 2 1	Speelt veel alleen
43. Kan aandachtig luisteren	5 4 3 2 1	Wendt zich snel tot iets anders
44. Kan hoeveelheden overzien	5 4 3 2 1	Kan nog geen hoeveelheden overzien
45. Maakt voor zijn leeftijd moeilijke puzzels	5 4 3 2 1	Maakt voor zijn leeftijd simpele puzzels
46. Houdt van memory en puzzels, waarbij je iets moet onthouden	5 4 3 2 1	Is niet geïnteresseerd in geheugen-spelletjes
47. Onafhankelijk, kan alleen spelen en werken	5 4 3 2 1	Heeft veel ondersteuning nodig
48. Kiest gevarieerde werkjes	5 4 3 2 1	Kiest eenzijdige werkjes
49. Toont brede interesse	5 4 3 2 1	Heeft beperkte belangstelling
50. Houdt van rennen, stoeien en sporten	5 4 3 2 1	Houdt niet van rennen, stoeien en sporten
51. Neemt initiatieven	5 4 3 2 1	Is afwachtend
52. Gaat leuk met kinderen om	5 4 3 2 1	Gaat niet leuk met kinderen om
53. Kan goed tellen	5 4 3 2 1	Kan nog niet tellen
54. Speelt graag alleen	5 4 3 2 1	Speelt niet graag alleen

55. Is niet gauw van slag	5 4 3 2 1	Is gauw van slag
56. Toont initiatieven	5 4 3 2 1	Toont weinig initiatieven
57. Voelt zich betrokken bij wat er in de groep gebeurt	5 4 3 2 1	Voelt zich niet betrokken bij de groep
58. Heeft interesse in de uitleg	5 4 3 2 1	Heeft geen interesse in de uitleg
59. Heeft een leidersrol in de groep	5 4 3 2 1	Heeft geen leidersrol in de groep
60. Begrijpt veel dingen snel	5 4 3 2 1	Heeft veel uitleg nodig

Bijlage 6: observatiekijkwijzer

Sociaal-emotionele ontwikkeling kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Naam:.....

Groep:..... Datum:

Omcirkel wat het beste past bij hetgeen is waargenomen tijdens de observatie, waarbij: - = niet waarneembaar, +/- = wisselend waarneembaar, + = waarneembaar, ++ = duidelijk waarneembaar.

Spelgedrag.

a. samenspel (PRAVOO 2.2)*

specifieke signalen van ontwikkelingsvoorsprong**:

vindt moeilijk aansluiting bij leeftijdgenoten	-	+/-	+	++
groot aanpassingsvermogen	-	+/-	+	++
speelt met i.p.v. naast leeftijdgenoten	-	+/-	+	++

b. spelkwaliteit (PRAVOO 2.3)

specifieke signalen van ontwikkelingsvoorsprong:

er is sprake van gericht rollenspel	-	+/-	+	++
speelt gezelschapsspel met meerdere spelregels	-	+/-	+	++
gebruikt veel fantasie	-	+/-	+	++
experimenteert en onderzoekt	-	+/-	+	++

Motivatie (PRAVOO 3.1)

specifieke signalen van ontwikkelingsvoorsprong:

belangstelling voor letters en cijfers	-	+/-	+	++
werkt graag	-	+/-	+	++
hoog leer-en werktempo (2 tot 5 keer hoger dan gem. leerl.)	-	+/-	+	++

Sociaal-emotioneel gedrag.

a. sociaal initiatief t.o.v. leerkracht (PRAVOO 4.1)

specifieke signalen van ontwikkelingsvoorsprong:

stelt gerichte denkvragen aan de leerkracht	-	+/-	+	++
stelt veel vragen	-	+/-	+	++
lost problemen liever zelf op	-	+/-	+	++

b. sociaal initiatief t.o.v. medeleerlingen (PRAVOO 4.2)

specifieke signalen van ontwikkelingsvoorsprong:

groot invoelend vermogen	-	+/-	+	++
neemt weinig initiatief tot samen werken/spelen	-	+/-	+	++
neemt de leiding	-	+/-	+	++

c. conflicten (PRAVOO 4.3)

specifieke signalen van ontwikkelingsvoorsprong:

is vaak betrokken bij conflicten	-	+/-	+	++
speelt de baas over anderen	-	+/-	+	++
sterk rechtvaardigheidsgevoel	-	+/-	+	++

d.welbevinden (PRAVOO 4.5)

specifieke signalen van ontwikkelingsvoorsprong:

voelt zich onbegrepen door leeftijdsgenoten

- +/- + ++

is minder betrokken in de kring

- +/- + ++

heeft boze buien

- +/- + ++

gedraagt zich clownesk

- +/- + ++

* *ontleend aan het Leerlingvolg- en hulpsysteem, groep 1, 2, (3); Koning, L., Westra, E. (2000): Lekkerkerk, PRAVOO.*

** *kenmerken ontleend van de website van het SLO 23-3-2007 (<http://www.infohoogbegaafd.nl/>) en Handboek hoogbegaafdheid; Gerven, E. van (2009): Koninklijke van Gorcum, Assen (p. 128 t/m p. 140).*

Bijlage 7 : toestemming ouders deelname onderzoek

Plaatsnaam, 14 februari 2011

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Graag wil ik uw medewerking voor een onderzoek dat ik in februari en maart zal gaan uitvoeren op de Bergwegschool. Het onderzoek gaat over de sociaal-emotionele ontwikkeling en hulpvragen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong en heeft als doel een goede begeleiding van deze groep leerlingen op onze school vorm te kunnen geven.

Waarom dit onderzoek?

Een belangrijk onderdeel van mijn opleiding tot Intern begeleider is het opdoen van ervaring met praktijkonderzoek. Dit schooljaar is onze school gestart met een teamscholing over meerbegaafde leerlingen met als doel een goed plan neer te zetten voor begeleiding van deze groep leerlingen. Mijn onderzoek sluit hierop aan door de sociaal-emotionele behoeften en hulpvragen van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong uit de onderbouwgroepen (groep 1 en 2) in kaart te brengen, met als doel tot een goede signalering van deze groep leerlingen mét hun eventuele hulpvragen te kunnen komen. Vervolgens wil ik onderzoeken hoe we hen het beste kunnen begeleiden, zodat dit ten goede komt van de ontwikkeling van het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van deze kinderen. Immers als een kind zich prettig en erkend voelt, kan het zich verder ontwikkelen op alle gebieden.

Wat houdt het onderzoek in?

In februari ga ik bij een aantal schoolactiviteiten uw kind observeren in de groep. Hiervan zal uw kind niet veel merken, het kan gewoon zijn gang gaan en blijft bij haar of zijn eigen leerkracht. Vervolgens ga ik in maart enkele keren samen met uw kind korte gesprekjes voeren en met uitdagend leermateriaal en spelvormen kennis laten maken. In het begin zal dit in een 1-op-1-situatie plaats vinden, in een zo vertrouwd mogelijke omgeving (in de buurt van haar of zijn klas), later zullen er meer kinderen bij aansluiten om samenwerking en samen spelen te kunnen observeren.

Deelname aan het onderzoek.

Ik wil graag om uw toestemming vragen om uw kind mee te laten doen aan dit onderzoek. Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig en de medewerking hieraan kan te allen tijden worden opgezegd. Indien u met deelname aan het onderzoek akkoord gaat, vraag ik u het bijgaande toestemmingsformulier te ondertekenen en aan de leerkracht van uw kind af te geven. Gegevens uit dit onderzoek worden uiteraard vertrouwelijk behandeld en zullen anoniem in het onderzoeksverslag worden vermeld. U kunt, voordat u toestemming geeft, natuurlijk nog aanvullende informatie van mij krijgen door contact op te nemen met de Bergwegschool en te vragen of ik u terug wil bellen of mailen. U kunt mij ook rechtstreeks mailen via :

Alvast mijn dank voor uw bijdrage aan mijn onderzoek.

Met vriendelijke groet,

Monique Loois-Wielders

Toestemming onderzoek

Ondergetekende ouder/verzorger van :

Naam leerling:

Geboortedatum:.....

Groep:.....

geeft toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruikmaking van gegevens voortkomend uit het onderzoek naar de sociaal-emotionele ontwikkeling bij jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Gegevens uit dit onderzoek worden uiteraard vertrouwelijk behandeld en zullen anoniem in het onderzoeksverslag worden vermeld.

Voor akkoord:

Plaats:..... Datum:.....

Handtekening ouder/verzorger:

Bijlage 8: resultaten vragenlijst leerkrachten.
Leerkrachtenrespondenten (N=5)

	Antwoorden leerkrachten
Vraag 1: Wat zijn jouw ervaringen met leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?	- gebruik maken van een map met extra werkbladen - extra moeilijke spelletjes inzetten - als een kind niet om werkbladen vraagt, gewoon laten spelen om zich sociaal-emotioneel te ontwikkelen - een kleuter pakt niet makkelijk uit zichzelf extra - zijn verbaal vaak sterk, cognitief vaardig, extreme interesses - klas overslaan - omgaan met andere kinderen vonden de lln. moeilijk
Vraag 2: Op welke manier breng je deze leerlingen in beeld?	- observeren (3 x) - oudergesprek (5 x) - leerlinggesprek (1 x) - CITO afname (3 x)
Vraag 3: Vind je dat de wijze waarop je deze leerlingen in beeld brengt voldoende informatie biedt in het algemeen en het zelfbeeld/zelfvertrouwen van het kind?	- ik hoop het zelfvertrouwen in beeld te krijgen - nee (4 x)
Vraag 4: Welke begeleiding heb je tot nu toe in algemene zin gegeven aan deze leerlingen?	- gerichte opdrachten met beschikbaar materiaal: extra werkbladen en gebruik van computer/touchscreen (digitaal schoolbord) - observatie van buitenspel - hogere eisen stellen - samen spelen bevorderen en op een hoger niveau brengen - uitdagend ontwikkelingsmateriaal lenen bij Onderwijscentrum - leerling voor laten lezen in de kring - denk vragen stellen tijdens kring
Vraag 5: Welke begeleiding heb je geboden op sociaal-emotioneel gebied?	- door observaties deze leerlingen vaak alleen of naast de groep zien spelen - door leerlingen met hoge score op de CITO en niet in balans zijn op sociaal-emotioneel gebied, extra spelbegeleiding te bieden
Vraag 6: Ervaar je handelingsverlegenheid bij de begeleiding van deze leerlingen m.b.t. hun sociaal-emotionele ontwikkeling?	- sta open voor tips - niet van toepassing - nee, is op jonge leeftijd vaak niet goed te sturen - kunnen soms faalangstig zijn
Vraag 7: Hoe kan de intern begeleider je volgens jou het beste ondersteunen bij leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in algemene zin?	- uit de klas halen en zelfbeeldvragenlijst laten maken. spelletjes laten maken op hun eigen niveau. - door advies en extra materialen - extra materiaal opzoeken/aangeven - goed in kaart brengen, dus niet alleen naar CITO-score kijken. En wat je deze leerlingen gericht en zinvol kan aanbieden. - tips om de werkles zinvol in te vullen
Vraag 8: En op sociaal-emotioneel gebied?	- Alle tips zijn welkom - Wat zijn specifiek hiaten op dit gebied.

Bijlage 9: resultaten groepssignalering groepen 1-2 (SiDi R)

Leerlingenrespondenten (N=5)

SVZ Werk-houding aspecten								3	17. Is een doorzetter
								5	16. Is taakgericht
				?				4	15. Is zelfstandig
SVZ omgang aspecten	?							3	14. Komt op voor zichzelf
								3	13. Is empathisch
	?	?						2	12. Opgenomen in de groep
SVZ Zelfbeeld aspecten								3	11. Heeft positief beeld
	?							3	10. Heeft zelfvertrouwen
								4	9. Sterke concentratie
Leeraspecten	?							1	8. Is nieuwsgierig, stelt vragen
		?						3	7. Heeft oog voor detail
								5	6. Sterk geheugen
								4	5. Overziet hoeveelheden, telt tot 20
								0	4. Rijke fantasie
								4	3. Adequaat woordgebruik
								0	2. Gebruikt moeilijke woorden en zinnen
		?						2	1. Logisch denken
Groepoverzicht Signalering ontwikkelingsvoorsprong	1	2	3	4	5			totaal :	Datum: Maart 2011
									Leerkracht:
									onderzoeker
									Groep: 1-2
									Geef aan met:
									Is normaal aanwezig ☐
									Is sterk aanwezig ☒
									Onvoldoende zicht op of twijfelachtig ☐
	1	2	3	4	5	6	7	8	

Bijlage 10: resultaten leerlingobservatielijst groep 1-2 SiDi R

Leerlingenrespondenten N=5.

Diagnosegrafiek 1-2

De cijfers 5 t/m 1 corresponderen met het oordeel van de leerkrachten over de leerlingrespondenten, waarbij sprake is van twee tegengestelde uitspraken.

Bij twijfel koos men voor 3.

Onderdeel	Vraag	5	4	3	2	1
Leerprestaties		*				
	2	1	3	0	1	0
	10	5	0	0	0	0
	18	4	1	0	0	0
	21	4	0	1	0	0
	27	4	1	0	0	0
	32	5	0	0	0	0
	40	2	1	1	1	0
	44	5	0	0	0	0
	45	2	0	3	0	0
Leervermogen	8	2	3	0	0	0
	9	1	1	2	1	0
	11	4	1	0	0	0
	14	1	4	0	0	0
	16	4	1	0	0	0
	19	5	0	0	0	0
	22	1	4	0	0	0
	29	1	2	1	1	0
	30	4	0	0	1	0
	33	5	0	0	0	0
	46	4	1	0	0	0
	49	4	1	0	0	0
	60	5	0	0	0	0
Houding	1	5	0	0	0	0
	25	5	0	0	0	0
	57	2	2	1	0	0
Taakgerichtheid	12	1	3	1	0	0
	13	2	3	0	0	0
	23	3	2	0	0	0
	28	5	0	0	0	0
	31	3	2	0	0	0

* Score = Aantal
leerlingen die hierop
scoort.

Onderdeel	Vraag	5	4	3	2	1
Motivatie		*				
	6	3	0	1	1	0
	7	5	0	0	0	0
	37	4	1	0	0	0
	43	4	0	1	0	0
	48	2	2	0	1	0
	56	2	1	1	0	1
	58	2	2	1	0	0
Zelfbeeld	3	3	0	1	1	0
	4	3	0	1	1	0
	36	1	1	2	1	0
	55	2	1	1	1	0
Sociaal-em. vaardigheden	5	1	2	0	1	1
	17	4	0	0	1	0
	20	2	1	1	1	0
	35	2	2	0	1	0
	39	2	2	1	0	0
	41	3	1	0	1	0
	42	2	1	1	1	0
	47	4	1	0	0	0
	51	3	0	0	2	0
	52	3	1	0	1	0
	54	0	0	3	1	1
	59	3	0	0	0	2
Motoriek	15	1	0	4	0	0
	24	2	1	1	1	0
	26	0	4	1	0	0
	34	2	1	1	1	0
	50	0	1	2	1	1

Bijlage 11: resultaten observatiekijkwijzer

Leerlingenrespondenten N=6.

Omzetting waarnemingsscore : 1 = niet waarneembaar, 2 = wisselend waarneembaar, 3 = waarneembaar, 4 = duidelijk waarneembaar. Scores geven aantal gekozen item aan.

		1	2	3	4
1. Spelgedrag					
a. Samenspel	vindt makkelijk aansluiting bij leeftijdgenoten	1	3	1	1
	groot aanpassingsvermogen	2	1	1	2
	speelt met i.p.v. naast leeftijdgenoten	0	2	0	4
b. Spelkwaliteit	er is sprake van gericht rollenspel	1	1	2	2
	speelt gezelschapsspel met meerdere spelregels*				
	gebruikt veel fantasie	0	1	3	2
	experimenteert en onderzoekt	0	1	2	3
2. Motivatie					
	belangstelling voor letters en cijfers	0	1	2	3
	werkt graag	0	0	2	4
	hoog leer- en werktempo	0	1	3	2
3. Sociaal-emotioneel gedrag					
a. Sociaal initiatief t.o.v. leerkracht	stelt gerichte denkvragen aan de leerkracht	2	2	2	0
	stelt veel vragen	1	2	1	2
	lost problemen liever zelf op	1	1	0	4
b. Sociaal initiatief t.o.v. medeleerlingen	groot invoelend vermogen	1	1	2	2
	neemt weinig initiatief tot samenwerken/spelen	4	1	1	0
	neemt de leiding	2	0	1	3
c. Conflicten	is vaak betrokken bij conflicten	4	2	0	0
	speelt de baas over anderen	4	0	1	1
	bezit sterk rechtvaardigheidsgevoel	4	1	1	0

Bijlage 12: resultaten vragenlijst leerlingen

Leerlingenrespondenten N=6.

Gegeven antwoorden door de leerlingen staan cursief gedrukt.

1. a. Ga je met plezier naar school? ja: 6 nee: 0

b. Redenen: - zijn door de kinderen niet beantwoord.

2. a. Wat vind je het leukste om te doen op school?

- *buiten spelen* : 1
- *poppenhoek* : 3
- *tekenen* : 2
- *computer, touchscreen* : 3
- *bouwen* : 1

b. Redenen:

- kan ik lekker rennen
- dan kan ik samen spelen
- ik kan dan zelf iets bedenken

3. a. Wat vind je het vervelendste op school?

- dat kinderen mij plagen
- niets, op school is gewoon alles leuk.
- ik ken alle werkjes al

b. Redenen:

- zij rennen, ik kan nu niet rennen en ik ben dan bang dat ik val
- eigenlijk vindt ik niets vervelend.

4. a. Waar ben je goed in?

- tekenen
- netjes kleuren, tellen
- werkbladen maken
- sporten
- bouwen, op de computer : pluspunt.
- lezen, cijfers en letters.

b. Wat vind je makkelijk om te doen?

- werkbladen maken: "is eigenlijk best wel makkelijk, best wel leuk, is een makkie, kan ik ook in 1 keer".
- tellen: "een werkblad is makkelijk, kan ik al goed".
- werkbladen en lezen

5. a. Verveel je je wel eens op school? ja: 1 nee: 3*

b. Op welke momenten:

- "Als we in de kring zitten en weer moeten luisteren. Ik weet al heel veel".

6. Wat zou je willen leren?
- een huis bouwen
 - letter werkbladen, maar niet lezen. "Ik moet goed leren concentreren, dat lukt mij bijna nooit".
 - tennissen
 - werkbladen met schrijven
 - werkbladen, lezen, iets met paarden
7. Vraag je makkelijk hulp van de juf of zoek je liever zelf naar hoe je het moet doen?
- ja, als iets mij niet lukt, dan ga ik het vragen.
 - nee, ik zoek het zelf uit.
 - nee, ik doe het liever alleen.
8. Vind je het vervelend als je iets fout hebt gedaan? ja: 0 nee: 2*
9. Werk je liever samen of alleen? samen: 3 alleen: 2
10. a. Heb je vriendjes in de groep? ja: 6 nee: 0
- b. Begrijpen zij wat jij bedoelt als je samen speelt? ja: 1 nee: 2
11. Wat doe je het liefst als je thuis bent?
- ik kan weinig afspreken: "ik moet vaak naar de BSO, dan naar zwemmen en ook nog naar ballet".
 - Wii-computerspel , buiten spelen.
 - gewoon spelen
 - spelletjes, lego, prinsessen.

* niet alle respondenten hebben hierop antwoord gegeven.

Bijlage 13 : resultaten evaluatie uitvoering onderzoek (ThesisTools)

Leerkrachtrespondenten N=6

Enquête resultaten

1. Heb je door de studiedag in januari voldoende kennis opgedaan over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

ja, duidelijk		0
ja, enigszins		4
nee, in mindere mate		1
nee, helemaal niet		1

2. Is je kennis over kleuters met ontwikkelingsvoorsprong door de achtergrondinformatie vergroot?

ja, duidelijk		4
ja, enigszins		2
nee, niet altijd		0
nee, helemaal niet		0

3. Denk je dat de achtergrondinformatie jou helpt bij het invullen van de leerlingobservatielijst?

ja, duidelijk		3
ja, enigszins		3
nee, in mindere mate		0
nee, helemaal niet		0

4. Ervaar je mijn observaties en verslag hiervan van toegevoegde waarde?

ja, duidelijk		4
ja, enigszins		2
nee, in mindere mate		0
nee, helemaal niet		0

5. Ervaar je de gesprekken die ik met de leerlingen heb gevoerd en verslag hiervan van toegevoegde waarde?

ja, duidelijk		4
ja, enigszins		2
nee, in mindere mate		0
nee, helemaal niet		0

6. Wil je de leerlingobservatielijst SiDi R in de toekomst gaan gebruiken?

ja		4
nee		2

7. Lijkt je de observatiekijkwijzer die ik heb ontwikkeld een goed alternatief?

ja, duidelijk		5
ja, enigszins		1
nee, in mindere mate		0
nee, helemaal niet		0

8. Ervaar je mijn ondersteuning bij het signaleren en begeleiden van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong als zinvol?

ja, duidelijk		6
ja, enigszins		0
nee, niet altijd		0
nee, helemaal niet		0