

Slimme kleuters, leerkrachten en het TASC-model: een passende combinatie?

Praktijkgericht onderzoek naar het TASC-model als passende werkvorm voor slimme kleuters



Verslag van het praktijk gericht onderzoek in het kader van de opleiding Master SEN, Fontys Hogeschool

Juni 2016

Femke D. Marvin-Sikkema

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemanalyse	6
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek	6
1.2 De context waarbinnen dit onderzoek uitgevoerd is	7
1.3 Probleemanalyse en vooronderzoek	9
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag	12
2.1 Inleiding	12
2.2 Slimme kleuters en hun onderwijsbehoeften	12
2.3 Het TASC-model	16
2.4 Betrokkenheid als signaal voor passend onderwijs	18
2.5 Oplossingsgericht begeleiden van veranderingsprocessen	19
2.6 Onderzoeksvraag	20
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden	21
3.1 Onderzoeksstrategie	21
3.2 Betrokkenen	21
3.3 Werkwijzen	22
3.4 Ethiek	25
3.5 Kwaliteit van het onderzoek	25
Hoofdstuk 4: Resultaten	28
4.1 Inleiding	28
4.2 Betrokkenheid van kleuters bij de stadia van het TASC-model	28
4.3 Aanpassingen in de aanpak volgens het TASC-model aan de context	30
4.4 Ervaringen van leerkrachten en benodigde leerkrachtvaardigheden bij het toepassen van het TASC-model	31

4.5 Ervaringen van leerlingen en hun ouders bij het werken volgens het TASC-model	33
Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen	34
5.1 Conclusies en discussie met betrekking tot de invloed van de TASC-methodiek op de betrokkenheid van slimme kleuters (deelvraag 1)	34
5.2 Conclusies en discussie met betrekking tot de ervaringen van leerkrachten met het TASC-model (deelvraag 2)	35
5.3 Conclusies en aanbevelingen met betrekking tot de positie van het TASC-model bij het voldoen aan de onderwijsbehoeften van slimme kleuters (hoofdvraag)	36
Literatuur	38
Bijlage 1. Resultaten van “reteaming” met betrekking tot passend onderwijs aan slimme kleuters	45
Bijlage 2. Vragenlijst voor leerkrachten met betrekking tot verrijkingsonderwijs aan slimme kleuters	47
Bijlage 3. Samenvatting van de resultaten van het groepsinterview tijdens het Vooronderzoek	51
Bijlage 4. Beoordelingscriteria van de betrokkenheid	55
Bijlage 5. Beschrijving van de leerlingen die betrokken zijn geweest bij het onderzoek	56
Bijlage 6. Stroomdiagram en planning van de aanpak van het ontwerponderzoek naar een passende werkvorm voor slimme kleuters	57
Bijlage 7. Verslag van de observaties van de 0-meting, de eerste en de tweede cyclus van de aanpak volgens het TASC-model	58
Bijlage 8. Verslag van de bespreking na de eerste cyclus	65
Bijlage 9: Afsluitende vragenlijst voor leerkrachten met betrekking tot het invoeren van de aanpak volgens het TASC-model in het onderwijs aan slimme kleuters. Samenvatting van de antwoorden en	

Samenvatting

Dit verslag beschrijft het onderzoek naar en de invoering van een passende en motiverende werkvorm, de aanpak volgens het TASC-model, voor slimme kleuters op de basisschool waar ik werkzaam ben (in het vervolg basisschool X). De keuze voor slimme kleuters was bepaald door de handelingsverlegenheid van de onderbouwleerkrachten en de conclusies uit de literatuur over het belang van een passend onderwijsaanbod voor slimme kleuters.

Gebaseerd op een uitgebreid vooronderzoek en literatuurgegevens is een ontwerponderzoek uitgevoerd. Centraal stond het door Wallace (2002) beschreven TASC-model. De nadruk van het uitgevoerde onderzoek lag hierbij op de betrokkenheid van de leerlingen tijdens het werken met dit model en de ervaringen van de leerkrachten. Tevens zijn de ervaringen van de leerlingen en hun ouders geëvalueerd.

Uit de resultaten blijkt dat er aanwijzingen zijn voor een positieve beïnvloeding van de betrokkenheid van de leerlingen door deze aanpak. Gecombineerd met literatuurgegevens over onderwijsbehoeften van slimme kleuters kan geconcludeerd worden dat de werkwijze volgens het TASC-model voor deze doelgroep passend is en aansluit bij hun behoeften.

De leerkrachten konden deze aanpak begeleiden en implementeren in de dagelijkse praktijk van het kleuteronderwijs. Zij gaven aan dat ze deze benadering structureel willen toepassen, ondanks de tijdsinvestering en de aanspraak die dit model doet op hun flexibiliteit.

Aan de hand van de resultaten worden vijf aanbevelingen gegeven voor een succesvolle implementatie van de TASC-methodiek in het onderwijs aan slimme kleuters.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemanalyse

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

De afgelopen jaren is in verschillende onderzoeken gebleken dat aandacht voor passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen onontbeerlijk is voor een optimale ontwikkeling van deze groep (Eyre, 2007; VanTassel-Baska & Brown, 2007; De Boer, Minnaert & Kamphof, 2013; Tirri & Kuusisto, 2013; Limont, 2013). Deze constatering heeft geleid tot meer aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen in het huidige Nederlandse onderwijsbeleid (Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs, 2014; Dekker, 2014). Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell en Verhoeven (2007) en Van Houten en Lagerweij (2009) geven aan dat bij alle ontwikkelingen op dit gebied de groep slimme kleuters lang een ondergeschoven kindje is geweest.

Verschuillende auteurs stellen volgens mij terecht dat het voor een optimaal leerproces essentieel is om vanaf jonge leeftijd in te spelen op de onderwijsbehoeftes van begaafde leerlingen. Dit kan voorkomen dat deze kinderen door het volgen van het reguliere onderwijsaanbod en de neiging om zich aan te passen aan het niveau van de rest van de groep 'gedwongen' worden tot onderpresteren. Hierdoor kunnen lichamelijke klachten en gedragsproblemen ontstaan (Daeter, 2015; Grant, 2013; Mooij et al., 2007).

Volgens Koenders (2007) zijn de overgangen van een voorschoolse situatie naar groep 1 en van groep 2 naar groep 3 cruciale momenten. Wanneer kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong naar groep 1 gaan, verwachten ze te gaan leren lezen, schrijven en rekenen. Ze vinden activiteiten gericht op het aanleren van de hiervoor benodigde voorwaarden nutteloos. Ook de vaardigheden uit groep 3 hebben ze zichzelf vaak al aangeleerd.

Omdat ik bovenstaande herken in mijn eigen praktijksituatie heb ik mijn onderzoek gericht op aanpassingen in het onderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Voor de leesbaarheid zal gesproken worden over slimme kleuters, wanneer kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong bedoeld worden.

1.2 De context waarbinnen dit onderzoek uitgevoerd is

Algemeen

Het reguliere onderwijs op basisschool X wordt vormgegeven volgens het jaarklassensysteem. Er wordt handelings- en opbrengstgericht gewerkt, waarbij de ontwikkeling van talenten van alle leerlingen, waaronder de (meer)begaafde, centraal staat en aandacht besteed wordt aan de 21st Century Skills (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014).

De aandacht voor talentontwikkeling komt tot uiting in de visie op onderwijs en wordt samengevat in het motto “ontmoet, ontdek en ontwikkel” (Schoolplan 2015-2019¹): leerkrachten en leerlingen werken samen aan het ontdekken en ontwikkelen van ieders talenten met behulp van een passend onderwijsaanbod.

Bovenstaande geldt ook voor de leerkrachten. Zij vormen een team dat oog heeft voor de kwaliteit van het onderwijs. Zij staan ervoor open om zich individueel en gezamenlijk te professionaliseren. Volgens Verbiest (2012) is dit essentieel voor het succesvol uitvoeren van onderwijsveranderingen.

Onderwijs in de groepen 1 en 2

De kleuterafdeling bestaat uit een groep 1, een groep 2 en een instroomgroep. In alle groepen zijn twee leerkrachten werkzaam.

Er wordt thematisch gewerkt volgens de methode “Bas” (Aangeenbrug, Van Asselt, Ten Cate-Draisma, Hoeve, Meulenbeld, Sterk, Vos-van Manen, Snoeijer & De Waars, 1997). In het schooljaar 2015-2016 is gestart met het gedifferentieerd aanbieden van opdrachten en wordt ruimte ingepland om slimme kleuters specifiek te begeleiden.

De ontwikkeling van iedere kleuter wordt gevolgd met behulp van de observatiemethode KIJK! (Van den Bosch, Van Waas & Weterings, 2005).

¹ Schoolplan 2015-2019 op aanvraag bij de auteur

Passend onderwijs voor (meer)begaafde leerlingen

Enkele jaren geleden is de aandacht voor excellente leerlingen omgezet in structureel beleid. Hierin worden de doelgroep en richtlijnen met betrekking tot aanpassingen in het reguliere onderwijs beschreven².

Leerlingen, die hiervoor in aanmerking komen, worden gesignaleerd door een combinatie van:

1. Cito-toetsen van het leerlingvolgsysteem;
2. observaties met behulp van KIJK!;
3. overdracht door voorschoolse opvang en (intake)gesprekken met ouders;
4. observaties gericht op leer- en persoonlijkheidseigenschappen, passend bij hoogbegaafde leerlingen;
5. het signaleringsinstrument D(igitaal) H(andelingsprotocol) H(oogbegaafdheid) (Van Gerven & Drent, 2011).

Het onderwijsaanbod voor slimme kleuters wordt aangepast door werkjes en lessen aan te laten sluiten bij het ontwikkelingsniveau. Tegelijk wordt ingespeeld op de zone van naaste ontwikkeling en gestreefd naar een doorgaande ontwikkelingslijn.

Vanaf groep 3 wordt de lesstof ingedikt (compacten) en verrijkt zoals beschreven is door Termeer (2011). Aanvullend is er een parttime plusklas voor leerlingen vanaf groep 5, waarvoor deze aanpassingen onvoldoende zijn om te voldoen aan hun onderwijsbehoeften.

Wanneer deze aanpassingen onvoldoende zijn, bestaat de mogelijkheid om te versnellen volgens de richtlijnen van Hoogeveen, Van Hell en Verhoeven (2004).

² Beleidsstukken op aanvraag bij de auteur

1.3 Probleemanalyse en vooronderzoek

Tijdens een door mij verzorgde studiemiddag over verrijkingsonderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen aan alle collega's is geïnventariseerd in hoeverre zij in hun eigen groep het verrijkingsonderwijs volgens de richtlijnen uit het beleid vorm gaven. Vooral de kleuterleerkrachten gaven aan dat zij merkten dat hun onderwijsaanbod onvoldoende aansloot op de onderwijsbehoeften van slimme kleuters. Zij voelden zich handelingsverlegen om dit aanbod te realiseren. Daarom heb ik besloten mijn onderzoek te richten op onderwijsaanpassingen voor deze groep leerlingen.

Met behulp van open observaties is inzicht gekregen in de beschikbare materialen en werkvormen en de wijze van begeleiden in de praktijk. Door de werkvorm "reteaming" (Furman & Ahola, 2012; bijlage 1 (zie 2.5 voor een nadere uitleg)), een gedetailleerde gesloten vragenlijst (bijlage 2) en aanvullend een semigestructureerd groepsinterview (bijlage 3) zijn het onderwijsaanbod en de begeleidingsbehoefte onderzocht. Met behulp van de vragenlijst en het groepsinterview kon een beeld gecreëerd worden van de kennis, vaardigheden en hulpvragen van de onderbouwleerkrachten. "Reteaming" is toegepast om inzicht te krijgen in het doel, de krachtbronnen maar ook de belemmeringen die binnen het onderbouwteam aanwezig waren.

Door deze combinatie is een compleet beeld gecreëerd van de huidige praktijksituatie.

Resultaten en conclusies uit het vooronderzoek

Huidige onderwijsaanbod voor slimme kleuters

In groep 1 en 2 worden slimme kleuters resp. één en twee keer per week 15 minuten specifiek begeleid. Daarnaast wordt gestreefd naar het aanbieden van opdrachten en lessen op drie niveaus en is verrijkingsmateriaal (waaronder de Slimme Kleuterkit (de Rolf Groep, Ochten)) aanwezig.

De verrijkingsopdrachten richten zich, ondanks een hoger vaardigheidsniveau (zoals schrijven in plaats van stempelen), meestal op de lagere denkniveaus van Bloom (herinneren, begrijpen en toepassen) (Bloom, 1956). Er worden nauwelijks

opdrachten aangeboden gericht op de hogere denkniveaus analyseren, synthetiseren (of creëren) en evalueren. Juist deze opdrachten zijn voor slimme kleuters uitdagend (Sutherland, 2012; Termeer, 2011).

De leerkrachten geven aan dat zij denken over voldoende kennis te beschikken over de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde leerlingen en laten dit ook zien tijdens het groepsinterview (bijlage 2 en 3). Zij baseren deze kennis op eerder verkregen informatie uit onder andere de studiemiddag over onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Ze hebben inzicht in de ontwikkelingsniveaus en de eigenschappen van slimme kleuters door het gebruik van KIJK! en het DHH.

Ondanks de gedifferentieerde aanpak en de aanwezigheid van specifiek verrijkingsmateriaal ervaren zij dat het onderwijsaanbod voor deze kleuters geregeld niet boeiend is. Tijdens kringactiviteiten en de speelwerklessen zijn deze kinderen niet altijd betrokken en geïnteresseerd. Ze zijn snel afgeleid, vlot klaar, of juist niet, door hun verminderde betrokkenheid. Volgens Van Gerven (2011) zijn dit signalen van het onvoldoende afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften.

De door de leerkrachten gesignaleerde verminderde betrokkenheid is in tegenspraak met de gegevens met betrekking tot de algemene betrokkenheid uit KIJK!, die voor alle betrokken leerlingen goed werd beoordeeld (waardes tussen 4 en 5, voor uitleg zie bijlage 4). Leerkrachten geven als verklaring dat zij de algemene betrokkenheid niet nauwkeurig hebben geobserveerd en zij deze waardes niet representatief vinden voor de werkelijke situatie.

Uit deze gegevens blijkt dat er, zeker in vergelijking met de uitgebreide aandacht voor passend onderwijs voor slimme kleuters in het beleid, maar een zeer beperkte tijd besteed wordt aan de specifieke begeleiding van deze doelgroep. Ook zijn de verrijkingsmaterialen en -opdrachten niet altijd afgestemd op hun onderwijsbehoeften. De leerkrachten herkennen dit. Zij geven aan dat de beperkte tijd die voor deze doelgroep specifiek ingeruimd is, onvoldoende is voor een optimale begeleiding en dat het werken met de verrijkingsmaterialen en –opdrachten (te) veel begeleidingstijd vraagt. Zij ervaren een discrepantie tussen de onderwijsbehoeften van deze kleuters en de begeleiding die zij kunnen bieden.

Gewenste situatie

De leerkrachten willen beschikken over een werkvorm die recht doet aan de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van slimme kleuters en hierdoor hun betrokkenheid bevordert. De werkvorm moet voldoen aan de volgende eisen:

- de werkvorm moet ingezet kunnen worden bij elk thema en taalrijk zijn;
- tijdens de werkvorm moet ingespeeld kunnen worden op de hogere denkvaardigheden analyseren, synthetiseren en evalueren;
- de werkvorm moet passen binnen de context van het kleuteronderwijs en niet onevenredig veel begeleiding vragen;
- binnen de werkvorm moeten slimme kleuters met ontwikkelingsgelijken of klasgenoten kunnen samenwerken zonder in een uitzonderingspositie terecht te komen.

Daarnaast willen de leerkrachten meer kennis hebben over de taxonomie van Bloom om opdrachten gericht aan te kunnen passen. Tijdens één van de informatiebijeenkomsten is hier aandacht aan besteed en is gewezen op de aanwezige map Slimmeriken (Louwers, 1999) en de aanwijzingen uit Compact & Rijk (Riemers & Van Waas, 2013). De leerkrachten gaan zich hier zelf op oriënteren en dit maakt geen deel uit van het onderzoek.

Betrokkenheid van het onderbouwteam bij het onderzoek

Het resultaat van een veranderingsproces, zoals het invoeren van een nieuwe werkwijze, wordt beïnvloed door de mate waarin de betrokkenen gemotiveerd zijn en invloed kunnen uitoefenen op het verloop ervan (De Vlaming, 2012). De leerkrachten hebben tijdens het groepsinterview en de “reteaming” activiteit (bijlagen 1 en 3) aangegeven erg gemotiveerd te zijn om voor slimme kleuters een passend onderwijsaanbod te ontwikkelen. Ze willen zich gezamenlijk inzetten voor deze bij hun visie op onderwijs passende onderwijsverandering.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Inleiding

Voor de ontwikkeling van een werkwijze die aansluit bij de onderwijsbehoeften van slimme kleuters is het nodig om te weten welke kleuters hiermee bedoeld worden. Daarnaast is het belangrijk om inzicht te hebben in de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van slimme kleuters en de invloed hiervan op hun onderwijsbehoeften. In dit hoofdstuk worden de huidige inzichten besproken. Tevens wordt een mogelijk geschikte werkwijze, die voldoet aan de in hoofdstuk 1.3 gestelde eisen (het door Wallace (2002) ontwikkelde TASC (Thinking Actively in a Social Context) model), beschreven en wordt aandacht besteed aan betrokkenheid van de leerling als signaal voor passend onderwijs. Tenslotte wordt ingegaan op aspecten die belangrijk zijn bij het begeleiden van de invoering van deze werkwijze.

2.2 Slimme kleuters en hun onderwijsbehoeften

Voor het samenstellen van een passend onderwijsaanbod voor slimme kleuters is het belangrijk om te weten waardoor zij zich onderscheiden van 'normale' kleuters en hoe dit hun onderwijsbehoeften beïnvloedt.

Hoogbegaafdheid kan bij kleuters nog niet formeel vastgesteld worden door een intelligentieonderzoek. Desondanks zijn slimme kleuters meestal wel te herkennen aan een zichtbare ontwikkelingsvoorsprong (Van Gerven, 2011).

Nog belangrijker zijn leer- en persoonlijkheidseigenschappen, die ook bij hoogbegaafde oudere leerlingen herkend worden:

- ze zijn nieuwsgierig, ontdekken graag en stellen veel vragen;
- ze zijn snel van begrip, hebben een goed geheugen en kunnen bij opdrachten vooruit denken;
- ze zijn taalvaardig;
- ze maken grote denkstappen;
- ze hebben een groot probleemoplossend en analytisch vermogen en dragen creatieve oplossingen aan;

- ze kunnen nieuwe kennis en vaardigheden ook op andere gebieden inzetten;
- ze zijn geestelijk vroegrijp en kunnen sociaal-emotioneel een voorsprong hebben;
- ze houden van uitdagingen en kunnen doorzetten;
- ze bepalen graag veel zelf, kunnen perfectionistisch en kritisch zijn;
- ze hebben een sterk rechtvaardigheidsgevoel en kunnen gevoelig zijn.

Daarnaast hebben ze vaak een motorische voorsprong en kunnen ze bij een passend onderwijsaanbod taakgericht en zelfstandig werken (Drent & Van Gerven, 2012). Door Kieboom (2015) worden deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen samengevat in de termen “denkluik” en “zijnsluik”. In de literatuur is over deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen brede consensus.

Observatie- en signaleringsinstrumenten, gericht op het herkennen van een ontwikkelingsvoorsprong en deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen, zoals KIJK! en het DHH, zijn behulpzaam bij het herkennen van slimme kleuters. Door observaties van zowel leerkrachten als ouders kan vroegtijdig vastgesteld worden of er sprake is van een kleuter die zich zou kunnen gaan ontwikkelen tot een hoogbegaafde leerling.

Loman en De Boer (2006) benadrukken het belang van een vroegtijdige signalering en een passend onderwijsaanbod vanaf de start op de basisschool voor het voorkomen van problemen. Drent en Van Gerven (2012) beschrijven de volgende problemen:

- onderpresteren en gedragsproblemen door het aanpassen aan de verwachtingen van de omgeving;
- verveling door het snel uitgekeken raken op ontwikkelingsmaterialen;
- het stellen van veel of juist weinig vragen bij kringactiviteiten om niet dom gevonden te willen worden of om op te vallen;
- communicatieproblemen tijdens het spelen met andere kinderen door een snellere sociale ontwikkeling.

Ter voorkoming moet het onderwijs afgestemd worden op hun specifieke leer- en persoonlijkheidseigenschappen (Eyre, 2007), terwijl er tegelijk gereikt wordt naar de door Vygotski (1978) beschreven zone van naaste ontwikkeling. Hierbij horen, net als bij ‘gewone kleuters’, de basisbehoeften relatie, autonomie en competentie (Stevens, 2002) centraal te staan. Een passend aanbod kan samen met het stimuleren van de

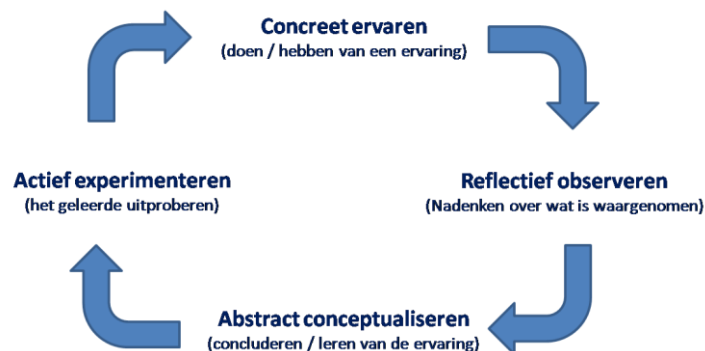
ontwikkeling door de sociale context leiden tot hoogbegaafde prestaties, zoals Gagné (2010) beschrijft in het Differentiated Model of Talent and Giftedness (DMTG). Het belang van het vroeg bieden van een passend onderwijsaanbod volgt ook uit het onderzoek van Mooij et al. (2007). Zij tonen aan dat de in de praktijk vaak geboden aanpassingen vanaf groep 5 te laat komen om onderpresteren te voorkomen. Ik herken dat ook op basisschool X.

Versnellen, het eerder naar een volgende groep gaan, kan in individuele gevallen een oplossing bieden, maar deze is maar tijdelijk (Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2004).

Volgens Sternberg (2003) zijn drie factoren belangrijk om op latere leeftijd hoogbegaafdheid succesvol in te kunnen zetten:

- een onderzoekende houding;
- planmatig kunnen handelen;
- de vaardigheid om kennis en vaardigheden in nieuwe situaties te kunnen toepassen.

Deze factoren komen ook naar voren in de leercyclus van Kolb (Hendriksen, 2005; figuur 1).

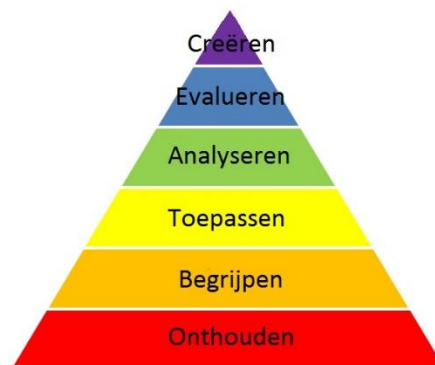


Figuur 1: Leercyclus van Kolb (overgenomen van <http://www.dedic8.nl/public/images/Kolb%20leercyclus.png>)

Bij een optimaal leerproces wordt de hele cyclus doorlopen, ongeacht waar gestart wordt. Volgens Van Gerven (2014a) sluiten met name de fases reflectief observeren en abstract conceptualiseren aan bij de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van slimme kleuters. Het overslaan van fases waar ze minder voorkeur voor hebben

(concreet ervaren en actief experimenteren) kan resulteren in een gebrek aan kennis, vaardigheden en leer- en werkstrategieën. Een goede begeleiding van de leerkracht bij dit leerproces is daarom belangrijk.

Voor de samenstelling van een passend verrijkingsaanbod is de taxonomie van Bloom (figuur 2) een goede richtlijn. De meeste activiteiten in het reguliere (kleuter)onderwijs zijn gericht op de eerste drie denkniveaus van Bloom: onthouden, begrijpen en toepassen. Hoogbegaafde leerlingen (waaronder slimme kleuters) hebben behoefte aan opdrachten die aanspraak doen op hun analyserend, evaluerend en creatief vermogen (Termeer, 2011).



Figuur 2. Taxonomie van Bloom (overgenomen van <http://www.wereldverkenning.nl/wp-content/uploads/2013/08/Bloom.jpg>)

Daarnaast moet rekening gehouden worden met de behoefte van kleuters om spelend, handelend en onderzoekend te leren (Sutherland, 2012). Dit hoort, net als bij 'normale' kleuters, met vallen en opstaan te gaan in een veilige leeromgeving. Feedback op het product en het proces is belangrijk, omdat hierdoor de ontwikkeling van een "growth mindset" gestimuleerd wordt. Een dergelijke "mindset" is essentieel om te kunnen leren (Dweck, 2007).

Het kost leerkrachten tijd om reguliere opdrachten aan te passen met behulp van deze taxonomie. Ik zie in de praktijk en merk dat ook bij mezelf dat het snel vergeten wordt wanneer het belang ervan niet benadrukt wordt.

2.3 Het TASC-model

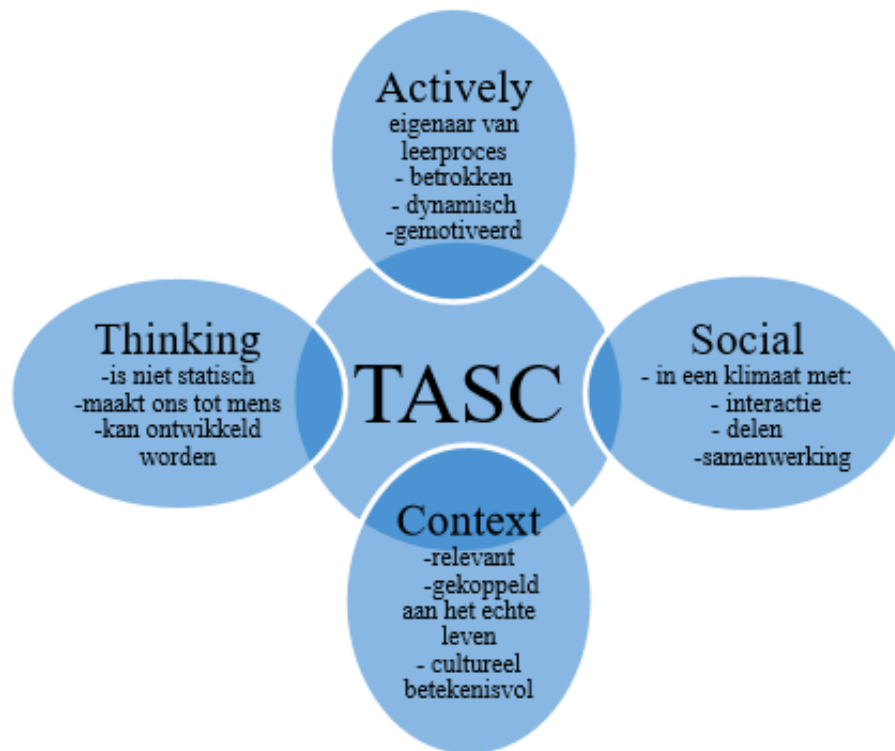
Een werkvorm die tegemoet komt aan de hierboven beschreven onderwijsbehoeftes van slimme kleuters is de aanpak volgens het TASC-model (Wallace, 2002; Van Gerven, 2008; figuur 3).



Figuur 3. Het TASC-model (overgenomen van http://www.kindcentrumdesprankel.nl/dynamisch/bibliotheek/cache/800_800_3_2813_0_Naamloos.jpg). Stap 1: informatie verzamelen, wat weet ik? Stap 2: identificeren, wat is de opdracht? Stap 3: inventariseren, bedenken van ideeën. Stap 4: beslissen, selecteren van het beste idee. Stap 5: uitvoeren, uitwerken. Stap 6: evalueren, resultaat beoordelen. Stap 7: communiceren, presenteren. Stap 7: benoemen leerervaring, wat heb ik geleerd?

Het TASC-model gaat ervan uit dat leerlingen leren doordat ze zelf denken (Thinking), actief (Active) betrokken zijn bij de opdracht en samenwerken (Social) in een betekenisvolle omgeving (Context) (figuur 4). De aandacht voor het zelf en samen met anderen bedenken van vragen en oplossingen beantwoordt aan de

basisbehoeftes relatie, autonomie en competentie en stimuleert de betrokkenheid bij het eigen leerproces.



Figuur 4. Principes van het TASC model (Van der Velden, 2012)

De positieve effecten ervan op het leerrendement worden ondersteund door Marzano, Pickering en Pollock (2014). Zij beschrijven dat enkele didactische aanpakken uit het TASC-model (het verzamelen van voorkennis, het stellen van eigen doelen, het coöperatieve karakter en het evalueren) resultaat verhogend werken.

Werken volgens dit model is niet specifiek bedoeld voor slimme kleuters. Het wordt vaak ingezet bij het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen, waaronder de leerlingen van de plusklas van onze schoolvereniging³, omdat een beroep gedaan wordt op hun leer- en persoonlijkheidseigenschappen:

1. ze worden gestimuleerd om zelf te ontdekken en eigen vragen te beantwoorden;

³ Beleidsstuk op aanvraag bij de auteur

2. er wordt gebruik gemaakt van hun grote taalvaardigheid en hun probleemoplossend en analytisch vermogen;
3. er is ruimte voor associatief denken en creatieve oplossingen.

Daarnaast kan deze werkwijze ongewijzigd bij elk thema ingezet worden en vraagt daardoor minder voorbereiding dan de aanpassing van losstaande opdrachten met behulp van de taxonomie van Bloom.

Een nadeel is dat door de grotere inbreng van de leerlingen de uitvoeringsfase van te voren niet altijd duidelijk is, terwijl dat bij een door de leerkracht samengestelde opdracht wel het geval is. Dit vraagt de nodige flexibiliteit van de leerkracht.

Daarnaast vereist ook deze werkwijze specifieke begeleidingsmomenten.

2.4 Betrokkenheid als signaal voor passend onderwijs

Wanneer kleuters betrokken werken en leren, leidt dit volgens Laevers en Van Sanden (2003) tot ontwikkeling. Kleuters die betrokken aan het werk zijn, zijn zo taakgericht en geboeid bezig, dat ze bij wijze van spreken de tijd vergeten (Janssen-Vos, 2008). Tegelijk wijst het op een goede aansluiting van de opdracht bij de onderwijsbehoeftes en het inspelen op de zone van naaste ontwikkeling. Volgens Marzano (2011) is deze betrokkenheid een signaal van de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs.

In KIJK! komt het observeren van betrokkenheid structureel aan bod, omdat betrokkenheid gezien wordt als voorwaarde voor ontwikkeling (Van der Bosch, Waas & Weterings, 2005). De betrokkenheid wordt geregistreerd volgens de Leuvense Betrokkenheidsschaal, waarbij gelet wordt op:

- concentratie;
- inzet;
- creativiteit en complexiteit;
- mimiek en houding;
- doorzettingsvermogen;
- nauwkeurigheid;
- reactietijd;
- verwoorden van de activiteit.

Afhankelijk van de aanwezigheid en de continuïteit van deze signalen wordt de betrokkenheid beoordeeld met een 1 (niet aanwezig) tot een 5 (maximale betrokkenheid) (zie bijlage 4).

2.5 Oplossingsgericht begeleiden van veranderingsprocessen

Om slimme kleuters te kunnen begeleiden bij het werken volgens het TASC-model is, naast kennis van en inzicht in de onderwijsbehoeftes van deze kleuters en dit model, passend leerkrachtgedrag nodig. Een veranderende aanpak kan voor de één vanzelfsprekend zijn, terwijl het voor een ander een heel veranderingsproces kan betekenen. Deze verschillende posities bij een verandering bepalen voor een groot deel de vormgeving van de begeleiding (Blanchard, Blanchard, Carew, Parisi-Carew, Finch, Hawkins, Zigarmi & Zigarmi, 2007).

Een eerste eis voor het succesvol doorlopen van een veranderingsproces, zoals de invoering van de TASC-methodiek, is dat de betrokkenen deel uitmaken van een lerende organisatie en het belang inzien van en open staan voor de verandering (Verbiest, 2012).

Vervolgens is het essentieel dat een grote cirkel van invloed gecreëerd wordt, waarin betrokkenen inspraak hebben in het vormgeven van de verandering en de implementatie ervan (Covey, 2010). Oplossingsgerichte benaderingen waarin met behulp van ieders inbreng en sterke eigenschappen samengewerkt wordt aan de verandering, zijn hierbij effectief (Cauffman & Van Dijk, 2014). Juist een gezamenlijke aanpak is belangrijk bij de professionele ontwikkeling van een team (Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt & Bontje, 2006).

Een werkvorm die hieraan voldoet is “reteaming”, een door Furman en Ahola (2012) ontwikkelde oplossingsgerichte werkwijze waarin een veranderingsproces vanuit de ideale eindsituatie benaderd wordt. In een aantal stappen wordt de weg naar het bereiken van dit einddoel beschreven. Tegenslagen onderweg worden niet verdoezeld, maar er wordt gezocht naar hulpbronnen om hiermee om te kunnen gaan. Het serieus nemen van verwachte tegenslagen kan resulteren in een

verminderde weerstand tegen de verandering, een vlotter en aangenamer verloop van het proces en een grotere kans van slagen van de gewenste verandering. Het begeleiden van zo'n verandering vraagt inzicht in de begeleidingsbehoeftes van de betrokken leerkrachten en een passende afstemming, het door Blanchard et al. (2007) genoemde "situationeel leiderschap".

2.6 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van het vooronderzoek en de theoretische beschouwing over passend onderwijs voor slimme kleuters is in overleg met de leerkrachten besloten om de werkwijze volgens het TASC-model in de praktijk in te zetten als passende werkvorm voor slimme kleuters. Om de effectiviteit ervan te kunnen beoordelen wil ik na dit onderzoek antwoord kunnen geven op de hoofdvraag:

Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden voor de implementatie van het TASC-model als werkvorm die tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van slimme kleuters in de context van basisschool X?

Ik wil deze aanbevelingen baseren op de antwoorden op de deelvragen:

1. Welke zichtbare en meetbare effecten zijn er op de betrokkenheid van slimme kleuters bij het inzetten van het TASC-model door de leerkrachten op basisschool X?
2. Hoe ervaren de betrokken leerkrachten van basisschool X het werken met het TASC-model?

Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek is uitgevoerd als een ontwerponderzoek met als doel om een werkvorm aan te passen aan de context, waardoor de huidige aanpak verbeterd wordt (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). In dit onderzoek gaat het om de toepassing van het TASC-model in het onderwijs aan slimme kleuters en het aanpassen ervan aan de context op basisschool X.

Een ontwerponderzoek bestaat uit drie fases: een vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatiefase (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008).

Tijdens het vooronderzoek is het probleem, gebrekkig passend onderwijs voor slimme kleuters, geanalyseerd. Door een behoefteanalyse is de huidige en gewenste situatie vastgesteld. Een contextanalyse heeft de context waarin het ontwerp toegepast gaat worden in beeld gebracht. Het doel hiervan is om de werkvorm te laten aansluiten bij het huidige kleuteronderwijs op basisschool X. Deze onderdelen zijn beschreven in hoofdstuk 1 en vallen buiten het hierna beschreven onderzoek. Een literatuuronderzoek naar de eigenschappen en onderwijsbehoeften van slimme kleuters en een goed praktijkvoorbeeld, het TASC-model, heeft deel uitgemaakt van het vooronderzoek en staat beschreven in hoofdstuk 2.

Tijdens de ontwerpfase is het prototype, de werkvorm die uit het literatuuronderzoek naar voren kwam (het TASC-model), voorgelegd aan de kleuterleerkrachten en uitgetest. Gebaseerd op een tussenevaluatie zijn aanpassingen aangebracht en werd het verbeterde ontwerp nogmaals uitgetest en geëvalueerd. Deze ontwerp- en evaluatiefase vormen de kern van het onderzoek en worden in hoofdstuk 3, 4 en 5 beschreven.

3.2 Betrokkenen

Drie leerkrachten (één van groep 1 en twee van groep 2), twee kinderen uit groep 1 en drie kinderen uit groep 2 hebben aan het uittesten van het TASC-model meegedaan. De kleuters zijn door hun leerkrachten geselecteerd vanwege hun

ontwikkelingsvoorsprong, hun resultaten en, indien beschikbaar, de leer- en persoonlijkheidseigenschappen vanuit de quickscan van het DHH en gegevens vanuit de voorschoolse situatie (bijlage 5).

Daarnaast zijn de ouders van de leerlingen bij het onderzoek betrokken, omdat zij ervaringen en reacties van hun kind kunnen horen in een omgeving waarin verwachtingen van leerkrachten of medeleerlingen geen rol spelen.

3.3 Werkwijzen

Uittesten van het TASC-model

Er worden twee opdrachten volgens het TASC-model uitgevoerd. Tijdens de eerste cyclus wordt het TASC-model uitgetest volgens de aanwijzingen voor de belangstellingskring: vier keer een kleine kringactiviteit en vier keer een werkopdracht (Van Gerven, 2011). Tijdens de tweede cyclus worden naar aanleiding van de ervaringen tijdens de eerste cyclus indien nodig aanpassingen in de uitvoering aangebracht.

Omdat ik ervaring heb met het toepassen van het TASC-model in de plusklas, verzorg ik de eerste cyclus. De leerkrachten hebben aangegeven behoefte te hebben aan modeling, het zien van de aanpak door iemand met ervaring met dit model, vanwege hun onzekerheid over hun vaardigheden om het model toe te passen (bijlage 3). De positieve invloed van deze benadering is beschreven door Schuman en Relihan (1999). Tijdens deze cyclus observeer ik de betrokkenheid van de leerlingen participatief. De leerkrachten observeren dan objectief. De tweede keer is de situatie andersom.

Een gedetailleerd overzicht van de aanpak van het onderzoek staat in bijlage 6.

Observeren van betrokkenheid

Om te kunnen bepalen of de werkwijze volgens het TASC-model aansluit bij de onderwijsbehoeftes van de leerlingen wordt de betrokkenheid van hen tijdens het werken gedurende beide cycli en alle fases van dit model geobserveerd en geregistreerd volgens het op de Leuvense Betrokkenheidsschaal gebaseerde observatie-instrument uit KIJK! (bijlage 4). De leerkrachten wordt gevraagd naar persoonlijkheidseigenschappen en de werkhouding van de leerlingen, die de betrokkenheid zouden kunnen beïnvloeden.

De observaties worden door mijzelf en de leerkrachten participatief en objectief uitgevoerd. Ook worden hierbij enkele video-opnames gemaakt.

Om de betrokkenheid bij het werken met het TASC-model te kunnen vergelijken met de betrokkenheid tijdens reguliere activiteiten wordt tijdens drie momenten geobserveerd: een reken-, een taal- en een zelfgekozen activiteit. Wanneer het TASC-model beter aansluit bij de onderwijsbehoeftes dan reguliere taal- en rekenactiviteiten, mag verwacht worden dat de betrokkenheid tijdens het werken met dit model hoger is dan tijdens die reguliere opdrachten.

Er wordt gelet op de betrokkenheid tijdens alle fases van het model om te onderzoeken of de leerlingen de door Van Gerven (2014a) gesuggereerde voorkeur voor reflectief observeren en abstract conceptualiseren en de verminderde aandacht voor concreet ervaren en actief experimenteren uit de leercyclus van Kolb (figuur 1) laten zien. Dit zou van invloed kunnen zijn op de begeleidingsbehoefte van de leerlingen tijdens het werken met dit model.

Alle observaties worden tijdens overlegmomenten besproken met de leerkrachten, omdat zij de leerlingen het beste kennen en afwijkingen ten gevolge van externe factoren kunnen signaleren.

Gesprekken met leerlingen en ouders

Tijdens en na het uitvoeren van beide cycli wordt de leerlingen gevraagd naar hun ervaringen met het werken volgens het TASC-model. Ouders van de leerlingen wordt halverwege en na afloop van het onderzoek gevraagd of hun kind thuis over de uitgevoerde activiteiten vertelt en of dit opvallend meer is dan tijdens het werken aan

reguliere opdrachten. Dit kan ook een signaal zijn voor een verhoogde betrokkenheid.

Begeleiding van leerkrachten tijdens de invoering van het TASC-model

Er worden verschillende instrumenten gebruikt om de positie van de leerkrachten met betrekking tot het onderwijs aan slimme kleuters te inventariseren: gesloten vragenlijsten, semigestructureerde interviews, de oplossingsgerichte werkvormen “reteaming” (Furman & Ahola, 2012) en schaalvragen (Cauffman & Van Dijk, 2014), en overlegmomenten. Hiermee wordt getracht om de door Spencer en Spencer (1993) in de metafoor van de ijsberg aangegeven waarneembare en meetbare kennis en vaardigheden en de minder zichtbare aspecten, zoals motivatie en niet direct zichtbare belemmeringen te achterhalen.

Op verschillende momenten (bijlage 6) worden met behulp van schaalvragen (Cauffman & Van Dijk, 2014) tijdens semigestructureerde groepsinterviews de begeleidingsbehoeften van de leerkrachten bij het werken volgens het TASC-model bepaald en kunnen vragen gesteld worden over het ontwerp of de invoering ervan. Tevens is er gelegenheid om elkaar van feedback te voorzien.

Eindevaluatie

Na de tweede cyclus worden met behulp van een open vragenlijst (bijlage 9) en een semigestructureerd groepsinterview de ervaringen met en tijdens het werken volgens het TASC-model geïnventariseerd. Zo wordt inzicht verkregen in de ervaringen van zowel de individuele leerkrachten als de onderbouwleerkrachten gezamenlijk.

3.4 Ethiek

Ik houd mij aan de Gedragscode voor Praktijkgericht Onderzoek in het HBO (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Deze code benadrukt het dienen van het professionele en maatschappelijke belang, respect, zorgvuldigheid, integriteit en de verantwoording van de keuzes.

Het onderwerp is relevant omdat leerkrachten tijdens het vooronderzoek hebben aangegeven zich handelingsverlegen te voelen om slimme kleuters passend onderwijs te bieden. Ook blijkt uit het literatuuronderzoek het belang van passend onderwijs voor deze doelgroep.

Voorafgaand aan het onderzoek is aan alle betrokkenen (leerkrachten, ouders en leerlingen) toestemming verkregen voor deelname en het opnemen van resultaten in het verslag. Om anonimiteit te waarborgen is afgesproken dat namen van betrokkenen en de school niet vermeld zullen worden.

Vooraf, tijdens en na het onderzoek worden de ouders geïnformeerd over de aanpak en de resultaten.

Gedurende het onderzoek wordt tijdens geplande bijeenkomsten en in de wandelgangen overlegd met de leerkrachten en de intern begeleider over observatiegegevens, het werken volgens het TASC-model en de bijbehorende begeleidingsbehoeften. Ook worden resultaten en verslagen van gesprekken en interviews teruggekoppeld en denken de betrokken collega's als critical friend mee bij de opzet, de uitvoering en de evaluatie van het onderzoek. Hierdoor worden de beschreven resultaten door alle betrokkenen gedeeld en zijn zij niet gekleurd door mijn opvattingen.

3.5 Kwaliteit van het onderzoek

Bij het onderzoek worden vijf leerlingen en drie leerkrachten van één basisschool betrokken. Ondanks hun ontwikkelingsvoorsprong en hun verminderde betrokkenheid tijdens reguliere taal- en rekenactiviteiten zijn de leerlingen individueel verschillend en is niet duidelijk of zij zich gaan ontwikkelen tot hoogbegaafde leerlingen. Deze onzekerheid wordt nog versterkt door incomplete

observatiegegevens uit de voorschoolse situatie en het ontbreken van bij hoogbegaafdheid passende leer- en persoonlijkheidseigenschappen bij enkele leerlingen (bijlage 5, tabel 1).

De werkwijze wordt twee keer uitgevoerd en daarom zijn er maar een beperkt aantal observaties. Ditzelfde geldt voor de 0-metingen. Door de kleine onderzoeksgroep en het beperkte aantal gegevens zijn de resultaten niet te generaliseren, maar alleen relevant voor de beschreven context (De Vlaming, 2015).

Desondanks kunnen conclusies getrokken worden, omdat de resultaten van de observaties tijdens beide cycli vergelijkbaar zijn. Deze overeenkomstige resultaten vergroten de betrouwbaarheid van de conclusies.

Bij het signaleren van slimme kleuters wordt gebruik gemaakt van KIJK!, het DHH en CITO-uitslagen. De betrokkenheid wordt beoordeeld met behulp van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. De betrouwbaarheid en validiteit van deze instrumenten zijn onderbouwd door praktijk- en literatuuronderzoek (Laevers & Van Sanden, 2003; Wolters, 2011; Van den Bosch, Van Waas & Weterings, 2005). De gebruikte CITO-toetsen (Taal voor kleuters, Rekenen voor kleuters) zijn door COTAN goedgekeurd (SLO, 2013a; SLO, 2013b).

De onderzoeksinstrumenten om de betrokkenheid van de leerlingen te bepalen (het (participatief) observeren van de betrokkenheid en het bevragen van ouders) zijn intern valide omdat ze bijdragen aan het beantwoorden van de vraag of werken volgens het TASC-model de betrokkenheid van de leerlingen bevordert (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Dit geldt ook voor de conclusies uit de gesprekken met de leerlingen. Wanneer kleuters gevraagd wordt naar hun ervaringen bestaat het risico op gewenste antwoorden. Omdat zij ook vertellen welke aspecten van de werkwijze ze niet leuk vinden, verwacht ik dat dit nauwelijks van invloed is.

Er worden tijdens de observaties foto's en video-opnames gemaakt. Ondanks dat deze opnames de betrokkenheid kunnen illustreren, zijn persoonlijke observaties essentieel voor een goede interpretatie. Betrokkenheid kan, zeker bij kleuters in een groepssituatie, beïnvloed worden door externe factoren die niet direct gerelateerd zijn aan de te testen werkwijze.

Verschillende door De Vlaming (2014) beschreven vormen van triangulatie zijn in dit onderzoek aanwezig en versterken de betrouwbaarheid van de resultaten:

- theorietriangulatie: er wordt uitgebreid literatuuronderzoek uitgevoerd, waarbij vanuit verschillende ooghoeken gekeken wordt naar de onderwijsbehoeften van slimme kleuters;
- onderzoekerstriangulatie: er zijn verschillende onderzoekers bij het observeren van de betrokkenheid betrokken (drie leerkrachten en ikzelf);
- methodetriangulatie: er worden verschillende methoden gebruikt om gegevens te verzamelen (participatief en objectief observeren, het maken van opnames en het ondervragen van ouders en leerlingen);

Daarnaast wordt er op verschillende tijdstippen tijdens twee cycli van het TASC-model geobserveerd en komt de onderzoekersbetrouwbaarheid tijdens de overlegmomenten aan bod. Deze onderzoekersbetrouwbaarheid is gericht op het gelijkwaardig beoordelen van de betrokkenheid door de leerkrachten en mijzelf.

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de observatiegegevens van de betrokkenheid tijdens de verschillende stadia van twee testcycli van het ontwerp, werken volgens het TASC-model, vermeld (tabel 1). Deze gegevens zijn gelegd naast observatiegegevens van de betrokkenheid tijdens een reguliere reken- en taalactiviteit en tijdens een zelfgekozen activiteit (tabel 2). De bedoeling hiervan is dat een eventueel effect van de nieuwe werkwijze op de betrokkenheid van de leerlingen zichtbaar wordt (deelvraag 1).

Naast de gegevens met betrekking tot de betrokkenheid worden hier ook de ervaringen van de kleuters zelf bij het werken volgens het TASC-model beschreven en wordt ingegaan op de invloed die de vernieuwde werkwijze volgens ouders mogelijk heeft op de betrokkenheid, de motivatie en het plezier van de leerlingen om naar school te gaan.

Vervolgens worden de aanpassingen die halverwege aangebracht zijn in het werken volgens het TASC-model en de ervaringen van de leerkrachten beschreven (deelvraag 2).

4.2 Betrokkenheid van kleuters bij de stadia van het TASC-model

In deze paragraaf worden de observatiegegevens van de betrokkenheid van de leerlingen tijdens reguliere activiteiten (tabel 1, bijlage 7) en tijdens alle fases van beide cycli van het uittesten van het TASC-model (tabel 2, bijlage 7) besproken. In tabel 1 is vermeld of volgens de leerkrachten persoonlijkheidskenmerken bij de leerlingen aanwezig zijn die de zichtbare betrokkenheid mogelijk zouden kunnen beïnvloeden. De letters in beide tabellen hebben betrekking op dezelfde leerling.

Tabel 1: Betrokkenheid¹ van de kleuters tijdens reguliere activiteiten.

Leerling nr	Groep	Betrokkenheid tijdens			Persoonlijkheids-kenmerken
		rekenactiviteit	taalactiviteit	zelfgekozen activiteit	
A	1	3	3	4	verlegen
B	1	4	3	5	
C	2	3	5	4	
D	2	4	5	4	
E	2	2	3	5	alleen gemotiveerd voor taken die hem/haar boeien

¹: betrokkenheid is beoordeeld volgens de aanwijzingen uit bijlage 4.

Tabel 2: Betrokkenheid¹ van de kleuters tijdens alle fases in beide cycli van het TASC-model.

Leerling nr	Groep	Fase van het TASC-model ²															
		Informatie verzamelen		Identificeren		Inventariseren		Beslissen		Uitvoeren		Evalueren		Communiceren		Benoemen leervinding	
1		I ³	II ⁴	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
A	1	4	5	3	4,5	4,5	4,5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	-
B	1	5	5	4,5	4,5	4,5	3	4,5	5	5	5	4,5	4,5	4,5	4,5	3	-
C	2	5	4	4	4	5	3	5	4	5	4	4	2	5	2	4	2
D	2	4	4	-	4	-	3	4	4	5	4	4	4	5	5	4	3
E	2	3	4	2	4	3	3	2	4	4	2	2	-	4	-	3	-

¹: betrokkenheid is beoordeeld volgens de aanwijzingen uit bijlage 4.

²: Informatie over de fases: zie figuur 3.

³: I: betrokkenheid tijdens de eerste cyclus.

⁴: II: betrokkenheid tijdens de tweede cyclus.

Een aantal zaken valt op:

1. De betrokkenheid tijdens een zelfgekozen activiteit was over het algemeen hoger dan bij een verplichte taal- of rekenactiviteit (tabel 1). Vooral bij leerling E was deze invloed sterk. Leerkrachten gaven aan dat de motivatie van deze leerling beïnvloed wordt door de aard van het onderwerp

2. Vier leerlingen lieten tijdens het uittesten van de aanpak volgens het TASC-model de hoogste betrokkenheid zien tijdens het informatie verzamelen, beslissen en uitvoeren, de fases die overeenkomen met concreet ervaren en actief experimenteren in de leercyclus van Kolb (tabel 2). De waardes zijn vergelijkbaar met de waardes van zelf gekozen activiteiten uit tabel 1. Tijdens gesprekken gaven leerlingen aan dat ze met name het informatie verzamelen en het uitvoeren kennen uit het reguliere onderwijs.
Leerling E liet wisselende resultaten zien.
3. De betrokkenheid tijdens de inventarisatiefase en het benoemen van de leerervaringen, reflectief observeren en abstract conceptualiseren in de leercyclus van Kolb ,was laag. In gesprekken gaven leerlingen aan deze fases moeilijk te vinden. Volgens de leerkrachten moesten de leerlingen tijdens deze fases geholpen worden, waarna de leerlingen wel zelf nog wat aspecten konden aanvullen.
4. Leerling C liet bij beide cycli verschillende mates van betrokkenheid zien bij de evaluatie- en de communicatiefase. Deze leerling gaf aan de opdracht tijdens de tweede cyclus moeilijk te vinden.
5. De betrokkenheid tijdens de fase communiceren was hoog: de leerlingen vertelden over het algemeen enthousiast over hun activiteiten aan de overige kinderen uit de klas. Ook na enkele weken konden de leerlingen benoemen wat ze gedaan hadden tijdens beide cycli.

4.3 Aanpassingen aan de context in de aanpak volgens het TASC-model

Na het uittesten van het TASC-model volgens de aanwijzingen voor de belangstellingskring tijdens de eerste cyclus, is in overleg met de leerkrachten besloten om een aantal fases klassikaal, eventueel met enkele aanvullingen tijdens de beschikbare specifieke begeleidingstijd, uit te voeren. Dit betrof het informatie verzamelen en het uitvoeren. De eerste fase werd al met de hele groep uitgevoerd in de vorm van het maken van een woordweb. Sommige onderdelen van de uitvoerfase, zoals informatiefilmpjes kijken of een presentatie door een deskundige ouder, waren voor alle kinderen uit de groep leerzaam. De identificatie-,

inventarisatie-, beslis- en evaluatiefases vereisten zoveel begeleiding dat deze fases in beide cycli alleen met de betrokken leerlingen behandeld zijn.

4.4 Ervaringen van leerkrachten en benodigde leerkrachtvaardigheden bij het toepassen van het TASC-model

Aan het begin van het ontwerponderzoek hebben de betrokken leerkrachten aangegeven dat ze:

- beschikten over voldoende inzicht in de onderwijsbehoeften en het ontwikkelingsniveau van de betrokken leerlingen;
- de aanpak volgens het TASC-model niet kenden;
- de taxonomie van Bloom niet kenden;
- zich, ondanks de informatie die zij voorafgaand aan het ontwerponderzoek hadden gekregen, onzeker voelden over hun vaardigheden om activiteiten volgens het TASC-model te begeleiden;
- van mening waren dat het TASC-model en de uitwerking hiervan in de begeleidingskring aansloot bij hun klassenmanagement.

De leerkrachten wijtten hun onzekerheid over hun begeleiding aan onzekerheid over het bedenken van een goede opdracht en de begeleiding tijdens met name de inventarisatie- en beslissingsfase (bijlage 2 en 3).

Na de eerste ontwerpfase gaven de leerkrachten aan dat zij overeenkomsten zagen tussen de aanpak volgens het TASC-model en de huidige werkwijze (bijlage 8). Hierdoor voelden ze zich minder onzeker over het begeleiden van de aanpak. Dit leidde tot de aanpassingen zoals beschreven zijn in hoofdstuk 4.3. Aan de hand van de informatie over de taxonomie van Bloom waren zij ook minder onzeker over hun vaardigheden om passende opdrachten te bedenken. Wel verwachtten zij het lastig te vinden om de leerlingen meer los te laten, omdat de aanpak meer leerlinggestuurd is en zij gewend zijn om het onderwijs vooral leerkrachtgestuurd vorm te geven.

Gedurende mijn observaties tijdens de tweede cyclus kwam naar voren dat de leerkrachten in staat waren de leerlingen te begeleiden tijdens de verschillende fases. Zij stelden bij de voor leerlingen lastige fases inventariseren en benoemen

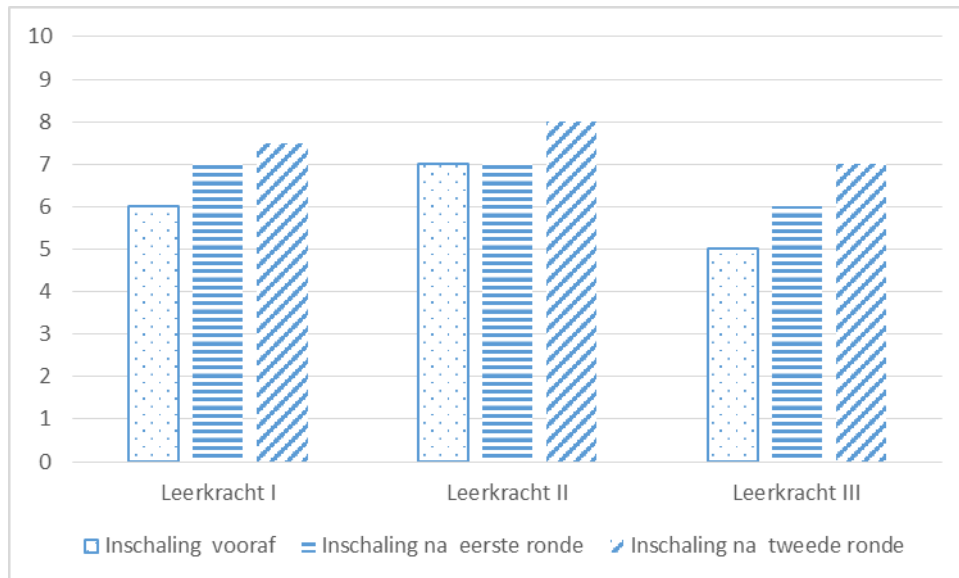
uitlokkende vragen waardoor deze leerlingen toch zelf konden bijdragen aan het doorlopen ervan. De leerkrachten gaven dit zelf ook aan tijdens de gesprekken en de afsluitende enquête (bijlage 9). Daarnaast ervoeren zij dat de aanpak resulteerde in enthousiaste leerlingen die probleemoplossend bezig waren en trots waren op hun resultaten. Dit komt overeen met mijn observaties tijdens het begeleiden van de eerste cyclus (bijlage 7).

Na afloop van de tweede ontwerpronde hebben de leerkrachten in de afsluitende vragenlijst en het gesprek (bijlage 9) aangegeven dat zij vooral de onderdelen waarin aandacht geschonken werd aan het proces, zoals de evaluatiefase en het inventariseren van de leeropbrengsten waardevol vonden. Ze hadden voldoende informatie en inzicht gekregen in het toepassen van dit model en hebben aangegeven de aanpak blijvend te willen toepassen. Ze verwachtten hun begeleidingsvaardigheden zelf te kunnen vergroten door het model vaker in te zetten. Hierbij vonden zij unaniem collegiale consultatie belangrijk. Het bleef voor de leerkrachten lastig om zich tijdens deze aanpak flexibel op te stellen, maar ze gaven aan het stimuleren van het zelfsturend vermogen van de leerlingen tijdens deze aanpak waardevol te vinden.

De leerkrachten ervoeren dat de aanpak tijd vraagt, maar gaven aan dat de voordelen van deze aanpak opwegen tegen de extra tijdsinvestering.

Een onverwachte uitkomst van het onderzoek was dat de leerkrachten hun vaardigheden met betrekking tot het samenstellen van een passend onderwijsaanbod voor slimme kleuters gedurende het onderzoek beter gingen beoordelen (figuur 5, bijlages 3, 8 en 9). Ze gaven aan dat dit komt doordat ze zich bewust gericht hadden op de uitdagingen die slimme kleuters nodig hebben en dit ook ingezet hadden bij het aanbieden van andere activiteiten en lessen.

Figuur 5. Inschaling door de leerkrachten van hun vaardigheden om een passend onderwijsaanbod voor slimme kleuters samen te stellen



4.5 Ervaringen van leerlingen en hun ouders bij het werken volgens het TASC-model

Uit gesprekken met leerlingen tijdens en na afloop van het werken met het TASC-model kwam naar voren dat ze de werkwijze over het algemeen erg leuk vonden. Leerling E gaf aan dat het onderwerp zijn mening wel beïnvloedde en dat hij het reguliere werk wel eens aantrekkelijker vond. Leerling B en C vonden de tweede opdracht lastig en gaven aan daardoor minder gemotiveerd te zijn.

Wanneer ouders gevraagd werd of hun kinderen tijdens het werken met het TASC-model thuis opvallend meer vertelden over hun activiteiten op school, een signaal van betrokkenheid bij en enthousiasme voor de geboden activiteit, bevestigden ze dit unaniem. De ouders van leerlingen A en D vonden dit opvallend, omdat hun kinderen nauwelijks iets vertellen over hun gebeurtenissen op school.

Hoofdstuk 5. Conclusies, discussie en aanbevelingen

5.1 Conclusies en discussie met betrekking tot de invloed van de TASC-methodiek op de betrokkenheid van slimme kleuters (deelvraag 1).

De keuze van deelnemende leerlingen (bijlage 5) was gebaseerd op het hebben van een ontwikkelingsvoorsprong op één of meer leergebieden en een verminderde betrokkenheid tijdens reguliere activiteiten. Dit laatste kwam niet naar voren uit de gegevens van de observaties van de algemene betrokkenheid door de leerkrachten tijdens het vooronderzoek. Om het onderwijs passend vorm te kunnen geven is een nauwkeurig beeld van alle leerlingen en hun onderwijsbehoeftes nodig en dit vereist nauwkeurige en complete observatiegegevens. Door de incomplete leerlinggegevens en onnauwkeurige observaties voorafgaand aan dit onderzoek is het onzeker of alle deelnemende kleuters wel echt slimme kleuters waren.

De hoge betrokkenheid van de leerlingen bij de fases informatie verzamelen, beslissen en uitvoeren van het TASC-model (tabel 1 en 2), de positieve ervaringen van de leerlingen en de verhalen die zij thuis vertelden over de uitgevoerde activiteiten wijzen op het aansluiten van de TASC-methodiek op de onderwijsbehoeften van deze kleuters. Dit wordt nog ondersteund door het door Laevers en Van Sanden (2013) en Essays (2013) beschreven positieve effect van een grote betrokkenheid en motivatie op de ontwikkeling en door de resultaten van het literatuuronderzoek, de reacties van leerkrachten (bijlage 9) en mijn ervaringen tijdens het werken met deze aanpak in de plusklas.

De hoge betrokkenheid tijdens de uitvoerfase, de lagere betrokkenheid tijdens het inventariseren, identificeren en het benoemen van de leerervaring is in tegenspraak met de voorkeur van slimme kleuters voor conceptualiseren en reflecteren, zoals Van Gerven (2014a) stelt. Mogelijk heeft de voorkeur voor handelend leren en de onbekendheid van de kleuters met enkele fases hierbij een rol gespeeld.

Dit betekent wel dat de kleuters niet alle stappen binnen de leercyclus van Kolb even gemakkelijk doorlopen, terwijl dat voor een optimaal leerproces belangrijk is (Van Gerven, 2014a). Passende begeleiding door leerkrachten blijft daarom belangrijk. Door Van der Velden (2012) en mijzelf is dit ook gesignaleerd bij het inzetten van het TASC-model bij oudere leerlingen. De vraag is of kleuters dergelijke activiteiten al

kunnen uitvoeren. Volgens Bakx, De Boer, Van den Brand en Van Houtert (2016) kunnen ze deze vaardigheden al ontwikkelen en kan er dus al aandacht aan geschonken worden. Ik onderschrijf dit, met name omdat deze vaardigheden aansluiten bij de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van slimme kleuters (Drent & Van Gerven, 2012). Ik heb gemerkt dat de kleuters met enige hulp wel zelf konden bijdragen aan deze fases, zoals ook beschreven is door Wallace (2002).

5.2 Conclusies en discussie met betrekking tot de ervaringen van leerkrachten met het TASC-model (deelvraag 2)

Uit mijn observaties tijdens de tweede cyclus (tabel 2, bijlage 7), de gesprekken (bijlage 8) en de afsluitende vragenlijst (bijlage 9) kan ik concluderen dat de leerkrachten in staat zijn de leerlingen te begeleiden tijdens het werken met het TASC-model:

- de leerkrachten hebben kennis van en inzicht in de onderwijsbehoeftes van slimme kleuters;
- de leerkrachten kennen het TASC-model en hebben er tijdens het onderzoek ervaring mee opgedaan;
- de leerkrachten kunnen de fases van het TASC-model die in het reguliere onderwijs minder aan bod komen (het inventariseren, identificeren en het benoemen van de leerervaringen) begeleiden door het stellen van stimulerende vragen;
- de leerkrachten kennen de taxonomie van Bloom en kunnen hierdoor uitdagende en passende opdrachten voor slimme kleuters samenstellen.

Ik vermoed dat deze informatie hen daarnaast geholpen heeft bij het vormgeven van andere verrijkingsopdrachten. De leerkrachten geven zelf aan op dit gebied beter toegerust te zijn.

De door de leerkracht ervaren benodigde flexibiliteit om met het TASC-model te kunnen werken is ook beschreven door Peters (2011). Het leerlinggestuurde karakter van deze werkwijze is hier debet aan. De aandacht voor meer leerlinggestuurd onderwijs in plaats van het leerkrachtgestuurde aanbod, wat nu nog veel plaatsvindt, heeft volgens de leerkrachten toch een duidelijke meerwaarde en weegt op tegen de nadelen. Zij verklaarden dit door het positieve effect op de betrokkenheid. Hierbij

moet opgemerkt worden dat de leerkracht nog steeds het lesdoel bepaalt (Van Gerven, 2014b), maar dat de leerling invloed kan uitoefenen op de manier waarop dat doel bereikt wordt.

5.3 Conclusies en aanbevelingen met betrekking tot de positie van de TASC-methodiek bij het voldoen aan de onderwijsbehoeften van slimme kleuters (hoofdvraag)

Uit de conclusies op bovenstaande deelvragen kan afgeleid worden dat de aanpak volgens het TASC-model aansluit bij de onderwijsbehoeften van slimme kleuters omdat:

- de verschillende fases van het model aanspraak doen op de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van slimme kleuters;
- de aanpak de betrokkenheid en motivatie van slimme kleuters positief lijkt te beïnvloeden.

Het eerste aspect komt naar voren uit het literatuuronderzoek, maar wordt ook herkend door de leerkrachten tijdens het werken volgens het TASC-model. Het tweede aspect blijkt uit de observaties (bijlage 7) en de gesprekken met leerlingen, hun ouders en de leerkrachten (bijlage 8 en 9).

Doordat de aanpak de betrokkenheid en motivatie stimuleert en zorgt voor het volledig doorlopen van de leercyclus van Kolb (Van Gerven, 2014a), kan deze aanpak een belangrijke rol spelen bij het passend onderwijsaanbod voor deze kleuters.

Uit de ervaringen van de leerkrachten blijkt dat de TASC-methodiek, naast inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerlingen, een flexibele houding van de leerkrachten vraagt door het leerling gestuurde karakter van het TASC-model.

Ik kom daarom tot de volgende aanbevelingen:

- Om het TASC-model blijvend toe te gaan passen moeten de kleuterleerkrachten concrete afspraken maken om de werkwijze te borgen en verder te ontwikkelen. Collegiale consultatie kan hierbij volgens henzelf, en ik onderschrijf dat, erg waardevol zijn.

- De ervaringen van de kleuterleerkrachten met de TASC-methodiek kunnen ingezet worden bij het samenstellen van een passend verrijkingsaanbod met behulp van de al aanwezige ontwikkelingsmaterialen. Het combineren van de TASC-methodiek en een goed verrijkingsaanbod resulteert in een compleet pakket dat aansluit op de onderwijsbehoeften van slimme kleuters.
- Om onderpresterende slimme kleuters te kunnen signaleren is een nauwkeurige observatie van de betrokkenheid belangrijk, evenals een goede overdracht vanuit de voorschoolse situatie, informatie van ouders en de gegevens uit de quickscan van het DHH.
- Omdat de doelgroep (slimme kleuters) klein is en gezien de context van grotere kleutergroepen met veel jonge kleutertjes is het aan te bevelen om in alle kleutergroepen tegelijk aan hetzelfde thema te gaan werken. Dit maakt het groep overstijgend begeleiden van groepjes leerlingen, waaronder leerlingen die werken met het TASC-model, mogelijk.
- De TASC-methodiek kan ook ingezet worden bij het vormgeven van passend onderwijs aan (hoogbegaafde) leerlingen in de groepen 3 t/m 8. Een leidraad hiervoor kan de onlangs ingevoerde geïntegreerde zaakvakmethode “Samen op aarde” (Uitgeverij Da Vinci, Enschede) zijn. Hierin wordt een vergelijkbare aanpak gevolgd.

Ik heb gemerkt dat dit onderzoek een goede aanzet is geweest tot het toepassen van het TASC-model en het vormgeven van passend onderwijs aan slimme kleuters. De positieve ervaringen met dit model hebben geresulteerd in blijvende aandacht voor deze aanpak in het onderwijs aan slimme kleuters. Ik hoop dat het TASC-model ook zijn toepassing zal vinden in het onderwijs aan oudere (begaafde) leerlingen. De positieve reacties tijdens de presentatie van dit onderzoek aan alle collega's zijn een indicatie hiervoor.

Literatuur

Aangeenbrug, L., Asselt, A. van, Cate-Draisma, H.D. ten, Hoeve, B., Meulenbeld, H.J., Sterk, P., Vos-van Manen, C.M., Snoeijer, D & Waard, A. de (Red.) (1997). *Bas*. Heerenveen: Uitgeverij J.J. Groen en Zoon.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO-Raad. Geraadpleegd op 5 januari 2016 van http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/104/original/Gedragcodepraktijkgerichtonderzoekdefinitief.pdf?1438770560

Bakx, A., Boer, E. de, Brand, M. van den & Houtert, T. van (2016). *Werken met begaafde leerlingen in de klas*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs (2014). Geraadpleegd op 23 januari 2016 van <http://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2014/07/Bestuursakkoord-primair-onderwijs.pdf>

Berg, E. van den & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29(4), 22-26.

Blanchard, K., Blanchard, M., Carew, D., Parisi-Carew, E., Finch, F., Hawkins, L., Zogarmi, D & Zigarmi, P. (2007). Situationeel Leiderschap ® II: Het geïntegreerde concept (pp. 65-75). In: Blanchard, K. (red.). *Over leiderschap. Leid jezelf en anderen naar inspirerende prestaties*. New Jersey: Prentice Hall.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.

Boer, G.C. de, Minnaert, A.E.M.G. & Kamphof, G. (2013). Gifted education in the Netherlands. *Journal for the education of the gifted* 36(1), 133-150.

Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt, A. van der & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur.*

Verkregen op 10 april 2016 van <http://site.konict.nl/kass-dev/download.php?object=1146892&directview=true>

Bosch, A. van den, Waas, L. van & Weterings, M. (2005). *KIJK! Groep 1-2.* Rotterdam: Bazalt.

Caluwé, E. de & E. Reitsma (2010). *Leren adviseren. Het belang van echt vakmanschap.* Amsterdam: Mediawerf.

Cauffmann, L. & Dijk, D.J. van (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Covey, S.R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap.* Amsterdam, Uitgeverij Business Contact.

Daeter, B. (2015). *Verborgen hoogbegaafdheid.* Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Dekker, S. (2014). *Plan van aanpak toptalenten.* Geraadpleegd op 4 maart 2016 van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2014/03/10/plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018/kamerbrief-plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018.pdf>.

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

Dweck, C.S. (2007). The secret to raising smart kids. *Scientific American Mind* 18: 36-43.

Essays, UK. (2013). *Motivation And Learning.* Geraadpleegd op 17 april 2016 van <https://www.ukessays.com/essays/psychology/motivation-and-learning.php?cref=1>

Eyre, D. (2007). Structured tinkering: improving provision for the gifted in

ordinary schools. *Gifted and Talented International* 22(1), 31-38.

Furman, B. & Ahola, T. (2012). *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Nelissen.

Gagné, F. (2010) *Building gifts into talents: Brief overview of the DMTG 2.0*. Université du Québec à Montréal (Canada).

Gerven, E. van (2008). *Werken volgens het TASC-model. Valt er nog wat te leren?* Geraadpleegd op 16 mei 2015 van http://www.speleon.nl/wp-content/uploads/2013/10/Werken_met_het_TASC-model.pdf.

Gerven, E. van (2011). Slimme kleuters. In: Gerven, E. van (red.). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 128-144). Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Gerven, E. van (2014a). *Aan de slag met slimme kleuters. 8 aanraders voor IB-ers*. Dordrecht: Instondo BV.

Gerven, E. van (2014b). *Knapzak Praktijkguiden. Uitdagend onderwijs*. Nieuwolda: www.leuker.nu.

Gerven, E. van & Drent, S. (2011). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Grant, A. (2013). Young gifted children transitioning into preschool and school: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood* 38(2): 24-31.

Hendriksen, J. (2005). *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Soest: Nelissen.

Hoogeveen, L., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2004). *De versnellingswenselijkheidslijst*. Nijmegen: Centrum voor Begaafdheidsonderzoek, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Houten, E. van & Lagerweij, N. (2009). Ontwikkelingsvoorsprong, wat weten we nou écht? *Het Jonge Kind*, 2009(1): 8 -10.

Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: Uitgeverij Lannoo NV.

Koenders, Y. (2007). Pijn in je buik van verveling, opgenomen in: Hoogbegaafde kinderen zijn anders... en dat mag (pp. 103-111). *Informatie voor leerkrachten en ouders* (2). Leiden: Koepel Hoogbegaafdheid.

Laevers, F. & Sanden, P. van (2003). *Ervaringsgericht werken in de basisschool: Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk*. Leuven: Cego.

Lange, R. de, Schuman, H & Montessori, N.M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Limont, W. (2013). Support and education of gifted students in Poland. *Journal for the education of the gifted* 36(1): 66-83.

Loman, E. & Boer, G. de (2006). Slimme kleuter moet juist leren presteren. *Didaktief* 7: 10-11.

Louwers, M. (1999). *Slimmeriken*. Rosmalen: Zie Zo Educatief.

Marzano, R.J. (2011). *De kunst en wetenschap van het lesgeven*. Vlissingen: Bazalt.

Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Rotterdam: Bazalt.

Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS..

Peters, F. (2011). *Balans in begeleiden*. Onderzoeksverslag Master SEN, Fontys Hogeschool, Tilburg. Geraadpleegd op 3 februari 2016 via www.HBO-kennisbank.nl.

Riemers C. & Waas, L. van (2013). *Compact & Rijk*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Samen op aarde (2015-2016). Enschede: Uitgeverij Da Vinci.

Schuman, D.R. & Relihan, J. (1990). The role of modeling in teacher education programs. *Reading Horizons* 31(2): 105-112.

Slimme Kleuterkist (z.d.). Ochten: de Rolf Groep.

SLO (2013a). CITO Taal voor kleuters. Geraadpleegd op 25 juni 2016 via www.slo.nl.

SLO (2013b). CITO Rekenen voor kleuters. Geraadpleegd op 25 juni 2016 via www.slo.nl.

Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Sutherland, M. (2012). *Gifted & talented in the early years* (2nd Ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Termeer, P. (2011) Verrijkingsonderwijs. In: Gerven, E. van (red.). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 86-101). Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 15 januari 2016 van <http://downloads.slo.nl/Repository/21e-eeuwse-vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf>

Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the education of the gifted* 36(1): 84-96.

VanTassel-Baska, J. & Brown, E. (2007). Towards best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly* 51: 342-358.

Velden, I. van der (2012). *Het TASC-model: Structuur voor leerling en leerkracht*. Onderzoeksverslag Master SEN, Fontys Hogeschool, Tilburg. Geraadpleegd op 4 maart 2016 via www.HBO-kennisbank.nl.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen-Apeldoord: Garant.

Vlaming, W. de (2012). *Relatieve verandercapaciteit van teams en organisaties*. Geraadpleegd op 14 februari 2016 van <http://wdv-advies.com/index.php/thema/veranderkunde/44-thema/veranderkunde/57-verandercapaciteit>.

Vlaming, W. de (2014). *Praktijkgericht onderzoek*. Geraadpleegd op 3 juli 2016 van <http://wdv-advies.com/index.php/thema/pgo>

Vlaming, W. de (2015). Op zoek naar een jas die past. Praktijkgericht onderzoek in de eigen beroepspraktijk. *Nieuw Meesterschap* 5 (3/4): 5-14.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wallace, B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years. A Practical Approach for Children Aged 4 – 7*. Londen: Fulton Publishers.

Wolters, P. (2011). Werken met protocollen. In: Gerven, E. van (red.). *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 22-36). Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

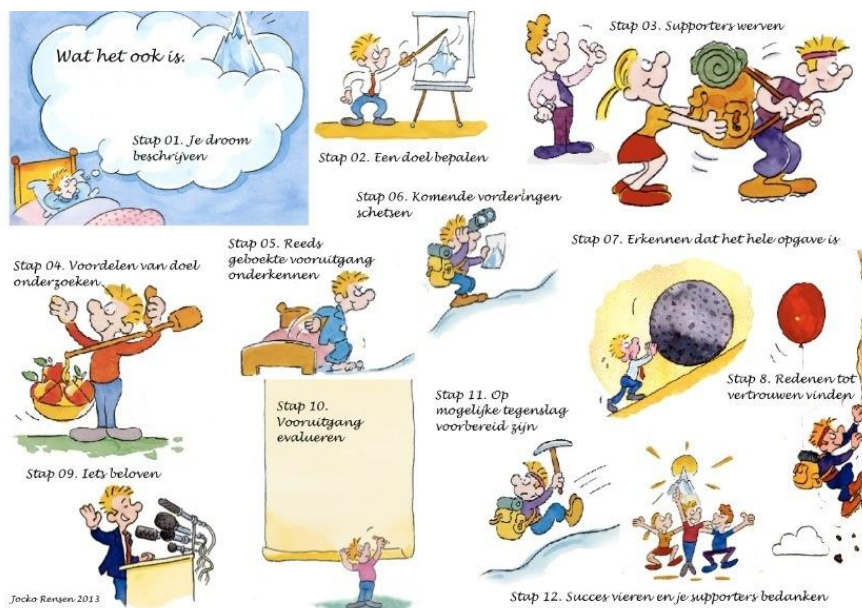
Bijlage 1. Resultaten van “reteaming” met betrekking tot passend onderwijs aan slimme kleuters

Datum: 26 oktober 2015

Deelnemers: 3 kleuterleerkrachten, intern begeleider en ikzelf

Figuur van de verschillende stadia van “reteaming” (Furman & Ahola, 2012), op 21 oktober 2015 verkregen van

<https://jockorensen.files.wordpress.com/2013/11/20131110-161353.jpg>



Stap 1: Beschrijven van de droom

De leerkrachten willen onderwijs op maat voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Stap 2: Doel bepalen

De leerkrachten willen graag beschikken over een werkwijze waarmee ook deze kleuters op hun niveau leren leren en werken.

Stap 3: Supporters (hulp) werven

Supporters zijn:

- ikzelf als Master SEN student en hoogbegaafdheidscoördinator;

- de intern begeleider;
- kennis en ervaringen van andere scholen of beschreven in de literatuur.

Stap 4: De voordelen van dit doel onderzoeken

- kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong leren leren;
- blij en betrokken kinderen in de klas;
- tevreden ouders;
- verminderde handelingsverlegenheid van de leerkrachten.

Stap 5: Reeds geboekte vooruitgang onderkennen

- er is oog voor deze doelgroep;
- kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong worden gesignaleerd;
- activiteiten worden soms al op 3 verschillende niveaus aangeboden;
- in het begeleidingsplan is 1-2x per week tijd ingeruimd voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong;
- er is materiaal beschikbaar om het onderwijs voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong passend te maken: de Slimme Kleuterkit, Compact & Rijk en Slimmeriken.

Stap 6: Komende vorderingen schetsen

- de leerkrachten beschikken over een aanpak die bij elk thema ingezet wordt;
- de leerkrachten hebben inzicht in de beschikbare materialen en weten hoe ze ingezet kunnen worden.

Stap 7: Erkennen dat het een hele opgave is

- werkwijze kleuters: omdat er thematisch gewerkt wordt, kan er meestal niet gebruik gemaakt worden van kant-en-klaar ontwikkelingsmateriaal;
- de leerkrachten zijn onzekerheid over het eigen handelen;
- het is lastig om de aandacht te verdelen over alle kleuters;
- de leerkrachten willen te snel alles perfect doen.

Stap 8: Redenen tot vertrouwen vinden

- de leerkrachten zijn erg gemotiveerd en willen het echt;

- de combinatie tussen kennis over het kleuteronderwijs bij de leerkrachten en kennis over passend onderwijs voor begaafde leerlingen bij de hoogbegaafdheidscoördinator (ikzelf).

Stap 9: Iets beloven

- de leerkrachten en ikzelf helpen elkaar en vragen elkaar om informatie, enerzijds over kleuteronderwijs, anderzijds over verrijkingsonderwijs;
- de leerkrachten en ikzelf gaan echt proberen het onderwijs passender te maken voor deze groep leerlingen.

Stap 10: Vooruitgang evalueren

- dit wordt gedaan na het presenteren van de werkwijze en tijdens en na afloop van het uittesten van de werkwijze in de praktijk;
- de leerkrachten en ikzelf bevragen elkaar geregeld over de vorderingen.

Stap 11: Mogelijke tegenslagen

- de leerkrachten willen te snel alles perfect hebben en raken gedemotiveerd als dat niet meteen lukt;
- in de grote kleutergroepen die er nu zijn, lukt het niet altijd om een klein groepje structureel te begeleiden.

Stap 12: Succes vieren en je supporters bedanken

- na afloop wordt er gezamenlijk geëvalueerd hoe het uiteindelijke resultaat bereikt is;
- de resultaten worden gepresenteerd aan de andere collega's en andere betrokkenen;
- na afloop wordt het succes letterlijk gevierd tijdens een etentje.

Bijlage 2. Vragenlijst voor leerkrachten over verrijkingsonderwijs aan slimme kleuters

Deze vragenlijst is door 3 leerkrachten ingevuld. Antwoorden zijn aangegeven met X.

In de onderstaande lijst staan mogelijke (begeleidings)activiteiten en bijbehorende aandachtspunten aangegeven.

Kun je aangeven:

- of en hoe vaak je degelijke activiteiten/aandachtspunten onderneemt/ tegenkomt,
- of je de activiteit/aandachtspunt belangrijk vindt bij de afstemming van het onderwijs aan de onderwijsbehoeften van kleuters met een OV,
- of je begeleiding/nadere informatie zou willen hebben bij de uitvoering van of over de activiteiten.

Onderaan het vragenformulier is ruimte voor opmerkingen, verduidelijkingen. Maak hier gerust gebruik van!

(Begeleidings)activiteit, aandachtspunt				Hoe vaak voer je dit uit, pas je dit toe, kom je dit tegen?				Hoe belangrijk vind je deze activiteit/dit aandachtspunt?			Heb je behoefte aan meer informatie of begeleiding mbt deze activiteit, dit aandachtspunt?			
				nooit	maandelijks	wekelijks	dagelijks	onbelangrijk	enigszins belangrijk	erg belangrijk	geen informatie/ begeleiding	informatie	begeleiding	informatie en begeleiding
1. Ik ken het ontwikkelingsniveau van de kleuters met een OV, zowel mbt kennis als vaardigheden.		xx	x			xx				xx		x		x
2. Ik ken de interesses van de kleuters met een OV.		xx	x	x	x		x		x	xx	xx	x		
3. Ik gebruik ontwikkelingsmaterialen die specifiek ontwikkeld zijn voor kleuters met een OV.	x	x	x			xx				xxx		xx		x
4. Ik gebruik materialen uit groep 3 (en/of groep 2 als de betreffende kleuter in groep 1 zit).	xx x			xx x				xx	x		xxx			
5. Ik koppel verrijkingsoopdrachten aan de reguliere ontwikkelingsmaterialen uit mijn groep.		xx	x		x	xx			x	xx	x	xx	x	
6. Ik houd bij het samenstellen van het programma rekening met het	x		xx	x	x	x			xx	x	x	xx		

ontwikkelingsniveau van de kleuter met een OV.														
7. Ik houd bij het samenstellen van het programma rekening met de interesse of belangstelling van de kleuter met een OV.	xx	x		xx	x				xxx		xx			x
8. Verrijksopdrachten sluiten aan bij het thema dat in de groep aan de orde is.		x	xx		xx	x			x	xx	xx			
9. Kinderen mogen zelf kiezen of ze verrijksopdrachten uitvoeren.	x	xx		x	x	x		x	xx		xx	x		
10. Kinderen mogen zelf kiezen welke verrijksopdrachten ze uitvoeren.	xx	x		x		xx		x	x	x	xx	x		
11. Ik bepaal welke activiteit de leerling uitvoert.		x	xx			xx	x		xx	x	x	x		x
12. Ik bepaal in overleg met de leerling welke verrijksactiviteit uitgevoerd wordt.	x	xx		x	x	x		?	x	x	xx	x		
13. Ik houd rekening met de mate van zelfstandigheid van de leerling bij de keuze van de opdrachten.	x		xx		x	xx			xxx		xx	x		
14. Ik heb inzicht in de begeleidingsbehoefte van de leerling bij het uitvoeren van een bepaalde activiteit.	x	x	x			xx	x		x	xx		x		x
15. Ik stem de keuze van een opdracht af op de begeleidingsbehoefte van de leerling bij het uitvoeren van de activiteit.		xx			x	x			xx		x	x		x
16. Verrijksopdrachten zijn een vast onderdeel van het programma.		xx	x			x	xx			xxx	x	xx		
17. Verrijksopdrachten zijn extra opdrachten.	x	xx		x	x	x		x	xx		xxx			
18. Verrijksopdrachten komen in plaats van andere opdrachten.		xx	x		x	xx			xx	x	xxx			
19. Ik heb in mijn programma begeleidingstijd ingepland voor kleuters met een OV.			xx x			xx x			x	xx	xxx			
20. Verrijksopdrachten worden uitgelegd/besproken.		x	xx			xx x				xxx	xxx			
21. Kinderen krijgen begeleiding bij het		x	xx			xx	x		x	xx	xxx			

uitvoeren van de verrijksopdrachten.														
22. Ik observeer de kinderen tijdens het werken aan de verrijksopdrachten.	x		xx	x		x	x		x	xx	xxx			
23. Ik evalueer de verrijksopdrachten met de leerlingen en geef feedback.		xx	x		x	x	x			xxx	xxx			
24. Kinderen mogen het verrijkswerk aan de groep laten zien, vertellen wat ze gedaan hebben.	x	x	x	x	x	x			xx	x	xxx			
25. Er worden eisen gesteld aan het verrijkswerk.			xx x			xx	x		x	xx	xxx			
26. Leerlingen kennen het doel van het verrijkswerk.		xx	x			xx x			xxx		xxx			
27. De leerling werkt alleen aan een verrijksopdracht.		xx	x			x	x	x	xx		xx	x		
28. Kleuters met een OV werken samen aan een verrijksopdracht.		xx x			x	x			xx	x	xx	x		
29. Kleuters met een OV werken samen met kleuters zonder OV aan de verrijksopdrachten.	x	xx		x	x				xxx		x	xx		
30. Kleuters uit de groepen 1 en 2 werken groepsoverstijgend aan verrijksopdrachten.	xx x			xx x				x	xx		x	xx		
31. Ik heb te weinig kennis over het samenstellen van een verrijksaanbod.		xx x			x	x				xxx				xx
32. Er zijn onvoldoende verrijksmaterialen of opdrachten aanwezig.		xx	x			xx				xxx			x	x
33. Ik heb te weinig tijd om een passend verrijksaanbod samen te stellen.		xx x			x	x			xx	x	x			x
34. Leerlingen zijn niet gemotiveerd om de verrijksactiviteiten uit te voeren.	xx	x		x		xx			xx	x	xx	x		
35. Ik vind het lastig om de instructie aan kleuters met een OV te organiseren of plannen.	x	x	x			x		x	x	x	x		x	x
36. Ik vind het lastig om de begeleiding van kleuters met een OV tijdens het werk te organiseren/plannen.		xx	x			x		x	x	x	x		x	x

37. Ik vind het lastig om de evaluatie en feedback na afloop van een activiteit te organiseren/plannen.	x	x	x			x		x	x	x	x	x	x	
38. Ik ken de leerstijlen van Kolb			x				x	x			x	xx		
39. Ik houd rekening met de leerstijlen van Kolb in mijn onderwijs.		x		x					x		x			xxx
40. Ik ken de denkniveaus van Bloom.												xx x		
41. Ik pas de denkniveaus van Bloom toe bij het samenstellen van de verrijkingsopdrachten.														xxx
42. Ik ken het TASC model (thinking actively in a social context).												xx x		
43. Ik pas het TASC model toe bij het verrijkingsonderwijs.														xxx

Opmerkingen (vermeld als dat kan ook betreffende nummer):

Er wordt door alle leerkrachten bij diverse vragen (met name de vragen 35 t/m 43) vermeld dat ze open staan voor meer informatie

Bijlage 3. Samenvatting van de resultaten van het groepsinterview tijdens het vooronderzoek

Datum: 16 november 2015

Deelnemers: 3 kleuterleerkrachten en ikzelf als interviewer

Vraag 1: Hoe komt de missie “Ontmoet, ontdek en ontwikkel” tot zijn recht in het kleuteronderwijs?

Kleuters mogen samen (ontmoeten) ontdekken. Er worden ontwikkelingsmaterialen aangeboden, gebaseerd op KIJK!. De leerkrachten zijn unaniem van mening dat de leerlingen meer vrij zouden moeten kunnen ontdekken. Toch vullen ze na doorvragen aan dat ze wel graag de controle willen houden en hier in willen sturen.

Vraag 2: Is er een visie op kleuteronderwijs?

Deze visie is nog in ontwikkeling.

Vraag 3: Spelen de 21st Century Skills daar nog een rol in?

Er worden een aantal aspecten genoemd: ICT, drama, samenwerken. Na doorvragen wordt aangevuld dat hier eigenlijk geen extra aandacht voor is en dat de leerkrachten hier meer aandacht aan zouden willen besteden.

Vraag 4: Waaraan herkennen de leerkrachten kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Genoemd worden: een grote woordenschat, een onderscheid kunnen maken tussen vroeger en nu, snel van begrip zijn, leergierig, maar soms ook passief, ongeïnteresseerd en ongemotiveerd zijn.

Kijk! wordt wel ingezet bij het herkennen van slimme kleuters, maar vaak zijn ze verder dan de ontwikkelingsstadia die in KIJK! genoemd worden.

Eén leerkracht suggereert dat deze leerlingen tijdens grote kringactiviteiten nauwelijks betrokken zijn en misschien behoefte hebben aan een eigen kring. De leerkrachten zouden dit wel willen, maar weten niet hoe ze dit zouden moeten organiseren.

Vraag 5. Wordt er iets gedaan met de resultaten uit de quickscan van het DHH?

De quickscan wordt wel ingevuld, maar Kijk! is meer leidend. Kijk! is gedetailleerder en gericht op leerlijnen.

Vraag 6: Hoe ziet de ideale situatie voor slimme kleuters eruit?

De leerkrachten noemen dat de leerlingen zich verder moeten kunnen ontwikkelen. Het onderwijsaanbod zou meer verdiepend en uitdagend moeten zijn.

Vraag 7: Waar staan de betrokken leerkrachten op een schaal van 10-0 met betrekking tot het onderwijs aan slimme kleuters?

Leerkracht I: 6: stelt in kring meer uitdagende vragen, maar wil de leerlingen meer uitdaging bieden tijdens de spelwerklessen.

Leerkracht II: 7: voelt zich door ervaringen uit vorige jaren wat zekerder, maar weet niet hoe er meer uitdaging geboden kan worden.

Leerkracht III: 5: is voorzichtig begonnen met het werken in drie niveaus, kringactiviteiten duren voor slimme kleuters te lang en ook zou er tijdens de spelwerkles meer uitdaging geboden moeten worden.

Vraag 8: Wat hebben de leerkrachten nodig om hoger op de schaal te komen?

De leerkrachten noemen gezamenlijk:

- meer coöperatieve werkvormen
- meer uitdagend lesmateriaal, met name voor groep 2.

Vraag 9: Wat is de winst als de meest ideale situatie bereikt is, voor de kleuters, voor de leerkrachten.....?

Genoemd wordt dat de slimme kleuters leren leren en het niveau van de hele groep omhoog gaat, doordat de slimme kleuters de zwakkeren meenemen.

Ook wordt genoemd dat de leerkrachten zelf meer zelfvertrouwen hebben gekregen als zij beter weten wat ze zouden moeten doen. Tegelijk wordt hier terugverwezen naar informatie uit de studiemiddag.

Vraag 10: Welke belemmeringen ervaren de leerkrachten?

De leerkrachten zouden graag goede voorbeelden willen zien, meer tijd willen hebben om slimme kleuters te begeleiden en willen beschikken over meer verrijkingsmaterialen.

Vraag 11: Wat wordt er al gedaan?

Genoemd worden:

- één, twee keer per week specifieke begeleiding van slimme kleuters, waarin vaak een nieuw spel uit de Slimme Kleuterkit uitgelegd wordt;
- er wordt soms een weektaak op niveau samengesteld;
- slimme kleuters krijgen een extra en moeilijker opdracht;

Vraag 12: Hoe wordt een thema gekozen? Heeft groep 1 hetzelfde thema als groep 2?

Er wordt gewerkt met thema's uit 'Bas'. Groep 1 en 2 werken aan verschillende thema's. Leerlingen hebben geen inspraak in de keuze en de invulling van een thema. De leerkrachten vinden het jammer dat er niet aan dezelfde thema's gewerkt wordt en ook zijn de thema's voor slimme kleuters niet altijd uitdagend. De leerkrachten zien wel problemen bij het groepsoverstijgend werken aan dezelfde thema's.

Vraag 13: Hebben leerkrachten specifiek contact met ouders van slimme kleuters?

De leerkracht van groep 1 wel, naar aanleiding van de quickscan. De leerkrachten van groep 2 niet.

Vraag 14: Hoe beoordeelt de leerkracht haar kracht om met onzekerheden om te gaan, tussen 0 en 10?

Leerkracht I en II: 7. Zij motiveren dit cijfer door het hebben van meer ervaring en het hebben van meer ervaring in het omgaan met onzekerheid.

Leerkracht III: 5. Deze leerkracht vindt onzekerheid lastig en weet graag waar zij aan toe is.

Vraag 14: Hoe groot is het effect van de verandering (in de meest ideale situatie)

Leerkracht I en III: 9. Zij verwachten dat er met een kleine stap al veel bereikt kan worden.

Leerkracht II: 7. Zij noemt dat het niet te snel moet gaan, maar stapje voor stapje.

Vraag 15: Welk cijfer geven de leerkrachten het schoolteam als het over omgaan met veranderingen gaat?

De leerkrachten beoordelen dit met 6. Men wil wel, maar het gaat niet altijd van harte.

Vraag 16: Wat is het motief voor deze verandering? Denk aan jezelf, het team of de organisatie, de omgeving, je visie?

De leerkrachten noemen, en merken dat dit schoolbreed leeft, dat de leerlingen niet altijd een passend onderwijsaanbod krijgen en hierdoor niet altijd uit kunnen groeien tot wat of wie ze zouden willen zijn, terwijl dit wel de visie is en iedereen dit ook onderschrijft. De leerkrachten verwachten dat aandacht hiervoor ook zijn invloed zal hebben op de organisatie en de omgeving.

Na afloop van dit interview wordt naar aanleiding van de gesloten vragenlijst, de “reteaming” activiteit en dit interview de aanpak besproken:

- er wordt door mij geobserveerd in de groepen;
- er wordt door mij gezocht naar een coöperatieve werkvorm die bij elk thema ingezet gaat worden;
- de leerkrachten gaan deze werkvorm uittesten in de eigen groepen, waarbij ze altijd om hulp en adviezen kunnen vragen.

Bijlage 4. Beoordelingscriteria van de betrokkenheid¹

Niveau van betrokkenheid	Mate van activiteit	Betrokkenheidssignalen
1	Geen	Afwezig en lusteloos zijn, staren, stereotype handelingen uitvoeren
2	Vaak onderbroken. Activiteiten in ca. 50% van de tijd.	Wegkijken, dromen, friemelen. Variant: Een vrijwel ononderbroken activiteit, die veel te eenvoudig is, in vergelijking met de mogelijkheden van de leerling.
3	Over het algemeen aangehouden activiteit: leerling is wel bezig, maar zonder betrokkenheidssignalen.	Niet geboeid. Onverschilligheid. Activiteit wordt gestopt als iets anders aantrekkelijker is. Variant: Afgewisseld intense activiteit (4) en geen activiteit (1).
4	Activiteit met intense momenten. De leerling voelt zich aangesproken/uitgedaagd. In ca. 50% van de tijd zijn betrokkenheidssignalen duidelijk aanwezig.	Energie, creativiteit, mimiek en houding, doorzetten, nauwkeurigheid, snel reageren, leerling vertelt positief over de activiteit. Variant: De leerling werkt langdurig geconcentreerd tijdens een beperkt complexe activiteit.
5	Volgehouden intense activiteit. De aandacht is bijna de gehele (meer dan 75% van de) tijd gericht op de activiteit. De activiteit vereist een mentale inspanning.	Concentratie, doorzetten, energie, creativiteit en complexiteit van de activiteit.

¹: naar Van den Bosch, Van Waas en Weterings (2005), p. 220.

Bijlage 5. Beschrijving van de leerlingen die betrokken zijn geweest bij het onderzoek

Nr	Groep	Ontwikkelingsvoorsprong m.b.t. taal (maanden) ¹	CITO taal peuters/ kleuters 2011 E1/M2	Ontwikkelingsvoorsprong m.b.t. rekenen (maanden) ¹	CITO rekenen peuters/kleuters 2012 E1/M2	Aanwezigheid van leer- en persoonlijkheidskenmerken ²	Signalen voor een voorsprong vanuit voorschoolse situatie ³
A	1	8-12	NA*	0-6	NA*	Ja	+/-
B	1	8	NA*	4-8	NA*	Ja	+/-
C	2	4-8	I/II	10-12	I+/III	NA*	-
D	2	4	II/III	8-12	II/I+	nee	-
E	2	0-8	I+/I	10-16	I+/I	nee	+/-

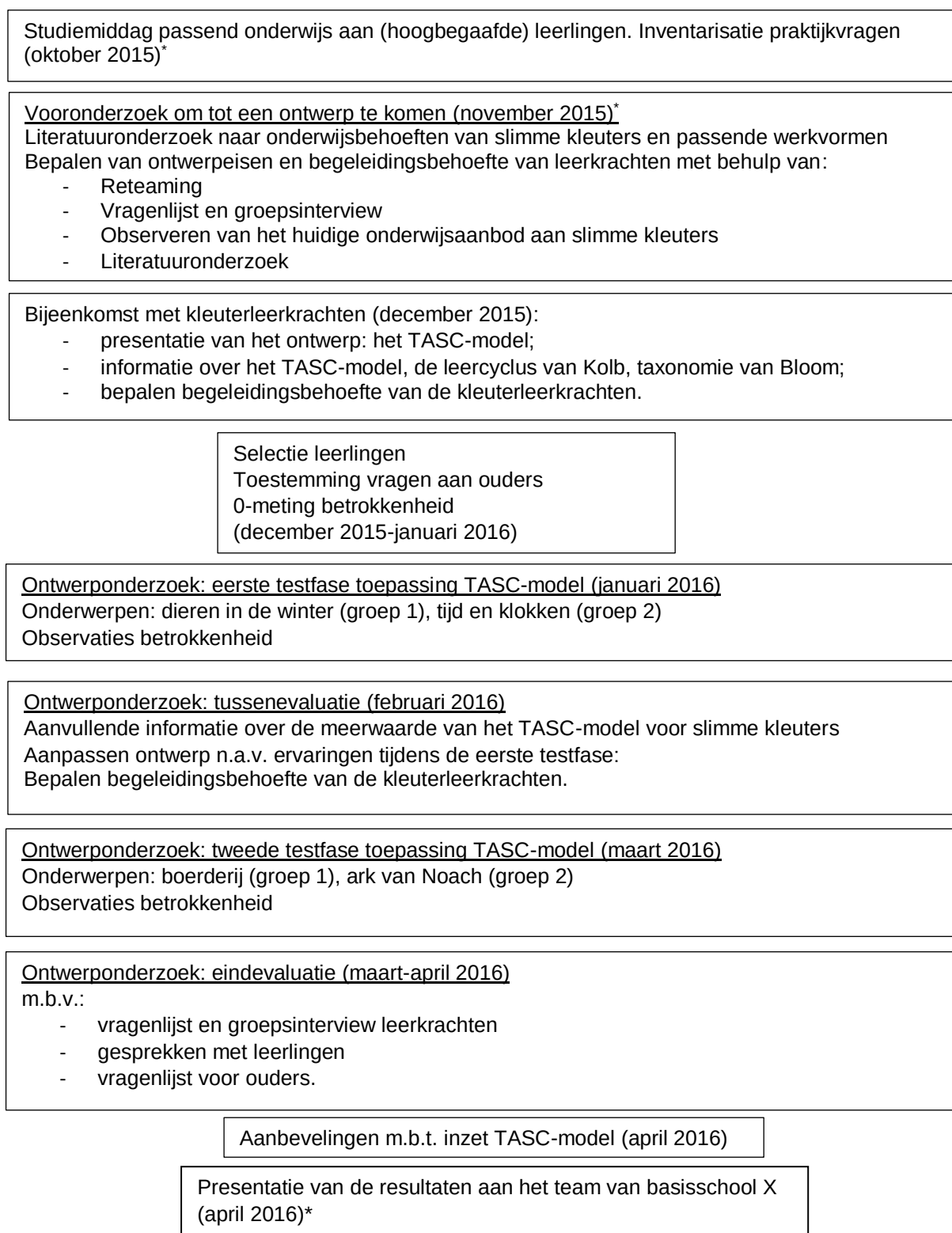
NA*: niet afgenomen

¹: gebaseerd op KIJK!

²: gebaseerd op de gegevens uit het DHH.

³: Aan de hand van de peuterontwikkelingslijst en het intake-formulier; +/-: enige aanwijzingen aanwezig (bijv. grote woordenschat, zelfstandigheid, taakgerichtheid), -: geen signalen aanwezig

Bijlage 6. Stroomdiagram en planning van de aanpak van het ontwerponderzoek naar een passende werkvorm voor slimme kleuters



*: deze onderdelen maken geen deel uit van het onderzoek, maar zijn vanwege de volledigheid toch opgenomen in deze bijlage.

Bijlage 7. Verslag van de observaties van de 0-meting, de eerste en de tweede cyclus van de aanpak volgens het TASC-model

In deze bijlage worden de gegevens van de betrokkenheid tijdens de uitgevoerde activiteiten vermeld en nader uitgelegd. De observatiegegevens zijn tijdens de overlegmomenten met de leerkrachten besproken.

Om de anonimiteit te waarborgen worden alle leerlingen met hij aangegeven, ook als het een meisje betreft. De betrokkenheid wordt beoordeeld n.a.v. het overzicht uit bijlage 4. De waardes worden in het observatieverslag na elke activiteit vermeld.

Betrokkenheid tijdens de 0-meting

Uitgevoerde activiteiten:

Groep 1:

- rekenactiviteit: kringgesprek over tijd: dagen en maanden;
- taalactiviteit: kringgesprek over ziek zijn;
- zelfgekozen activiteit:
 - leerling A: letterbak;
 - leerling B: vouw- en plakwerkje.

Groep 2:

- rekenactiviteit: dagen van de week, tellen van pilletjes, verdelen over doosjes;
- taalactiviteit: duo-gesprek n.a.v. weekend; kringgesprek over de apotheek;
- zelfgekozen activiteit:
 - leerling C: vouw- en plakwerkje;
 - leerling D: apotheekhoek;
 - leerling E: bouwhoek.

Tabel 1: betrokkenheid tijdens de activiteiten van de 0-meting

Leerling nr	Groep	Betrokkenheid tijdens			Persoonlijkheids-kenmerken
		rekenactiviteit	taalactiviteit	zelfgekozen activiteit	
A	1	3	3	4	verlegen
B	1	4	3	5	
C	2	3	5	4	
D	2	4	5	4	
E	2	2	3	5	alleen gemotiveerd voor taken die hem boeien

¹: *betrokkenheid is beoordeeld volgens de aanwijzingen uit bijlage 4.*

Leerling A

Deze leerling is verlegen en durft in een grote kring niet altijd te vertellen.

Betrokkenheidssignalen (bijlage 4) zijn niet of nauwelijks aanwezig tijdens de reken- en taalactiviteit. Hij is tijdens de activiteiten niet bezig met andere dingen (resp. 3 en 3).

Tijdens de zelfgekozen activiteit bouwt hij eerst geconcentreerd met de letterblokken, een voor haar (te) eenvoudige activiteit. Wanneer hij gewezen wordt op het maken van woorden met de letterblokken, gaat hij hiermee geconcentreerd aan de slag en gaat moeilijke woorden leggen (“ziekenhuis”, “verkouden”) (4).

Leerling B

Deze leerling doet actief mee tijdens het kringgesprek over tijd. Volgens de leerkracht is deze activiteit voor deze leerling vrij eenvoudig (4).

Tijdens de taalactiviteit lijkt het of deze leerling meedoet, maar hij laat geen duidelijke signalen van betrokkenheid zien, zoals snel vinger opsteken. Hij is afwachtend (3)

Tijdens de zelfgekozen activiteit gaat deze leerling vlot aan de slag. Hij laat gedurende de hele activiteit duidelijke betrokkenheidssignalen zien, m.n. nauwkeurigheid, energie en creativiteit (5).

Leerling C

Tijdens de rekenactiviteit zit deze leerling wel rustig in de kring en steekt zo nu en dan zijn vinger op, maar er zijn nauwelijks betrokkenheidssignalen aanwezig (3).

Tijdens de taalactiviteit doet deze leerling erg enthousiast en actief mee. Hij voert ononderbroken gesprekjes, vraagt door en reageert passend op vragen van anderen (5).

Hij is tijdens het vouwwerkje de hele tijd geconcentreerd aan de slag, maar de activiteit is volgens de leerkracht voor deze leerling vrij eenvoudig (4).

Leerling D

Tijdens de rekenactiviteit doet deze leerling actief mee, steekt geregeld zijn vinger op en bespreekt bijv. de verdeling van pilletjes ook met zijn buurman. Volgens de leerkracht is deze activiteit wel vrij eenvoudig voor hem (4).

Tijdens de duo-gesprekjes doet deze leerling zeer actief en enthousiast mee, stelt gepaste vragen en reageert goed op vragen die aan hem gesteld worden (5).

In de apotheekhoek is deze leerling wisselend betrokken aan de slag. Hij laat geregeld signalen van betrokkenheid (snel reageren, enthousiasme) zien, maar laat zich ook geregeld gemakkelijk afleiden (4).

Leerling E

Tijdens de rekenactiviteit doet deze leerling geregeld niet mee. Hij kijkt om zich heen en laat geen betrokkenheidssignalen zien (2).

Tijdens de taalactiviteit vertoont deze leerling een zeer wisselende betrokkenheid.

Tijdens de duo-gesprekjes doet hij nauwelijks mee, maar tijdens het kringgesprek over de apotheek is hij erg betrokken: hij steekt geregeld en snel zijn vinger op en geeft passende reacties (3).

Deze leerling kiest voor de bouwhoek en is daar erg actief aan de slag met een ingewikkeld bouwwerk van een garage voor een ziekenauto. Hij betreft hier zijn medeleerlingen bij (5).

Betrokkenheid tijdens de eerste cyclus van de aanpak volgens het TASC-model

Uitgevoerde activiteiten:

Groep 1: dieren in de winter: winterslaap

De leerlingen wilden weten of dieren tijdens de winterslaap eten, drinken en poepen. Ze hebben een film van het Klokhuis gekeken over winterslaap en naar aanleiding van de informatie uit deze film een slaapplek voor egels gemaakt.

Groep 2: tijd: tijdsverschil in Suriname, hoe ziet een klok er van binnen uit?

De leerlingen wilden weten hoe het komt dat het in Suriname vroeger is dan in Nederland en ze wilden weten hoe een klok er van binnen uit ziet. De vader van leerling C komt uit Suriname en hij heeft uitgelegd waarom het daar vroeger is (aan de hele klas). Ook heeft de hele klas een Klokhuisfilmpje gekeken over tijd. Daarnaast hebben de kinderen en ikzelf klokken verzameld en uit elkaar gehaald.

Tabel 2: Betrokkenheid¹ van de kleuters tijdens alle fases in de eerste cyclus van het TASC-model.

Leerling nr	Groep	Fase van het TASC-model ²							
		Benomen leerervaring	Communiceren	Evalueren	Uitvoeren	Beslissen	Inventariseren	Identificeren	Informatie verzamenen
A	1	3	3	3	5	5	4,5	3	4
B	1	3	4,5	4,5	5	4,5	4,5	4,5	5
C	2	4	5	4	5	5	5	4	5
D	2	4	5	4	5	4	-	-	4
E	2	3	4	2	4	2	3	2	3

¹: betrokkenheid is beoordeeld volgens de aanwijzingen uit bijlage 4.

²: fases van het TASC-model: zie figuur 3.

Leerling A

Deze leerling is verlegen. Dit heeft mogelijk een rol gespeeld bij de fases waarbij gepraat moet worden. Hij liet zich niet afleiden tijdens de voor hem lastige fases, maar droeg ook niet actief bij (3). Bij de fases informatie verzamelen (wat weten we al over dieren in de winter?) en inventariseren (hoe kunnen we erachter komen of egels ook poepen, eten en drinken tijdens de winterslaap) droeg hij actief bij (4-4,5).

Met name bij het beslissen en het uitvoeren was hij erg enthousiast en geconcentreerd aan de slag (5).

Leerling B

Leerling B was tijdens de hele cyclus erg betrokken aan de slag (4,5-5). Hij kon niet stoppen met het benoemen van wat hij al wist, wat hij nog wilde weten en leren, hoe hij dat het beste kon doen en bij het uitvoeren bedacht hij zelf nog aanvullende opdrachten. De laatste fase was wel lastig voor hem. Hierbij was hij wisselend betrokken (3).

Leerling C

Deze leerling was gedurende de hele cyclus betrokken aan de slag (5). Hij droeg actief bij aan alle fases en was geconcentreerd, energiek en geïnteresseerd aan de slag. Hij kwam op het idee om zijn vader te vragen om in de klas iets te vertellen. De fases identificeren, evalueren en het benoemen van de leerervaring waren nieuw en lastig (4). Dit heeft mogelijk invloed op de betrokkenheid tijdens deze fases.

Leerling D

Deze leerling was tijdens het identificeren en inventariseren ziek. Tijdens de andere fases was deze leerling over het algemeen betrokken aan de slag. Hij was rustig, maar geconcentreerd bezig en nam alles in zich op (4-5).

Leerling E

Deze leerling was tijdens veel fases niet echt betrokken bezig. Hij was snel afgeleid, wilde iets anders gaan doen (2-3). Tijdens de uitvoerfase en het communiceren was hij wel betrokken (4). Hij wilde graag weten hoe een klok er van binnen uit zag en vertelde hier ook enthousiast over aan de klas .

Betrokkenheid tijdens de tweede cyclus van de aanpak volgens het TASC-model

Uitgevoerde activiteiten:

Groep 1: boerderij: de composthoop.

De leerlingen wilden weten wat een composthoop is, hoe en waarom een composthoop gemaakt wordt. Dit naar aanleiding van een praatplaat van 'Bas' over de boerderij. Ze hebben informatie gevraagd aan een grootouder met een composthoop, compost bekeken, informatie opgezocht in boekjes over de boerderij en Schooltv-filmpjes gekeken over compost.

Tijdens de eerste fase, informatie verzamelen, was een nieuwe kleuter erg aan het huilen. Dit heeft voor enige afleiding gezorgd.

Door onrust in de groep is het benoemen van de leerervaring niet duidelijk aan bod gekomen.

Groep 2: de ark van Noach: hoe kunnen we een ark namaken?

De leerlingen hebben zelf bedacht dat ze een bouwplaat van een ark wilden ontwerpen en in elkaar zetten. Achteraf bleek dit een heel erg lastige opdracht te zijn.

Tabel 3: Betrokkenheid¹ van de kleuters tijdens alle fases in de tweede cyclus van het TASC-model.

Leerling nr	Groep	Fase van het TASC-model ²							
		Informatie verzamelen	Identificeren	Inventariseren	Beslissen	Uitvoeren	Evalueren	Communiceren	Benoemen leerervaring
A	1	5	4,5	4,5	5	5	3	3	-
B	1	5	4,5	3	5	5	4,5	4,5	-
C	2	4	4	3	4	4	2	2	2
D	2	4	4	3	4	4	4	5	3
E	2	4	4	3	4	2	-	-	-

¹: betrokkenheid is beoordeeld volgens de aanwijzingen uit bijlage 4.

²: fases van het TASC-model: zie figuur 3.

Leerling A

Deze leerling liet tijdens de eerste vijf fases duidelijke signalen van betrokkenheid zien: je zag hem nadenken, hij was geconcentreerd en erg geïnteresseerd aan de slag (4,5-5). De evaluatiefase was lastig en hier was hij sneller afgeleid door andere

leerlingen (3). Bij het communiceren, het vertellen aan de groep, kwam zijn verlegenheid weer om de hoek kijken (3).

Leerling B

Deze leerling was tijdens de meeste fases betrokken aan het werk en liet duidelijke signalen van betrokkenheid zien: enthousiasme, snel reageren, langdurig geconcentreerd zijn (4,5-5).

Leerling B was tijdens de inventarisatiefase geregeld afgeleid. Hij wisselde sterke betrokkenheid af met momenten waarop hij helemaal niet betrokken was (3).

Leerling C

Deze leerling begon enthousiast en betrokken met de opdracht (4). Tijdens inventarisatiefase (hoe zou je een ark kunnen bouwen) wisselde hij grote betrokkenheid af met momenten van beperkte betrokkenheid. De opdracht was voor hem duidelijk erg moeilijk. Hij had veel hulp nodig en was niet tevreden met het resultaat. Hierdoor verliepen de evaluatie- en de communicatiefase mogelijk moeilijk en zocht hij steeds afleiding en uitvluchten (2). Dat gold ook voor het benoemen van de leerervaring.

Leerling D

Leerling D liet tijdens de meeste fases duidelijke betrokkenheidssignalen zien. De opdracht sprak hem aan en hij beet zich er echt in vast (4-5). Tijdens de inventarisatiefase en het benoemen van de leerervaring was hij wisselend betrokken aan de slag: soms echt betrokken, maar een deel van de tijd was hij ook aan het dromen (3).

Leerling E

Deze opdracht sprak hem meer aan dan de eerste opdracht. Dat vertelde hij spontaan. Na de beslisfase (4) raakte hij uitgekeken op de opdracht en moest hij min of meer gedwongen worden om de bouwplaat ook inderdaad in elkaar te zetten (2). Dat heeft zo lang geduurd dat de leerkracht besloten heeft om er maar mee te stoppen. Hierdoor zijn de laatste fases door hem niet uitgevoerd.

Bijlage 8. Verslag van de bespreking na de eerste cyclus

Datum: 25 januari 2016

Aanwezig: drie leerkrachten en ikzelf

Resultaten eerste ronde

Ik heb de begeleidingskring waarbij gewerkt wordt volgens het TASC-model uitgetoetst. De leerlingen hebben allemaal vrijwillig meegewerkt en vonden de aanpak erg leuk. Ouders reageerden allemaal positief en hebben soms zelf meegewerkt.

Met name de uitvoeringsfase en het communiceren naar de anderen sprak in zowel groep 1 als 2 erg aan. Het bedenken van de eigen leervragen en het bedenken van geschikte aanpakken waren lastige fases. De leerlingen uit groep 2 konden hier beter mee uit de voeten dan de leerlingen uit groep 1. Voor hen was dit nog wel erg lastig. Ik heb hierin wel wat voorzetten gedaan. Ik herken dit uit de plusklas. Door het vaker te doen, gaat het steeds gemakkelijker.

De observaties van de betrokkenheid van de leerlingen van groep 1 zijn herkenbaar. Bij één leerling van groep 2 zijn ze anders dan verwacht. Mogelijk sprak het onderwerp dit kind niet zo aan. De verminderde betrokkenheid toont dit kind ook in de eigen groep bij onderwerpen die niet zo aanspreken.

Opmerkingen n.a.v. eerste ronde

De aanpak sluit goed aan bij de werkwijze in de kleutergroepen. Er wordt bij elk thema al een woordveld gemaakt en ook het evalueren en het vertellen van wat er geleerd is, wordt geregeld toegepast. Het is natuurlijk mogelijk om tijdens de belangstellingskring gebruik te maken van het woordveld en deze eerste stap klassikaal te doen. Dit wordt afgesproken. Het streven is om bij elk thema de belangstellingskring één keer in te zetten.

Leerkracht II vraagt zich af wanneer deze werkvorm specifiek is voor slimme kleuters. Ik zeg dat de werkvorm voor alle kinderen geschikt is en dat de gezamenlijke interesse als criterium genomen kan worden om groepjes te vormen. Bij het bedenken van de eigen vragen of het geven van een opdracht kan aanspraak gedaan worden op de hogere denkniveaus van Bloom. Hier zou wel in gestuurd kunnen worden.

Denkniveaus van Bloom

Ik geef aan de hand van een schema van deze denkniveaus informatie. We brainstormen even over hoe je Bloom in zou kunnen zetten bij de belangstellingskring en het werken met ontwikkelingsmaterialen. Ik geef een website door waar suggesties te vinden zijn. Leerkrachten gaan hier eens naar kijken.

Volgende testronde

Er wordt afgesproken dat de leerkrachten zelf de belangstellingskring met het TASC-model gaan uitproberen. Ik zal proberen om hierbij zoveel mogelijk te observeren. We blijven specifiek letten worden op de betrokkenheid van de kinderen bij de verschillende fases. Er worden, indien mogelijk, opnames gemaakt.

Volgende bijeenkomst

De tweede testronde zal half maart geëvalueerd worden. Naar aanleiding van de bevindingen gaan we een definitieve opzet maken. We gaan dan ook ons eigen leerproces evalueren.

Beoordeling eigen vaardigheden van de leerkrachten

Net als tijdens het vooronderzoek wordt gevraagd naar een inschaling van de vaardigheden van de leerkrachten om slimme kleuters specifiek te begeleiden (op een schaal van 0-10).

Leerkracht I: 7.

Zij geeft aan dat veel fases overeenkomen met aanpakken die zij zelf al in haar onderwijs toepast. Ze wil de aanpak nu graag zelf uitproberen in de eigen groep. Ze is wel benieuwd of zij de leerlingen met gerichte vragen kan helpen de begin- en eindfases van het model te doorlopen. Ze geeft ook aan dat ze het wel moeilijk vindt om niet meer geheel zelf de invulling van het proces te kunnen bepalen, maar mee moet gaan met de oplossingen die de leerlingen aandragen.

Leerkracht II: 7.

Zij herkent veel fases van het TASC-model in haar eigen aanpak. Hierdoor is de stap voor haar om het model toe te gaan passen veel kleiner geworden. Ze twijfelt nog

wel aan haar capaciteiten om geschikte opdrachten te bedenken. Hier zou ze graag hulp, advies bij krijgen. Ik vul aan dat ze daarvoor altijd bij mij terecht kan. Leerkracht II vindt het lastig om een deel van de aanpak over te laten aan de leerlingen, maar wil het wel graag proberen.

Leerkracht III: 6.

Zij herkent enkele fases uit de aanpak in haar eigen onderwijs. Ze vraagt zich af of ze dit in haar grote groep met veel nieuwkomertjes zelf zal kunnen toepassen. Ik neem dit serieus en geef aan dat elke fase die wel lukt een goede stap voorwaarts is. Dat stelt haar gerust en ze gaat het proberen als de jongste kleuters naar de nieuw te starten groep 0 gaan.

Opmerkingen met betrekking tot mijn begeleiding

De leerkrachten geven aan dat ze mijn manier van begeleiden prettig vinden. Ze waarderen de positieve aandacht voor alles wat al wel lukt en de openheid over aanpak, resultaten, maar ook twijfels die er zijn, met name over de geschiktheid van het TASC-model als werkvorm voor slimme kleuters.

Bijlage 9. Afsluitende vragenlijst voor leerkrachten met betrekking tot het invoeren van de aanpak volgens het TASC-model in het onderwijs aan slimme kleuters. Samenvatting van de antwoorden en aanvullende opmerkingen n.a.v. het eindgesprek.

Vraag 1. Kun je in het kort je bevindingen met deze aanpak omschrijven?

Leerkrachten geven aan dat de leerlingen enthousiast en betrokken aan het werk waren en trots waren op hun resultaten. De leerkrachten vonden de aanpak passend en uitdagend. Eén leerkracht moest wel wennen aan deze aanpak.

Vraag 2. Wat zijn volgens jou de sterke kanten van de aanpak volgens het TASC-model?

De leerkrachten noemen dat de werkwijze het oplossend vermogen van de kleuters stimuleert. Ook leren de kleuters hun eigen werk evalueren. De aanpak is niet alleen op kennis, maar ook op het ontwikkelen van vaardigheden gericht.

Vraag 3. Wat zijn volgens jou de mindere kanten van deze aanpak?

Het is een uitgebreide aanpak waar je enkele dagen mee bezig bent. De aanpak vraagt voorbereiding van de leerkracht en het is van te voren onzeker wat er tijdens de uitvoerfase van deze aanpak gedaan gaat worden.

Vraag 4. Welke vaardigheden heb je ingezet tijdens het uittesten?

De leerkrachten noemen: open vragen stellen, doorvragen om kinderen zelf te laten nadenken en te motiveren om op zoek te gaan naar oplossingen, flexibiliteit.

Vraag 5. Welke vaardigheden zou je nog verder willen ontwikkelen om met dit model nog beter uit de voeten te kunnen?

De leerkrachten zijn van mening dat ze meer ervaring met dit model nodig hebben. Flexibiliteit wordt door één leerkracht genoemd.

Vraag 6. Beschik je over voldoende kennis van het TASC-model om het te kunnen inzetten? Zo ja, hoe heb je die kennis verkregen? Zo nee, hoe zou je die kennis willen vergaren?

Leerkrachten beschikken met behulp van de aangeleverde informatie over voldoende kennis en verwachten door het vaker te doen het model steeds gemakkelijker te kunnen inzetten. Collegiale consultatie wordt door alle leerkrachten genoemd. Ze willen graag een keer kijken hoe een ander het aanpakt.

Vraag 7. Beschik je over voldoende kennis van de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van slimme kleuters, zodat je het TASC-model hierbij in kunt zetten? Zo ja, hoe heb je die kennis verkregen? Zo nee, hoe zou je die kennis willen vergaren?

Leerkrachten melden allemaal dat ze voldoende informatie hadden of hebben gekregen. Eén leerkracht is zelf nog op zoek gegaan naar informatie.

Vraag 8. Wat waren je tops tijdens het uittesten van het TASC-model?

Genoemd wordt:

- betrokken, enthousiaste en nieuwsgierige leerlingen;
- de leerlingen waren trots op hun resultaat;
- kinderen groeiden van onzekerheid naar trots;
- de vaardigheid die deze kinderen al hebben om iets onder woorden te brengen;
- de opmerking van een leerling dat hij ongelukkig werd van het nog alleen met een opdracht aan de slag zijn.

Vraag 9. Ga je in de toekomst de aanpak volgens het TASC-model of onderdelen hiervan inzetten bij het onderwijs aan slimme kleuters? Waarom wel? Waarom niet? Hoe zie je dat voor je?

Genoemd wordt:

- het is een geschikte opening van een nieuw thema;
- de aandacht voor het proces is erg belangrijk;
- met name het stuk evalueren wordt belangrijk gevonden.

Vraag 10. De afgelopen periode is je aandacht door dit onderzoek gericht op passend onderwijs voor slimme kleuters. Heeft dit je nog meer gebracht dan de aanpak volgens het TASC-model? Zo ja, wat dan?

De leerkrachten zijn zich meer bewust geworden van de noodzaak van passend onderwijs voor slimme kleuters en zijn hier gezamenlijk over gaan nadenken. Hierdoor is de weektaak vaker en beter afgestemd op het niveau van slimme kleuters. Ook zijn de leerkrachten op zoek gegaan naar nieuwe passende opdrachten.

Vraag 11. Waar sta je nu mbt het afstemmen van je onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeftes van slimme kleuters (op de schaal van 10-0, 10 : volleerd, 0: volledig onbekend). Hoe kom je aan die score? Wat heb je nodig om verder te komen?

Leerkracht I: 7.5. Deze leerkracht ziet nog ruimte om te groeien mbt het aanbod van materiaal en het creëren van een doorgaande lijn.

Leerkracht II: 8. Ze noemt hier specifiek het voor bereiden van de weektaak en het afstemmen van de werkjes op niveau van de leerlingen.

Leerkracht III: 7. Deze leerkracht geeft tijdens het aanvullende gesprek aan dat ze, ondanks dat ze vorderingen heeft gemaakt, zich nog onzeker voelt mbt de uitvoering het TASC-model, m.n. de vereiste flexibiliteit blijft ze lastig vinden. Ze verwacht wel dat dit in de loop der tijd zal verbeteren, als ze de aanpak vaker heeft toegepast.

Vraag 12. Was de begeleiding tijdens het uittesten van het TASC-model goed afgestemd op jouw behoeftes? Kun je evt. voorbeelden geven?

De leerkrachten waardeerden mijn manier van begeleiden. Ze noemen de volgende aspecten:

- er werd vlot gereageerd op vragen;
- er werden passende suggesties en tips gegeven;
- er werd meegedacht en doorgevraagd, zodat de leerkrachten zelf oplossingen bedachten;
- er werd positief gereageerd op stappen die gezet werden;
- ik stelde me flexibel op naar de leerkrachten, maar zorgde er wel voor dat iedereen gefocust bleef.

Vraag 13. Heb je in de begeleiding tijdens het uittesten van het TASC-model aspecten gemist? Zo ja, welke dan?

De leerkrachten hebben niets gemist.

Vraag 14. Wat waren je tops tijdens het uittesten van het TASC-model?

Leerkrachten verwijzen naar de antwoorden op vraag 1 en 2.

Vraag 15. Ga je in de toekomst de aanpak volgens het TASC-model of onderdelen hiervan inzetten bij het onderwijs aan slimme kleuters? Waarom wel? Waarom niet? Hoe zie je dat voor je?

De leerkrachten reageren hier positief op. Ze vinden het erg waardevol om te zien hoe slimme kleuters al kunnen evalueren en van zichzelf leren. De leerkrachten willen de leerlingen graag meer betrekken bij de invulling van een thema. Bepaalde onderdelen kunnen dan verder en dieper uitgewerkt worden met slimme kleuters.

Vraag 16. Heb je verder nog opmerkingen die je kwijt wilt?

Een leerkracht benoemt hier haar ideaalbeeld: een visie op kleuteronderwijs waarin kleuters meer losgelaten worden en er gewerkt wordt aan vragen die bij de kinderen leven.

Aanvullingen n.a.v. het eindgesprek

Bovenstaande vragen zijn tijdens het eindgesprek besproken. Wanneer er nog aanvullende opmerkingen werden geplaatst zijn ze bij de desbetreffende vraag vermeld.

Leerkrachten kwamen tot de slotconclusie dat de aanpak volgens het TASC-model de leerlingen echt laat leren: ze zagen ze nadenken. De leerlingen waren erg enthousiast, soms zelfs te enthousiast aan de slag. Wel ervoeren de leerkrachten dat het meer werk voor ze is dan een opdracht uit de kast pakken, maar ze gaven aan dat het zeker opwoog tegen wat het oplevert.

Ze noemen als aanvulling dat het goed zou zijn om het model zichtbaar op te hangen in de klas. Er kan dan naar de verschillende fases gewezen worden en ook de resultaten kunnen daar direct aan gekoppeld worden.