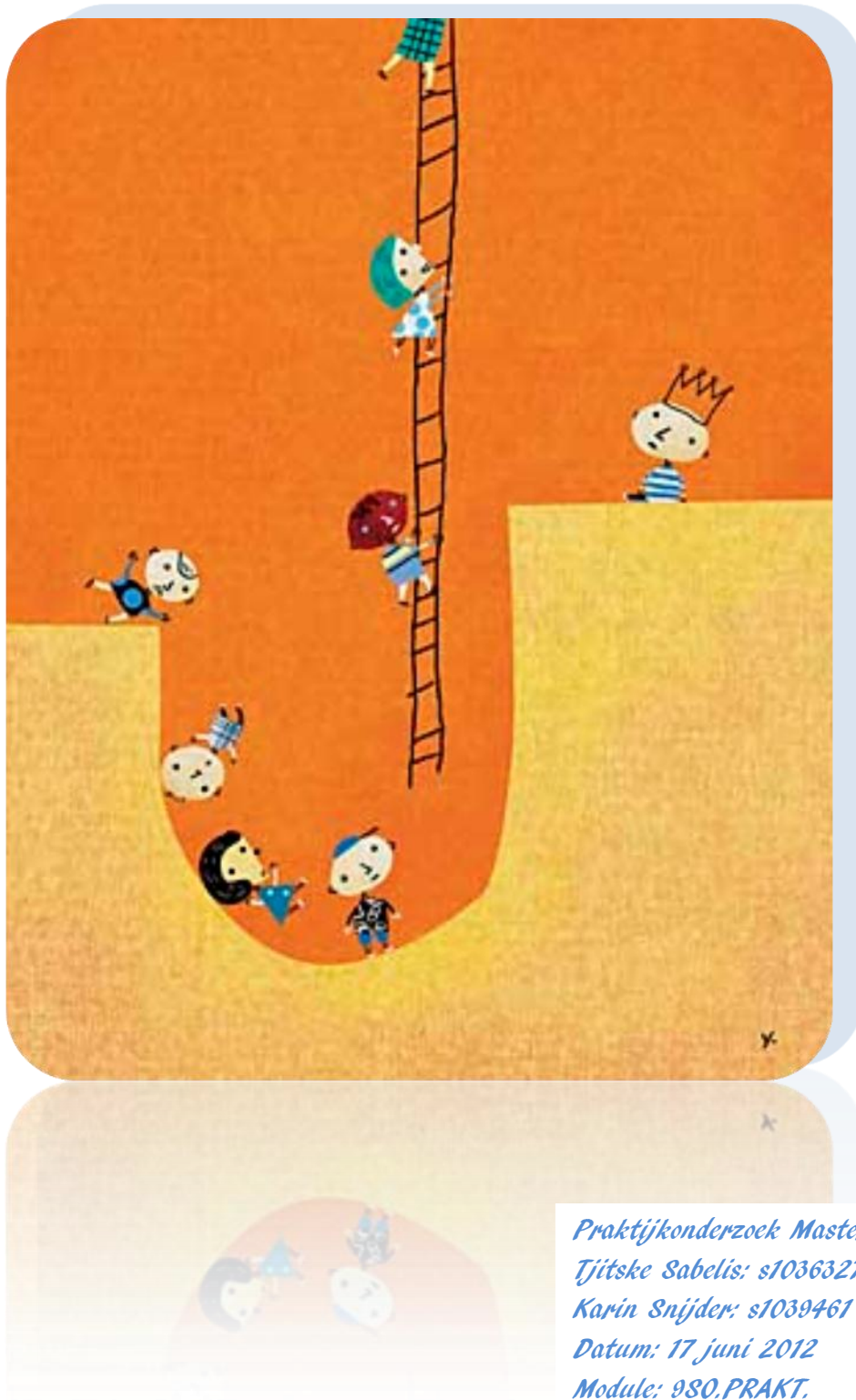


(H)erken de LeerKracht als talent



*Praktijkonderzoek Master SEN
Tjitske Sabelis: s1036327
Karin Snijder: s1039461
Datum: 17 juni 2012
Module: 980.PRAKT.
Trajectnaam: 10MOGQD
Studiecoach: Inge Dekker*

Voorwoord

“(H)erken de LeerKracht als talent”.

Voor u ligt ons praktijkonderzoek waarmee wij onze opleiding tot master SEN afsluiten. Wij hopen dat u net als wij, na het lezen, tot de conclusie komt dat: “Iedere leerkracht naast het beroep leerkracht, ook unieke talenten en capaciteiten heeft die te voelen zijn in de passie voor het vak.” De leerkracht kan het verschil maken in het onderwijs. De leerkracht speelt dus een cruciale rol voor de kwaliteit van het onderwijs en is onmisbaar voor de verbetering ervan. Hij/Zij is de spil van de zorgbreedte.

Dit wordt door de Nederlandse politiek onderschreven. Het actieplan “Basis voor Presteren” (2011) en het actieplan “Leerkracht: Leraar 2020 – een krachtig beroep!” (2011), zetten in op de versterking van de kwaliteit van het onderwijs en de professionalisering van de leerkracht om het talent van leerlingen beter te kunnen herkennen en erkennen. Het volgen van een masteropleiding door leerkrachten is één van de aanbevelingen die worden gedaan en die wij van harte onderschrijven.

De titel en de afbeelding van James Yang op de voorpagina verbindt de leerling met de leraar, die samen onderdeel zijn van goed onderwijs. Na het herkennen en erkennen van het talent van leerlingen is de professional (de leerkracht) van essentieel belang om die LeerKracht van de leerling aan te spreken, in combinatie met de “tools” die de leerling nodig heeft om de ladder van zijn persoonlijke ontwikkeling te beklimmen. Dat dit proces niet vanzelf verloopt en gepaard gaat met vallen en opstaan is evident. Van cruciaal belang is dat de leerling (en de leerkracht) inzicht krijgt in het eigen aandeel van succes en falen in dit proces. Als dit lukt, is dit de kroon op het werk, de inspanning en de prestatie van de leerkracht en de leerling. De taak van leerkracht verschuift in dit leerproces naar die van (talent)begeleider van de leerlingen.

De afbeelding is een combinatie van de inzichten van Carol Dweck (2006) haar ‘mindset’ en van James Nottingham (2010) van het vierstappen lesplan: ‘The Learning Pit’. Beiden geven aan dat het belonen en benoemen van inzet bij het aangaan van uitdagende opdrachten van groot belang is als motivator, om te komen tot succesvolle prestaties (zie BIJLAGE-V en BIJLAGE-W). Een citaat van Carol Dweck willen wij u in dit kader niet onthouden:

“You’ll reach new heights if you learn to embrace the occasional tumble.”

De focus in dit praktijkonderzoek is gericht op het signaleren van hoogbegaafdheid bij leerlingen van het primair onderwijs. Wij hebben bewust voor deze groep leerlingen gekozen omdat onze expertise hierin tekort schoot. Wij hebben het gevoel het talent van de meer- en hoogbegaafde leerlingen niet optimaal te benutten in onze eigen praktijksituatie en wilden het onderpresteren van deze groep leerlingen voorkomen. Het goed kunnen signaleren is volgens ons de eerste stap om hoogbegaafde leerlingen te kunnen herkennen en erkennen en de “LeerKracht ogen en handen te geven voor talent” (LEARN).

Wij bedanken onze collegae op PCBS ‘De Rank’ en PCBS ‘Koningin Julianaschool’, de directies van beide scholen en de auteurs van het SiDi3: Alja de Bruin-de Boer en Jan Kuipers. Jullie informatie was van onschatbare waarde voor ons onderzoek. We bedanken onze onderzoeksdocent Inge Dekker die ons onvermoeibaar feedback gaf en natuurlijk onze families die altijd klaar stonden met raad en daad. Zonder hen was het volgen van de opleiding en het succesvol afronden van dit praktijkonderzoek niet mogelijk geweest! We zijn nog steeds onder de indruk van alle lieve, ontroerende, prachtige adviezen en steun die we mochten ontvangen!

Den Helder/Julianadorp, 17 juni 2012

Tjitske Sabelis

Karin Snijder

Samenvatting

Na het invoeren van het SiDi3 als signaleringsinstrument om hoogbegaafdheid te signaleren bleken de uitkomsten van de jaarsignalering niet overeen te komen met de verwachtingen van de leerkrachten. Het aantal kinderen dat in beeld kwam met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong was, statistisch gezien, irreëel. Per klas is gemiddeld één kind hoogbegaafd (IQ >130) en zijn drie kinderen meerbegaafd (IQ 121-129)(OCW,2011).

Wij onderzochten hoe we de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst SiDi3, ingevuld door leerkrachten en intern begeleiders op PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' konden waarborgen teneinde (hoog)begaafde kinderen, uit groep 4 tot en met 8, te signaleren.

Gezien de resultaten kunnen we concluderen dat de leerkrachten en intern begeleiders tevreden zijn over de bruikbaarheid van de jaarsignalering van het SiDi3. De betrouwbaarheid van de uitkomsten kan echter worden verbeterd door de kennis van leerkrachten te vergroten op het gebied van hoogbegaafdheid en het gebruik van het SiDi3. Hoe beter geschoold, hoe beter het instrument wordt gebruikt; de waarde wordt dan groter.

Het goed kunnen signaleren is volgens ons de eerste stap om hoogbegaafde leerlingen te kunnen herkennen en erkennen en geeft de "LeerKracht ogen en oren voor talent" (LEARN).

Inhoudsopgave

HOOFDSTUK-1	INLEIDING	4
1.1	VERLEGENHEIDSSITUATIE	4
1.2	DOELSTELLING	4
1.3	CENTRALE VRAAGSTELLING	4
1.4	ONDERZOEKSVRAGEN	5
HOOFDSTUK-2	THEORETISCH KADER	6
2.1	WAT IS HOOGBEGAAFDHEID?	6
2.1.1	<i>Hoogbegaafdheid en talent</i>	6
2.1.2	<i>Verklaringsmodellen van hoogbegaafdheid</i>	6
2.1.3	<i>Definities van (top)aanleg, (hoog)begaafdheid en excellentie</i>	9
2.2	(H)ERKENNEN EN SIGNALEREN VAN HOOGBEGAAFDHEID BIJ LEERLINGEN	9
2.2.1	<i>Intelligent gedrag en hoogbegaafdheid</i>	9
2.2.2	<i>Algemene kenmerken (hoog)begaafde kinderen</i>	10
2.2.3	<i>De zes profielen van hoogbegaafde leerlingen van Betts en Neihart</i>	11
2.2.4	<i>Onderpresteren</i>	11
2.2.5	<i>Herkennen van hoogbegaafdheid door middel van signaleringsinstrumenten</i>	12
2.3	COMPETENTIES VAN LEERKRACHTEN EN INTERN BEGELEIDERS	12
2.3.1	<i>Basiscompetenties voor de leerkracht</i>	12
2.3.2	<i>Competenties voor gebruikers van de jaarsignalering van het SiDi3 (Gerven, 2008)</i>	13
2.3.3	<i>Aanvullende competenties voor de intern begeleider</i>	13
HOOFDSTUK-3	ONDERZOEKSOPZET	14
3.1	ONDERZOEKSMETHODE	14
3.1.1	<i>Onderzoekstype</i>	14
3.1.2	<i>Waarnemingsmethode en onderzoeksinstrumenten</i>	14
3.1.3	<i>De onderzoeksgroep</i>	15
3.1.4	<i>Meetmomenten</i>	15
3.1.5	<i>Communicatie</i>	15
HOOFDSTUK-4	RESULTATEN	16
4.1	RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 2	16
4.1.1	<i>Interview auteurs SiDi3</i>	16
4.2	RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 3	18
4.2.1	<i>Reacties van intern begeleiders PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool'</i>	18
4.2.2	<i>Reacties van leerkrachten PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool'</i>	20
HOOFDSTUK-5	CONCLUSIES	26
5.1	INLEIDING	26
5.1.1	<i>Tevredenheid over de bruikbaarheid van de jaarsignalering SiDi3</i>	26
5.1.2	<i>De competenties die leerkrachten en intern begeleiders nodig hebben om de jaarsignaleringslijst in te kunnen vullen</i>	26
5.1.3	<i>Betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering SiDi3</i>	27
5.1.4	<i>Samenvattende conclusie en vertaling naar de praktijk</i>	28
5.2	DISCUSSIE	28
5.3	AANBEVELINGEN	29
HOOFDSTUK-6	LITERATUURLIJST	30

BIJLAGE-A:	<i>Meervoudige intelligentie theorie van Gardner (1983)</i>	A-1
BIJLAGE-B:	<i>Sternbergs Triadische theorie van succesvolle intelligentie</i>	B-1
BIJLAGE-C:	<i>Onderdeel van actieplan: ‘Basis voor beter Presteren’ Ministerie van OCW</i>	C-1
BIJLAGE-D:	<i>Multifactorenmodel&Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent</i>	D-1
BIJLAGE-E:	<i>Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent</i>	E-1
BIJLAGE-F:	<i>Model Talentontwikkeling Jan Kuipers (2010)</i>	F-2
BIJLAGE-G:	<i>Begaafd versus Hoogbegaafd Irvine (2000)</i>	G-1
BIJLAGE-H:	<i>Profielen van hoogbegaafde leerlingen en relatief en absoluut onderpresteren.</i>	H-1
BIJLAGE-I:	<i>Kenmerken van hoogbegaafde leerlingen</i>	I-1
BIJLAGE-J:	<i>Overzicht kenmerken hoogbegaafde leerlingen met literatuurverwijzingen.</i>	J-1
BIJLAGE-K:	<i>Kenmerken hoogbegaafde onderpresteerders</i>	K-1
BIJLAGE-L:	<i>Kenmerken onderpresterende hoogbegaafde leerlingen met literatuurverwijzingen</i>	L-1
BIJLAGE-M:	<i>Samenhang van factoren die tot onderpresteren kunnen leiden.</i>	M-1
BIJLAGE-N:	<i>Signaleringslijst onderpresteren</i>	N-1
BIJLAGE-O:	<i>Jaarsignalering SiDi3 (De Bruin- De Boer & Kuipers, 2010)</i>	O-1
BIJLAGE-P:	<i>Interview auteurs</i>	P-1
BIJLAGE-Q:	<i>Interview IB-ers</i>	Q-1
BIJLAGE-R:	<i>Vragenlijst leerkrachten</i>	R-1
BIJLAGE-S:	<i>Competenties leerkracht op gebied van kennis</i>	S-1
BIJLAGE-T:	<i>Competenties leerkrachten op het gebied van vaardigheden.</i>	T-1
BIJLAGE-U:	<i>Factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten</i>	U-1
BIJLAGE-V:	<i>“The Learning Pit” van James Nottingham (2010)</i>	V-1
BIJLAGE-W:	<i>Mindset, de weg naar succesvol leven. Carol S, Dweck (2006)</i>	W-1
BIJLAGE-X:	<i>SiDi3-protocol in een schema</i>	X-1

Hoofdstuk-1 Inleiding

1.1 Verlegenheidssituatie

Protestants Christelijke Basisschool (PCBS) 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' vallen onder dezelfde onderwijsstichting en onderschrijven 'inclusief onderwijs'. Deze scholen staan in een middenklassenwijk en verzorgen onderwijs, uitgaande van een jaarklassensysteem, voor respectievelijk 10 en 11 groepen. T. Sabelis is werkzaam als leerkracht van groep 7 en K. Snijder is werkzaam als leerkracht van groep 3 en als leerlingbegeleider binnen 'Kopwerk'. Als specialistenteam 'Hoogbegaafdheid' verzorgen beiden onderwijsprojecten voor de meer- en hoogbegaafden binnen beide scholen.

Het recente actieplan: 'Basis voor Presteren' van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2011), stelt dat "Meer maatwerk voor excellente leerlingen, waaronder hoogbegaafde leerlingen op alle scholen", één van de ambities is. Daarnaast werd op initiatief van ouders in de gemeente een Leonardo-school gestart. Vanuit de stichting kwam de oproep om meer aandacht te besteden aan de groep leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Vorig schooljaar zijn de 'Pittige Plus Torens' van 'Creative Kids Concepts' aangeschaft om de (hoog)begaafden te voorzien van verrijkende en uitdagende leerstof. Enkel de resultaten van de CITO toetsen vormden vorig schooljaar het criterium, op basis waarvan leerkrachten leerlingen konden aanmelden om tijdens het schooljaar voor het eerst met de materialen van de 'Pittige Plus Torens' aan de slag te gaan. Wetenschappers trekken de definitie van begaafdheid echter breder dan alleen de cognitieve intelligentie (Gerven, 2009). Om een betere signalering tot stand te brengen is "Het Protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs (SiDi3) van Jan Kuipers en Alja de Bruin-de Boer (2010) door beide scholen aangeschaft.

De verwachting was, dat dit signaleringsinstrument ervoor zou zorgen dat die kinderen zouden worden geselecteerd met een daadwerkelijke ontwikkelingsvoorsprong. Tijdens een evaluatie, met beide teams, bleek dit niet zo te zijn. Door het invullen van de signaleringslijsten werden veel leerlingen of geen enkele leerling met een ontwikkelingsvoorsprong geselecteerd. De aantallen waren in beide gevallen, statistisch gezien, irreëel. Per klas is gemiddeld één kind hoogbegaafd (IQ >130) en zijn drie kinderen meerbegaafd (IQ 121-129)(OCW,2011). Daarnaast bleken deze leerlingen niet in staat om na korte wekelijkse instructie de uitdagende opdrachten zelfstandig te kunnen voltooien.

Vanuit het team kwamen de volgende vragen: 'Hoe komt het dat, na het gebruik van de SiDi3 jaarsignaleringslijsten voor leerkrachten, (toch) niet de juiste leerlingen in beeld komen?' en 'Hoe kan de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van dit instrument worden vergroot?'. Door de jaarsignaleringslijsten van SiDi3 voor leerkrachten kritisch te analyseren wordt onderzocht waar de discrepantie vandaan komt en wordt er gezocht naar aanbevelingen om de uitkomsten van het instrument te waarborgen zoals bedoeld door de ontwikkelaars.

1.2 Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is: het realiseren van passend onderwijs, voor (hoog)begaafde kinderen van 4–12, op PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool'.

1.3 Centrale vraagstelling

Hoe kunnen we de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst SiDi3, ingevuld door leerkrachten en intern begeleiders op PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' waarborgen teneinde (hoog)begaafde kinderen, uit groep 4 tot en met 8, te signaleren?

1.4 Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1:

Wat zegt de literatuur over het herkennen van (hoog)begaafde leerlingen uit groep 4 tot en met 8 van het basisonderwijs?

Deelvragen:

- Wat is (hoog)begaafdheid?
- Wat zijn de kenmerken van (hoog)begaafdheid?
- Welke competenties moeten leerkrachten en intern begeleiders van het basisonderwijs beheersen om hoogbegaafdheid bij leerlingen uit groep 4 tot en met 8 te kunnen signaleren?

Onderzoeksvraag 2:

Wat zijn volgens de auteurs van het SiDi3 de mogelijkheden om de betrouwbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3, ingevuld door leerkrachten en intern begeleiders, te waarborgen?

Deelvragen:

- Hoe signaleert 'Het Protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs (SiDi3) (2010)' leerlingen uit groep 4 tot en met 8?
- Wat zijn volgens de auteurs factoren die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten, bij het invullen van vragenlijsten?
- Wat zijn volgens de auteurs de sterktes en zwaktes van de jaarsignaleringslijst SiDi3?
- Welke competenties moeten de leerkrachten, volgens de auteurs, beheersen om de jaarsignaleringslijst in te kunnen vullen?

Onderzoeksvraag 3:

Hoe wordt de bruikbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3 door leerkrachten, van groep 4 tot en met 8, en intern begeleiders van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' ervaren?

Deelvragen:

- Hoe tevreden zijn de leerkrachten, van groep 4 tot en met 8 van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', over de bruikbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3?
- Hoe tevreden zijn de intern begeleiders, van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', over de bruikbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3?
- Welke competenties vinden de leerkrachten, van groep 4 tot en met 8 van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', van belang om de jaarsignaleringslijst SiDi3 in te kunnen vullen?
- Welke competenties vinden de intern begeleiders, van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', van belang om de jaarsignaleringslijst SiDi3 in te kunnen vullen?
- Wat zijn volgens de leerkrachten, van groep 4 tot en met 8 van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten, tijdens het invullen van de jaarsignaleringslijst SiDi3?
- Wat zijn volgens de intern begeleiders, van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten, tijdens het invullen van de jaarsignaleringslijst SiDi3?

Hoofdstuk-2 Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt 'Hoogbegaafdheid' nader bekeken. In paragraaf 2.1 wordt ingegaan op het begrip 'Hoogbegaafdheid' en worden de verschillende hedendaagse verklaringsmodellen en theorieën beschreven. In paragraaf 2.2 staat het signaleren van hoogbegaafdheid en/of onderpresteren centraal en in paragraaf 2.3 worden de benodigde competenties van leerkrachten en intern begeleiders uiteengezet die volgens de literatuur nodig zijn om hoogbegaafdheid te kunnen signaleren.

2.1 Wat is hoogbegaafdheid?

2.1.1 Hoogbegaafdheid en talent

'Hoogbegaafdheid' is een begrip dat geen eenduidige omschrijving kent. Van Dale omschrijft het als: 'uitzonderlijk talent'. De term 'talent' wordt door Verbiest (2009) omschreven als: 'Een 'begaafdheid' die als een kwaliteit in aanleg aanwezig is en deel uitmaakt van de persoonlijke kracht van een mens'. Tussen 'begaafdheid' en 'talent' wordt volgens Mönks (1985) en Gagné (1985) nauwelijks of geen onderscheid gemaakt. Vaak worden beide begrippen synoniem aan elkaar gebruikt terwijl er volgens hen wel verschillen zijn. 'Begaafdheid' is de aanlegfactor en 'talent', is de output ervan in waarneembaar gedrag (Gagné 1985, 2000, Gerven, 2009).

In Nederland hebben Mönks & Span (1985), Rebel (1986) en Mooij (1991) 'hoogbegaafdheid' op de kaart gezet. Zij streefden twee hoofddoelen na: het welbevinden van het kind met extra potentieel (talent, begaafdheid) en het stimuleren van de ontwikkeling van het potentieel vermogen (talent en begaafdheid) naar expertprestaties (Frumau, Derksen, & Peters, 2011).

2.1.2 Verklaringsmodellen van hoogbegaafdheid

Een centraal begrip in alle hedendaagse modellen en theorieën van hoogbegaafdheid is intelligentie (Hoogeveen, 2010). Dit heeft geleid tot verschillende definities en modellen van hoogbegaafdheid. Volgens Shavinina (2009), Boekhorst-Reuver, Thijs & Roelofs (2010) en Mönks & Ypenburg (2011), kunnen de verschillende zienswijzen in vier verklaringsmodellen worden samengebracht. Elke omschrijving is voorzien van een korte toelichting vanuit de bestudeerde literatuur.

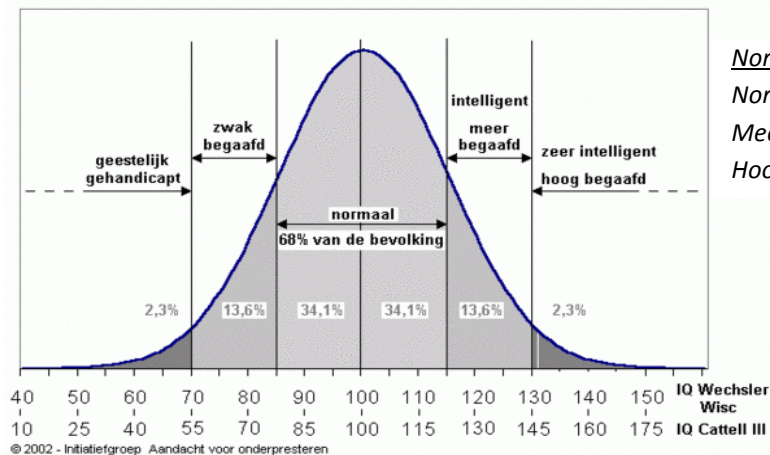
1. Genetische modellen

Genetische modellen gaan ervan uit dat intellectuele capaciteiten erfelijk zijn meegegeven en stabiel blijven. De bekendste vertegenwoordiger van deze opvatting is Terman (1959). Een andere vertegenwoordiger van deze opvatting is Gardner (1983, 1999), met de theorie van meervoudige intelligentie. Mensen beschikken volgens hem over 8 verschillende vormen van intelligentie die genetisch zijn bepaald (zie: BIJLAGE-A). Hoogbegaafden blinken niet altijd op alle gebieden uit en iedereen is wel ergens goed in (Boekhorst-Reuver, Thijs & Roelofs, 2010).

Volgens de psycholoog Spearman (1904) bestaat intelligentie uiteindelijk uit één algemene factor, die iedereen in meerdere of mindere mate bezit. Spearman noemde die de G-factor (g van general). G zou een soort alomvattend verstandelijk vermogen zijn, dat ten grondslag ligt aan iemands prestatie op een intelligentietest (Busato, 2000). Zijn theorie was gebaseerd op het idee dat intelligentie (lage of hoge begaafdheid) door de genen en chromosomen erfelijk bepaald was en dat deze gemeten kon worden met Alfred Binet's 'Stanford-Binet Intelligentie Test' (Kerr & Cohn, 2009). Deze test leverde een statisch (vaststaande) en relatief stabiele IQ score op (Meer, 2002). Al zolang er intelligentietests bestaan, wordt betwijfeld of deze tests daadwerkelijk intelligentie meten en of je intelligentie wel zo exact in een getal kunt uitdrukken (Sternberg & Kaufman, 1998; Kohnstamm, 1999). De term hoogintelligent (zeer intelligent) was de normatieve term om de mogelijke hoge aanleg (academische intelligentie) meetbaar te maken (Gerven, 2009).

De uitkomsten van vele intelligentietests hebben uiteindelijk geleid tot een normaalverdeling van intelligentie voor alle mensen (*Figuur 1*). Deze verdeling laat zien dat de grootste groep, 68%, een IQ score scoort tussen de 85 en 115 punten, dit noemt men het gemiddelde. De normgroep (een

gemiddeld mens) heeft een IQ score van rond de 100 punten (Pharos, 2012). Links van de schaal ligt het intelligentiepeil beneden het gemiddeld en rechts boven het gemiddelde (Gerven, 2009).



Normaalverdeling intelligentie:

Normaal: score van 85 - 115

Meerbegaafd: score van 115 – 129

Hoogbegaafd: score van 130 en hoger

Figuur 1: De Gauss curve: Normaalverdeling intelligentie (Pharos)

Een belangrijke discussie betreffende intelligentie is de 'nature-nurture' discussie (aanleg-opvoeding). Plomin en Price (2003) bevestigen dat erfelijkheid een significante en substantiële rol speelt in de bepaling van intelligentie, zij stellen dat 50 % van intelligentie door erfelijkheid wordt bepaald. Hoewel omgevingsfactoren van invloed zijn op intelligentie, neemt deze invloed af naarmate iemand ouder wordt (Gottfredson, 2003, Plomin and Price, 2003 uit: Hoogeveen, 2010).

2. Cognitieve componenten modellen

Cognitieve componentenmodellen zijn modellen waarbij vooral het proces van informatieverwerking centraal staat. Sommige vertegenwoordigers van deze richting stellen voor om niet van IQ te spreken, maar van QI: Quality of Information Processing (Mönks & Ypenburg, 2011).

Feuerstein, Rand, Hoffman en Miller (1980) ontdekten dat “de mythologische” IQ scores weinig voorspellende waarde hadden met betrekking tot succes in het latere leven. Intelligentie is volgens hen veranderbaar en het intellectueel functioneren kan verbeterd worden (Meer van der, 2002). Een modern voorbeeld van deze opvatting is de Triarchische theorie (model) van Sternberg (2003) (zie: BIJLAGE-B), met zijn indeling in analytische, creatieve en praktische aspecten van succesvolle intelligentie (Boekhorst-Reuver, Thijs, & Roelofs, 2010).

3. Sociaal-culturele modellen

Sociaal-culturele modellen zijn modellen waarbij de aangeboren intelligentie zich alleen kan ontwikkelen als de omgeving aan bepaalde voorwaarden voldoet. De aanleg moet er zijn, maar daarna moet de omgeving in alle opzichten meewerken. Ze zijn te beschouwen als de tegenpool van de genetische modellen (Mönks & Ypenburg, 2011).

Mönks stelt dat de sociale competentie (kennis en vaardigheden) van de persoon om met zijn ‘omgeving’ om te gaan, een essentiële voorwaarde is voor een effectieve interactie (prestatie) (Houten, 2005). Naast de ouders en school is ook het politiek-culturele klimaat van invloed. Want of prestaties worden gewaardeerd en er voorwaarden worden geschapen om goed te kunnen presteren, hangt sterk af van de politieke omstandigheden in een land. Dit moet enigermate gunstig zijn (Mönks & Ypenburg, 2011).

In Nederland is de waardering (aandacht) voor de prestaties van hoogbegaafde (excellente) leerlingen zeer actueel. Dit is in het actieplan: ‘Basis voor Presteren’ van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2011) in actielijn 1 (het uitvoeringsprogramma) vastgelegd en voorzien van financiële middelen (subsidie van 30 miljoen)(zie: BIJLAGE-C).

4. Prestatiegeoriënteerde modellen

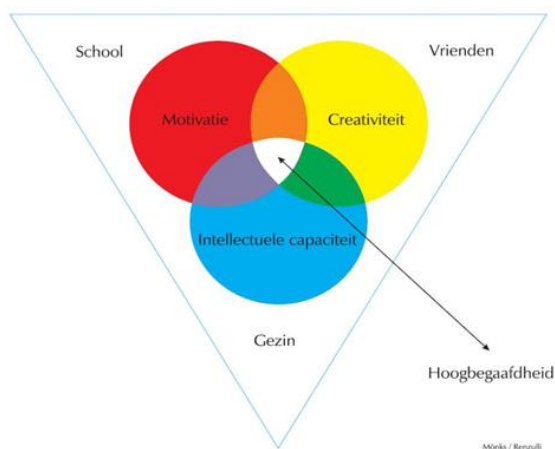
Prestatiegeoriënteerde modellen gaan uit van de zichtbare prestaties die een individu levert. Hoe die geleverd moet worden, krijgt minder aandacht (Jurgens, 1991). Bij een goed samenspel van de

persoonsskenmerken 'hoge intellectuele capaciteiten', 'motivatie' en 'creativiteit' en de sociale omgevingen 'gezin', 'school' en 'vrienden' kan hoogbegaafdheid zich ontwikkelen, respectievelijk realiseren in de vorm van bijzondere prestaties. (Mönks, 1988).

Deze modellen zijn niet alleen beschrijvend maar stellen ook een duidelijk doel (Mönks & Ypenburg, 2011). Het is van belang dat veel, zo niet al hun (hoogbegaafde) mogelijkheden worden gerealiseerd (Meulen, 2005). De centrale vraag wordt dan: "Wat zijn de factoren die bepalen of iemand tot prestaties komt?" (Jurgens, 1991). Hoogbegaafdheid wordt gezien als een dynamisch proces in plaats van een onveranderlijk gegeven (D'hondt & Van Rossen, 1999). Dit zijn bijvoorbeeld:

Drie-componenten-model

Een belangrijk voorbeeld van een prestatiegeoriënteerd model is: het Drie-componenten-model van Renzulli (1978) waarbij drie factoren een rol spelen bij hoogbegaafd presteren: (1) boven gemiddelde intellectuele capaciteiten, (2) taakgerichtheid en (3) creativiteit. Dit model is later bewerkt door Mönks en Ypenburg (1995) tot het 'Triadisch Interdependentiemodel' (meer-factorenmodel) van hoogbegaafdheid en is in Nederland het meest bekend (Figuur 2: Het Triadisch Interdependentiemodel van Mönks en Ypenburg (1985,1995) (Figuur 2).



Figuur 2: Het Triadisch Interdependentiemodel van Mönks en Ypenburg (1985,1995)

Multifactorenmodel

Het "Multifactorenmodel" van de Duitsers Ziegler & Heller (2000) (zie: BIJLAGE-D) en het Differentiatie model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (2003) (uit: Gerven, 2009) (zie: BIJLAGE-D) leggen een koppeling tussen het model van Mönks enerzijds en de theorie over Meervoudige Intelligentie van Prof. Dr. Howard Gardner anderzijds. Er wordt onderscheid gemaakt tussen aanleg en geleverde prestaties.

Heller gaat uit van de gedachte dat personen over een vijftal begaafdheidsfactoren beschikken die relatief los van elkaar staan. Kenmerkend voor de opvatting van Heller (2000) is, dat prestaties niet alleen afhankelijk zijn van de begaafdheidsfactoren, maar ook van niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren (Kaaij, 2010). Bij een optimale dynamiek tussen persoonlijkheidsfactoren en omgevingsfactoren leidt dit tot prestaties op hoogbegaafd niveau op een of meerdere intelligentiegebieden zoals die Gardner onderscheidt (Drent, 2002).

Model Talent Ontwikkeling

Het 'Model Talent Ontwikkeling (MTO)' is bewerkt naar het Differentiatie model van Begaafdheid (DMGT) van Gagné en het Multifactorenmodel van Heller & Ziegler (2000) (uit: Gerven, 2009) en is ontworpen door Kuipers (2010) (zie: BIJLAGE-F). Het MTO geeft inzicht hoe het proces verloopt van aanleg naar succesvolle prestaties. Het MTO is verdeeld in 3 factoren: (1) de kracht in jezelf, (2) de kracht van de omgeving en (3) het proces van leren.

Het MTO heeft een directe link met de onderwijspraktijk en is onderdeel van het hulpprogramma: "De kracht in jezelf" van Jan Kuipers (2010). Dit hulpprogramma steunt leerkrachten bij het aanpakken van het fenomeen 'onderpresteren'. Kuipers (2010) is tevens mede auteur van het SiDi3.

Een protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs, waarvan de jaarsignalering centraal staat in dit praktijkonderzoek (zie: BIJLAGE-O).

De verschillende opvattingen van de hierboven beschreven verklaringsmodellen, die het begrip hoogbegaafdheid definiëren, sluiten elkaar niet uit maar vullen elkaar juist aan (Mönks & Ypenburg, 1995). Het label 'hoogbegaafd' moet volgens Frumau, Derksen, & Peters (2011) met grote voorzichtigheid worden behandeld. Een kind is geen leermachine en bijzonder zijn of moeten zijn, doet soms meer kwaad dan goed!

2.1.3 Definities van (top)aanleg, (hoog)begaafdheid en excellentie

De definitie van hoogbegaafdheid en excellentie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, omvat de inzichten van de hierboven omschreven verklaringsmodellen:

“Aanleg of begaafdheid geeft aan wat kinderen in potentie kunnen. Aanleg is een meervoudig begrip. Naast linguïstische en wiskundige begaafdheden is er ook de aanleg om iets te creëren, is er muzikale en sportieve aanleg en wordt in toenemende mate het belang erkend van sociale intelligentie en de aanleg om sturing te geven aan de eigen en andermans ontwikkeling.

Toptalenten zijn kinderen die op één of meer gebieden uitzonderlijk getalenteerd zijn in vergelijking met anderen. Bij cognitieve aanleg past het begrip intelligentie. Om die te meten, wordt gebruik gemaakt van intelligentietesten. Als het gaat om intelligentie, is er redelijk wat consensus tussen wetenschappers en onderwijspraktijk over het gebruik van een IQ toets om de mate van begaafdheid te herkennen. Er wordt daarbij vaak onderscheid gemaakt tussen begaafdheid (een IQ-score van 121 t/m 129) en hoogbegaafdheid (een IQ van 130 en hoger). Van de bevolking haalt 2.5 % een IQ-score van 130 of hoger. Van de 1,5 miljoen kinderen in het basisonderwijs zijn er in deze definitie ongeveer 39.000 hoogbegaafd. Dat betreft ongeveer één kind per klas gemiddeld. Het aantal (hoog)begaafde kinderen met een IQ van 121 of hoger ligt rond tien procent, wat in Nederland neerkomt op ongeveer 150.000 kinderen (OCW, 2010). Dit is schematisch weergegeven in Figuur 1.

Bij excellentie gaat het niet zozeer om de potentie (aanleg) van kinderen, maar om de feitelijke prestaties. Excellentie in het onderwijs veronderstelt dat aanlegvolle kinderen tot ontwikkeling komen door goed onderwijs en zich zo onderscheiden via uitzonderlijke leerprestaties (OCW, 2010).

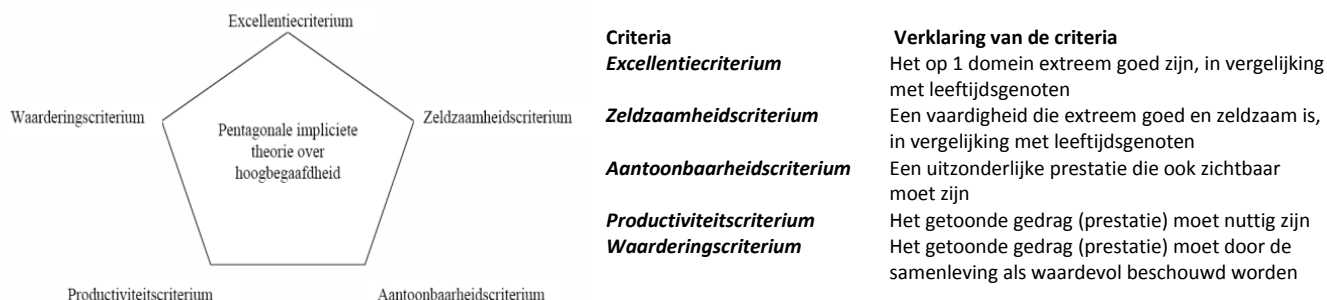
2.2 (H)erkennen en signaleren van hoogbegaafdheid bij leerlingen

2.2.1 Intelligent gedrag en hoogbegaafdheid

Wechsler (1944) - de ontwikkelaar van de in Nederland meest gebruikte intelligentietest (WISC III) omschreef intelligentie als: een globaal concept dat betrekking heeft op het vermogen van het individu om: gericht te handelen, rationeel te denken en effectief om te gaan met de omgeving (Gerven, 2009). Hij noemde vijf kenmerken waaraan gedrag moet voldoen wil het 'intelligent' zijn (Nelissen & Span, 1999):

- Effectief: de persoon weet wat hij doet.
- Bewust: de persoon weet waarom hij iets doet.
- Betekenisvol: de persoon geeft richting aan zijn gedrag, waardoor anderen hem begrijpen.
- Redelijk: de persoon laat het gedrag redelijk en consistent (logisch) zijn.
- Waardevol: het gedrag van de persoon wordt als nuttig beoordeeld.

De vijf kenmerken van 'intelligent gedrag' van Wechsler, lijken door Sternberg & Zhang (1995) verweven te zijn in het pentagonale model van hun pentagonale impliciete theorie (Figuur 3).



Figuur 3: De vijf individuele noodzakelijke en gezamenlijk dekkende criteria van hoogbegaafdheid (Sternberg & Zhang 1995).

Als aan alle vijf criteria voldaan wordt, kun je volgens Sternberg & Zhang spreken van “hoogbegaafdheid” (Gerven, 2008).

2.2.2 Algemene kenmerken (hoog)begaafde kinderen

Wetenschappers zijn het er dus over eens, dat intelligentie, specifieke persoonlijkheidskenmerken en iemands omgeving medebepalend zijn voor prestaties op hoogbegaafd niveau (Gerven van E., 2008). Specifieke aandacht voor hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs begint met een goede wijze van signaleren. Het is van belang zo vroeg mogelijk een potentieel hoogbegaafd kind te signaleren om een goede ontwikkeling te waarborgen en problemen zoals onderpresteren te voorkomen. Mooij, Steenbergen-Penterman en Te Boekhorst-Reuver (2007) pleiten in dat kader voor een zo vroeg mogelijke screening van kenmerken van leerlingen aan het begin van hun schoolloopbaan.

De gedragingen en leereigenschappen die kenmerkend zijn voor (hoog)begaafde kinderen omvatten de intellectuele capaciteit, creativiteit en motivatie, genoemd door tenminste drie wetenschappelijke auteurs en leveren de onderstaande punten op (Van Gerven & Drent; Van Gerven & Drent 2007):

- Kan grote denkstappen maken.
- Kan verworven kennis goed toepassen.
- Beschikt over een groot probleemoplossend vermogen. Wekt de indruk vroegrijp te zijn.
- Zoekt uitdagingen.
- Toont doorzettingsvermogen wanneer het uitgedaagd wordt.
- Kan zich sterk concentreren wanneer het aansluit bij interesse gebieden.
- Is perfectionistisch ingesteld.
- Is in staat tot zelfreflectie.
- Heeft behoefte aan autonomie.
- Accepteert regels en tradities niet klakkeloos, maar bevraagt ze.
- Beschikt over een groot analyserend vermogen.
- Beschikt over een goed geheugen.
- Toont een brede algemene interesse.
- Is een doorvrager.
- Is een scherp waarnemer.
- Is verbaal vaardiger dan leeftijdsvermogen.
- Valt op door een origineel gevoel voor humor.
- Toont een creatief denkvermogen.
- Denkt buiten reguliere kaders.
- Is snel van begrip.
- Zoekt ontwikkelingsgelijken in oudere kinderen.

De bovenstaande kenmerken van hoogbegaafde leerlingen gelden OOK voor begaafde leerlingen (Gerven, 2009). Irvine (2000) ontwikkelde een verschillenlijst van begaafd ten opzichte van hoogbegaafd gedrag. Deze verschillenlijst kan als kijkwijzer gebruikt worden bij een vermoeden van hoogbegaafdheid (zie: BIJLAGE-G).

2.2.3 De zes profielen van hoogbegaafde leerlingen van Betts en Neihart

Hoe uniek hoogbegaafde leerlingen ook zijn, Betts en Neihart (1988) hebben op basis van jarenlange praktijkervaring in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs, zes verschillende profielen weten te schetsen van hoogbegaafde leerlingen. Ze schetsen het gedrag dat voort kan komen uit de eerder genoemde kenmerken die hoogbegaafde leerlingen bezitten (zie: BIJLAGE-H). Deze profielschets (kijkwijzer) geeft aan dat bij enkele profielen leerlingen onderpresterend gedrag laten zien.

De zeer uitgebreide omschrijvingen van de begaafdheidskenmerken van (onderpresterende) hoogbegaafden van het SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling) verdienen een aparte vermelding en zijn in bijlagen I, J, K en L weergegeven.

2.2.4 Onderpresteren

Bij enkele profielen van Betts en Neihart wordt onderpresterend gedrag vastgesteld.

Onderpresteren lijkt een van de meest raadselachtige en frustrerende problemen van (hoog) begaafde leerling zelf, de leerkrachten en de ouders. Volgens de Onderwijsraad (2007) is er bij 10 tot 18% van de leerlingen sprake van onderpresteren, wat neerkomt op ongeveer 6500 kinderen (Kuipers, 2010). Minimaal één op de tien leerlingen presteert onder en is dus een onderpresteerder (Gerven, 2009).

Onderpresteren komt het meest duidelijk naar voren wanneer een leerling gedurende een langere tijd wordt geobserveerd en een patroon zichtbaar wordt. De ervaringen van Guyt (2004), Mooij (2007) en Appelo (2008) hebben geleid tot de volgende definitie van onderpresteren:

Onderpresteren is langdurig aanmerkelijk minder presteren dan men op basis van de aanwezige mogelijkheden (zoals: cognitieve capaciteiten, creativiteit, zelfbeeld, sociale vaardigheden) mag verwachten, zonder dat er sprake is van een (versluierde) leer- en/of persoonlijkheidsstoornis en waarbij het kind de gegeven situatie mogelijk als onbehaaglijk of problematisch ervaart (Gerven, 2009).

De SLO heeft de signalen (kenmerken) van onderpresteerders helder en uitgebreid omschreven (zie: BIJLAGE-K). De 'Signaleringslijst onderpresteren' van De Bruin- De Boer & Kuipers van het SIDI-R protocol (2005), voorganger van het SiDi3 protocol (2010), is voor leerkrachten bruikbaar bij een vermoeden van onderpresteren (Boer & A. Kuipers, 2005; Kuipers, 2010) (zie: BIJLAGE-N).

Twee soorten onderpresteren

Absoluut onderpresteren

Absolute onderpresteerders presteren onder het gemiddelde niveau van het groep (Gerven, 2009). Pluymakers en Span (1999) beschrijven deze onderpresterende leerlingen als kinderen die kenmerken vertonen van: minderwaardigheidsgevoelens, wantrouwen en onverschilligheid. Ze voelen zich hulpeloos en nemen geen verantwoordelijkheid voor wat ze doen. Tegelijkertijd willen ze zelfstandig zijn en verzetten zich tegen de invloed van ouders en leerkrachten. Ze hebben een afkeer van intellectuele prestaties en hebben een slechte werkhouding. Ze maken taken niet af. Het ontbreekt ze aan zelfdiscipline: ze zijn gemakkelijk af te leiden en impulsief (Gerven, 2009). Veel jongens behoren tot deze categorie (Mooij, 2007).

Relatief onderpresteren

Relatieve onderpresteerders presteren binnen het groepsgemiddelde, maar onder de eigen capaciteiten. Deze kinderen passen zich aan de groepsnorm aan. Zij willen niet het gevaar lopen op grond van hun schoolprestaties een uitzonderingspositie in te nemen en zorgen ervoor dat hun resultaten gemiddeld zijn (Pluymakers en Span, 1999 in Gerven, 2009). Ze kunnen zichzelf 'verraden' door in groepsgesprekken 'plotseling' signalen af te geven van groot analytisch vermogen en diep inzicht tijdens opdrachten die een beroep doen op het creatieve denken en het probleemoplossend denken (Gerven, 2009, Kuipers, 2009). Veel meisjes behoren tot deze categorie (Mooij, 2007).

Onderpresteren is een gevolg van de samenhang van de factoren school, gezin en kind. Van Gerven en Drent (2002) hebben deze samenhang geconcretiseerd (zie: BIJLAGE-M). De belangrijkste oorzaak van onderpresteren bij (hoog)begaafde leerlingen ligt in het falen van de school om deze leerlingen te herkennen (ontoereikende wijze van signaleren) en het bieden van passende begeleiding (Kerr & Cohn, 2009).

2.2.5 Herkennen van hoogbegaafdheid door middel van signaleringsinstrumenten

Goed signaleren van hoogbegaafdheid vereist dat de leerkracht en intern begeleider goed leren kijken naar de aspecten die een indicatie vormen voor hoogbegaafdheid (Renzulli, 2004). Daarvoor is het gebruik van instrumenten onontbeerlijk. Voor de fase van signalering worden de volgende instrumenten het meest gebruikt: het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) en het SiDi3-protocol. Het doel van beide instrumenten is gelijk. De kwaliteit van het eindresultaat is eveneens gelijkwaardig, maar de weg waarlangs de gegevens verzameld en gerangschikt worden verschillen van elkaar (Gerven, 2008). Het SiDi3-protocol, dat centraal staat in dit onderzoek, start aan het begin van elk jaar met het invullen van de jaarsignaleringslijst (zie: BIJLAGE-O en BIJLAGE-X) door leerkrachten.

2.3 Competenties van leerkrachten en intern begeleiders

Signaleren betekent feitelijk niets anders dan de signalen die afgegeven worden, opvangen en op de juiste wijze interpreteren (Drent & Gerven, 2007). Goed signaleren en diagnosticeren van hoogbegaafdheid vereist dat de leerkracht en intern begeleider goed leren kijken naar die aspecten die een indicatie vormen voor hoogbegaafdheid (Renzulli, 2004). Om dat te bewerkstelligen is het van belang dat de leerkracht en de intern begeleider over voldoende competenties beschikken om op zorgvuldige wijze om te gaan met het proces van signalering, diagnostiek en de uiteindelijke resultaten (Gerven, 2008). Onderstaande competenties zijn nodig om hoogbegaafdheid adequaat te kunnen signaleren.

2.3.1 Basiscompetenties voor de leerkracht

- Het hebben van een positieve houding ten opzichte van hoogbegaafdheid (Hoogeveen, 2009)
- Het beschikken over de theoretische kennis ten aanzien van het begrip hoogbegaafdheid (Gerven, 2008) (Rogers, 1999).
- Het beschikken over theoretische kennis ten aanzien van (hoog)begaafdheid en de mogelijke relatie met Asperger, PDD-NOS, ADD et cetera (Leonardostichting, 2010).
- Het praktisch onderscheid kunnen maken tussen de termen (hoog)begaafd, (hoog) intelligent, talent en ontwikkelingsvoorsprong (Gerven, 2008).
- Het kunnen herkennen en benoemen van meerdere leer- en persoonlijkheidseigenschappen die kenmerkend zijn voor hoogbegaafde leerlingen. Hierbij wordt uitgegaan van concreet waarneembaar leerling-gedrag (Gerven, 2008).
- Een observatie naar een leerling kunnen verrichten waarbij gericht bekeken wordt of en in hoeverre deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen bij een leerling waarneembaar zijn (Gerven, 2008).
- Het kunnen benoemen van de didactische én de pedagogische onderwijsbehoeften van het hoogbegaafde kind, passend bij de leer- en persoonlijkheidseigenschappen (WSNS Utrecht, 2002).
- Belangstelling hebben voor de leerling op formeel en informeel gebied (Gerven, 2009).
- Kennis hebben van de door de school gebruikte signaleringsinstrumenten (WSNS Utrecht, 2002).

2.3.2 Competenties voor gebruikers van de jaarsignalering van het SiDi3 (Gerven, 2008)

- In staat zijn kenmerken van begaafdheid, waarnaar gevraagd wordt bij de jaarsignalering van het SiDi3, te herkennen bij een leerling.
- In staat zijn de stellingen van de vragenlijst binnen de context van hoogbegaafdheid te interpreteren en een observatie uit te voeren om deze vormen van gedrag bij de leerling te herkennen.

2.3.3 Aanvullende competenties voor de intern begeleider

- In staat zijn om de resultaten van een jaarsignalering te interpreteren binnen de context van het thema hoogbegaafdheid (Gerven, 2008).
- In staat zijn in de fase van diagnostiek vast te stellen of er hoogstwaarschijnlijk sprake is van hoogbegaafdheid en of er signalen zijn voor mogelijk bijkomende problematiek (WSNS Utrecht, 2002).

Hoofdstuk-3 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt verantwoord hoe dit onderzoek is opgezet. Dit onderzoek heeft als doel antwoord te geven op de centrale vraagstelling: 'Hoe kunnen we de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst SiDi3, ingevuld door leerkrachten en intern begeleiders op de 'Koningin Julianaschool' en 'De Rank' waarborgen teneinde (hoog)begaafde kinderen, uit groep 4 tot en met 8, te signaleren?

3.1 Onderzoeksmethode

3.1.1 Onderzoekstype

Om antwoord te krijgen op de centrale vraagstelling is er, als aanvulling op de literatuurstudie, gekozen voor een combinatie van twee onderzoeksmethoden, te weten: een survey-onderzoek en een evaluatieonderzoek. Aan de hand van het survey-onderzoek wordt een grote groep leerkrachten en intern begeleiders van twee scholen gevraagd naar hun meningen en motieven op het gebied van hoogbegaafdheid en de jaarsignalering van het SiDi3. Door het evaluatieonderzoek wordt gekeken naar het werken met een gestandaardiseerde vorm van het signaleren van hoogbegaafden op deze scholen en de uitgangspunten van de auteurs van dit signaleringsinstrument. Dit geeft een beeld van de mogelijkheden om het signaleren, aan de hand van de signaleringslijst SiDi3, te verbeteren. De gebruikte instrumenten kunt u terug vinden in BIJLAGE-P, -Q en -R.

3.1.2 Waarnemingsmethode en onderzoeksinstrumenten

Om de centrale vraagstelling zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden zijn er gegevens nodig. Deze gegevens zijn verkregen door leerkrachten, intern begeleiders en de auteurs van het SiDi3 te bevragen.

Omdat er bij een grote groep leerkrachten nauwkeurig informatie moet worden verzameld is er gekozen om hen te bevragen aan de hand van een digitale vragenlijst. Omdat het aantal intern begeleiders en auteurs van het SiDi3 klein is, zijn er aan hen open vragen gesteld. Om de juiste informatie te kunnen verkrijgen binnen het tijdsbestek van het onderzoek, is er in beide gevallen gekozen voor een gestructureerd interview. Alle instrumenten zijn door de onderzoekers bedacht en opgesteld. Een overzicht van de onderzoeksinstrumenten is gegeven in Tabel 1.

Tabel 1: Onderzoeksinstrumenten

Instrument	Doel? Wat 'meet' het instrument?	Waar komt het instrument vandaan?
Vragenlijst	De huidige kennis van hoogbegaafdheid. Hoe de leerkrachten de SiDi3 jaarsignalering ervaren. Welke kennis en vaardigheden leerkrachten van belang vinden om de jaarsignaleringslijst SiDi3 in te kunnen vullen. Welke factoren de leerkrachten van invloed vinden op de betrouwbaarheid van de ingevulde vragenlijsten	Zelf ontwikkeld
Interview IB	Hoe de intern begeleiders de SiDi3 jaarsignalering ervaren. Welke kennis en vaardigheden de leerkrachten volgens de intern begeleiders nodig hebben om de jaarsignaleringslijst SiDi3 in te kunnen vullen. Welke externe factoren de intern begeleiders van invloed vinden op de betrouwbaarheid van de ingevulde jaarsignalering	Zelf ontwikkeld
Interview auteurs SiDi3	Hoe het SiDi3 hoogbegaafde leerlingen uit groep 4-8 signaleert. Wat de sterke- en zwakke kanten van de jaarsignalering SiDi3 zijn. Welke kennis en vaardigheden een leerkracht nodig heeft om de jaarsignaleringslijst SiDi3 in te kunnen vullen. Welke externe factoren zij van invloed vinden op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van ingevulde jaarsignalering.	Zelf ontwikkeld

Interviews

De vragen uit de interviews zijn opgebouwd aan de hand van de onderzoeks- en deelvragen.

Vragenlijst

De opbouw van de vragenlijst volgt dezelfde opbouw als die van de onderzoeksvraag en -deelvragen. Er is bij de eerste hoofdvraag gekozen voor juist/onjuist als antwoordmogelijkheid omdat het gaat om kennisvragen.

Bij de tweede hoofdvraag is er gekozen voor de beoordelingsschaal 'JA!, ja, nee, NEE!' om de stellingen over het instrument te beoordelen. Er is bewust niet gekozen voor een '?' als antwoordmogelijkheid omdat gezocht wordt naar meningen over het instrument. Bij vraag 3 en 4 is er gekozen om de leerkrachten te laten kiezen uit competenties en factoren en de vier belangrijkste te kiezen als top 4. Zo krijgen we een beeld van wat leerkrachten belangrijk achten bij het invullen van de vragenlijst. Hier is bewust een 'iets anders' veld aan toegevoegd waar de leerkrachten de mogelijkheid krijgen zelf een competentie of factor in te vullen.

Door gebruik te maken van verschillende informanten: leerkracht, intern begeleider en de auteurs van het SiDi3 wordt er gezorgd voor de benodigde triangulatie binnen het onderzoek.

De verschillende percepties van deze informanten zijn nodig om een correct beeld van de huidige situatie te krijgen. De verschillende percepties worden aangevuld met de feiten zoals deze genoemd zijn in de literatuur en zorgen met elkaar voor een compleet beeld ten aanzien van de centrale vraagstelling. Aan de hand van al deze gegevens kunnen we reflecteren op de uitkomsten van het onderzoek.

Om de principes van betrouwbaarheid en validiteit te hanteren (Harinck, 2010) zijn de vragenlijsten en interviews kritisch bekeken door meerdere 'critical friends'. Daarnaast hebben zij ook de versie van de digitale vragenlijst uitgetoetst en voorzien van feedback.

De informatiebronnen, de vragen uit de vragenlijst en de vragen uit de interviews kunnen tegen elkaar worden afgezet om tot betekenisvolle conclusies te komen. Zo worden de onderzoeksvragen vanuit verschillende perspectieven onderzocht.

Tijdens het invullen van de vragenlijsten krijgen alle leerkrachten een kopie van de jaarsignalering van het SiDi3 om te zorgen dat de leerkrachten de vragenlijst invullen op basis van dezelfde gegevens.

3.1.3 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit het personeel van twee scholen uit de gemeente Den Helder en de twee auteurs van het SiDi3 protocol, Jan Kuipers en Alja de Bruin-de Boer. Voor een overzicht van de samenstelling van de onderzoeksgroep zie Tabel 2.

Tabel 2: De onderzoeksgroep

School	Intern begeleiders	Leerkrachten
PCBS De Rank	N=2	N=14
PCBS Koningin Julianaschool	N=2	N=14
<i>Totaal</i>	<i>N=4</i>	<i>N=28</i>

3.1.4 Meetmomenten

Voor de vragenlijst en de interviews is er gekozen voor een momentopname om er achter te komen hoe men op dit moment denkt over hoogbegaafdheid en de jaarsignalering van het SiDi3 protocol. De leerkrachten worden eenmalig uitgenodigd voor een teambijeenkomst op hun eigen school waarin zij tegelijkertijd de digitale vragenlijst in kunnen vullen. Leerkrachten die verhinderd zijn krijgen de link naar het onderzoek, met de vraag of zij deze in willen vullen, via een e-mail. Voor de interviews met de intern begeleiders en de auteurs van het SiDi3 worden individuele afspraken gemaakt.

3.1.5 Communicatie

Dit onderzoek is tot stand gekomen door een verleggenheidsituatie binnen het team en in overleg met de directeuren van beide basisscholen. In de teamvergaderingen worden de leerkrachten en intern begeleiders geïnformeerd over het doel en de opzet van het onderzoek. Daarnaast wordt hen gevraagd of zij mee willen werken door op een gezet tijdstip een vragenlijst in te vullen of door mee te werken aan een interview. De resultaten van het onderzoek zullen aan beide teams worden gepresenteerd.

Hoofdstuk-4 Resultaten

Aan de hand van de onderzoeksvragen worden in dit hoofdstuk de resultaten van het onderzoek gedeelte weergegeven, geordend in tabellen en figuren.

4.1 Resultaten onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag 2 luidde:

Wat zijn volgens de auteurs de mogelijkheden om de betrouwbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3, ingevuld door leerkrachten en intern begeleiders, te waarborgen?

4.1.1 Interview auteurs SiDi3

Tabel 3: Interview auteurs SiDi3

Nr.	Vraag	Jan Kuipers & Alja de Bruin-de Boer
1	Waar zijn de 12 leeraspecten, die in de jaarsignaleringslijst SiDi3 zijn gesteld, op gebaseerd? Welke theoretische onderbouwing ligt hieraan ten grondslag?	De SIDI is gebaseerd op de theorie van Heller (Multifactorenmodel).
2	Wat is de meerwaarde van het toevoegen van het 'signaal van zorg' aan de jaarsignalering?	De meerwaarde van het signaal van zorg is heel groot. Daar kan de leerkracht aangrijpingspunten vinden voor het opstellen van een passend handelingsplan. Voorbeeld: 'Een leerling met faalangst zal andere (meer gesloten) verrijkingsopdrachten nodig hebben dan een leerling zonder faalangst.' Ook kan de leerkracht interventies bedenken ter vergroting van het zelfbeeld van de leerling. Het signaal van zorg kan er ook toe leiden dat er verder wordt gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Bepaalde ontwikkelingsstoornissen kunnen dan ook vroeg worden onderkend. Het gaat om het totaal van het kind en niet alleen om de cognitieve ontwikkeling.
3	Zijn er volgens u externe factoren die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering van het SiDi3? Zo ja, welke factoren spelen volgens u een rol?	Natuurlijk zijn er factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de signalering. Denk alleen even aan de chemie tussen de leerling en de leerkracht. Sommige leerkrachten kunnen niet goed omgaan met leerlingen die op een bepaald gebied meer weten dan zij. De leerkrachten kunnen hierdoor geïrriteerd raken. Ook komt het voor dat de leerkrachten in de onderbouw de leerlingen die veel aanvullende vragen stellen de mond snoeren (zonder duidelijke uitleg) omdat de kring anders te lang duurt. Dit vormt een leerling, de leerling leert dat hij/zij geen aanvullende vragen meer moet stellen. Wat te denken van een leerkracht die zegt: "goh , ik dacht dat jij hoogbegaafd bent' of tegen ouders 'Nou hij maakt in zijn werk nog wel eens een fout' of 'Hij is niet erg snel met zijn werk, dus heeft hij geen behoefte aan extra werk'. Maar ook leerkrachten die onderkennen dat de werkhouding samenhangt met de motivatie en concentratie en vertrouwen uitstralen naar de leerling. 'Ik weet dat je deze leerstof al beheerst, daarom mag je dit overslaan en krijg je van mij een andere opdracht. Die is moeilijker, maar wellicht leuker. Kijk maar hoe ver je komt' 'Ik ben benieuwd welke manieren je kunt bedenken om dit probleem te tackelen. Een ander punt is de deskundigheid van de leerkrachten m.b.t. het onderwerp. Hoe beter leerkrachten zijn geschoold, hoe beter het instrument wordt gebruikt, de waarde wordt dan groter.

4	Wat zijn de sterktes van de jaarsignaleringslijst SiDi3?	Het sterke van de jaarsignalering is dat er rekening wordt gehouden met vroeg- en laatbloeiers (onderzoek Jelle Jolles, 2007), er zijn kinderen die de kat eerst uit de boom kijken en pas later laten zien wat ze in huis hebben, kinderen die uit een minder 'rijk' gezin komen en met de interactie tussen de leerling en de leerkracht en de leerling en zijn groepsgenoten. Een leerling laat zich pas zien als hij/zij zich veilig voelt.
5	Zijn er op dit moment nog verbeterpunten die u zou willen doorvoeren in de jaarsignalering SiDi3?	De SIDI is een instrument in ontwikkeling en we proberen aan te sluiten bij de veranderende eisen die worden gesteld aan de leerkracht en de leerling. Weet ook dat dit vakgebied sterk in ontwikkeling is en we steeds meer leren over het brein, het leren en de ontwikkeling van kinderen. Daarom is het noodzakelijk om de SIDI om de zoveel jaar aan te passen. Als wij de vragen van de leerkrachten weten kunnen wij er rekening mee houden.
6	Welke basiskennis op het gebied van hoogbegaafdheid is volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?	Ik denk dat het noodzakelijk is dat alle leerkrachten van een team op de hoogte zijn van de basiskennissen van de eerste tekenen van een ontwikkelingsvoorsprong/begaafdheid. Daarnaast zal de leerkracht oog moeten hebben voor de creatieve oplossingswijze van deze leerlingen en ook weten hoe hij/zij situaties kan creëren waarin dit gedrag wordt uitgelokt (voorbeeld: een muziekaal. talent wordt niet ontdekt als het kind nooit in contact wordt gebracht met muziek of een instrument)
7	Welke basisvaardigheden op het gebied van hoogbegaafdheid zijn volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?	Ik verwacht van een leerkracht een open houding en de bereidheid om aan de educatieve behoefte van de leerling te voldoen. Leerkrachten moeten weten dat ze anders moeten kijken, CITO kijkt vooral naar uitkomsten – prestaties, SiDi3 kijkt vooral naar talenten – wat er in zit.
8	Is er een publicatie die u ons kunt aanbevelen waarin de basiskennis en basisvaardigheden voor een leerkracht helder omschreven staan?	In de publicatie van Eleonoor van Gerven 'Slim beleid' (2008) staan de leerkrachtcompetenties uitvoerig beschreven.
9	Heeft u verder nog tips of aanvullingen om de bruikbaarheid van de jaarsignalering SiDi3 bij ons op school te optimaliseren?	De leerkrachten kunnen het invullen van de SiDi lijsten vergemakkelijken door met elkaar in gesprek te gaan en af te spreken welke situaties zich heel goed lenen om bepaald gedrag te observeren, welke criteria er dan worden gehanteerd (denk ook aan het LVS, welke situaties het betreffende gedrag goed kunnen uitlokken en hoe de beoordeling is) De SiDi jaarsignalering is kort en overzichtelijk. Het biedt de leerkracht kansen om nieuwe kinderen te signaleren. De lijst hoeft niet ingevuld te worden voor de reeds gesignaleerde of gediagnosticeerde leerlingen. Het is wenselijk om de lijst in groep 6 voor alle leerlingen weer in te vullen. Reden: De leerstof gaat steeds meer een beroep doen op het abstract denken, het visueel voorstellingsvermogen en planning en organisatie van eigen handelen en Intelligentietesten op jonge leeftijd hebben weinig predictieve waarde. Binnen de werkwijze van Handelingsgericht werken is de SiDi3 een uitstekend instrument om de onderwijsbehoefte van slimme kinderen te bepalen, cognitief, maar zeker ook metacognitief/mentaal/sociaal. Daar ligt de grootste kracht.

4.2 Resultaten onderzoeksvraag 3

Onderzoeksvraag 3 luidde:

Hoe wordt de bruikbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3 door leerkrachten, van groep 4 tot en met 8, en intern begeleiders van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' ervaren?

4.2.1 Reacties van intern begeleiders PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool'

Interview intern begeleiders PCBS 'De Rank'

Tabel 4: : Interview intern begeleiders PCBS 'De Rank'

Nr.	Vraag	Antwoord intern begeleider 1	Antwoord intern begeleider 2
1	Bent u tevreden over de bruikbaarheid van de jaarsignalering SiDi3?	De bruikbaarheid is goed, zoals verwacht.	Ja, ik denk dat het een goed beeld geeft van waar je op moet letten bij de signalering van meer- en hoogbegaafde kinderen. Ik denk dat je vooral snel ziet om welke kinderen het niet gaat. Het zet je aan het denken over je groep.
2	Heeft u het gevoel dat de SiDi3 een meerwaarde is voor leerkrachten, om hoogbegaafdheid te signaleren?	Ja, alleen de vraag is of leerkrachten dit zelf moeten doen. De signalering zou eigenlijk al vanuit observaties LVS en dergelijke bij de leerkrachten duidelijk moeten zijn of ze aan begaafdheid denken. Een bundeling of bevestiging van dat eventuele vermoeden zou dan kunnen worden bekeken met dit instrument.	Ja, ik merk dat wij het op school lastig vinden om aan te geven welke kinderen er meer- en hoogbegaafd zijn. Ik denk dat je door deze lijst er sneller kinderen uithaalt. Het vergroot je beeld van waar je op kunt letten.
3	Welke basiskennis op het gebied van hoogbegaafdheid is volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?	Basiskennis is nodig om het begrip hoogbegaafdheid te concretiseren, maar is niet nodig bij het beantwoorden van de vragen die aan de leerkracht gesteld worden in de jaarsignaleringslijst. Het is belangrijk om de vragen niet gekleurd in te vullen. Voor de interpretatie ervan is meer deskundigheid nodig over het begrip hoogbegaafdheid in algemene zin.	Ik denk dat wij op school nog niet beschikken over voldoende basiskennis over hoogbegaafdheid. Ik denk dat er voor het invullen van deze lijst weinig essentiële basiskennis aanwezig hoeft te zijn. De lijst is duidelijk. Wel ben ik van mening dat het goed zou zijn als de algemene basiskennis vergroot zou worden. Dat kan natuurlijk wel een positieve bijdrage leveren bij het invullen van de lijst.
4	Welke basisvaardigheden op het gebied van hoogbegaafdheid zijn volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?	Objectiviteit en goed kunnen observeren is essentieel. Extra vaardigheden voor het invullen van de jaarsignalering zijn volgens mij niet noodzakelijk.	Observeren en in gesprek gaan met een kind om te kijken hoe het communiceert en reageert.
5	Zijn er volgens u externe factoren die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering van het SiDi3? Zo ja, welke factoren spelen volgens u een rol?	Ja, objectiviteit en gewenst invullen.	Ouders kunnen een belangrijke rol spelen bij het 'ontdekken' van hoogbegaafdheid bij een kind. Zij kunnen ook een ander beeld geven dat die wij op school zien. Ik denk dat dit wel van invloed kan zijn.
6	Wat is/ zijn volgens u verbeterpunten in de jaarsignalering van het SiDi3?	Geen antwoord	Ik weet niet goed welke verbeterpunten er voor de lijst zijn. Ik denk dat de invulling makkelijker wordt, beter ingevuld, wanneer de basiskennis van de leerkrachten vergroot is op het gebied van hoogbegaafdheid.

Interview intern begeleiders PCBS 'Koningin Julianaschool'

Tabel 5: Interview intern begeleiders PCBS 'Koningin Julianaschool'

Nr.	Vraag	Antwoord intern begeleider 1	Antwoord intern begeleider 2
1	Bent u tevreden over de bruikbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3?	In mijn optiek dien je je met signaleren wat terughoudend op te stellen. Waar het bij het geven van goed onderwijs vooral om gaat is: "Zijn we, uitgaande van het welbevinden van een kind, in staat dat kind te bieden, wat het voor zijn/ haar optimale ontwikkeling, nodig heeft?" Als je hierop met ja kunt antwoorden, mag je je m.i. terecht afvragen, of een jaarlijkse signaleringslijst (op welk gebied dan ook?) veel toevoegt. De jaarsignaleringslijst lijkt me wel een mogelijkheid te bieden om "slimmere" kinderen te signaleren.	De jaarlijkse signaleringslijst 3-8 SiDi3 heb ik voor 2 leerlingen ingevuld. Dat is goed te doen. Leerlingen die hierin naar voren komen als mogelijk begaafd of meerbegaafd en op het CITO leerlingvolgsysteem, meerdere meetmomenten, allemaal I-scores hebben komen in principe in aanmerking voor een extra programma. (verrijking - verdieping). Er wordt gesignaleerd of ze harmonisch functioneren. Dit houdt in dat hun werkgedrag, hun sociaal-emotionele ontwikkeling, hun begaafdheid en hun schoolvorderingen een (vrijwel) probleemloos beeld laten zien.
2	Heeft u het gevoel dat de SiDi3 een meerwaarde is voor leerkrachten, om hoogbegaafdheid te signaleren?	Als IB-er (en als voormalig leerkracht) ben ik zeer geïnteresseerd in de antwoorden op de 12 SiDi-signaleringvragen. Niet om hoogbegaafdheid te signaleren, maar veeleer om door de betere kennis van mijn leerlingen (wat blijkt uit de antwoorden op de 12 SiDi-signaleringvragen), ze beter te kunnen bedienen van een betere afstemming, zowel pedagogisch, als didactisch, als sociaal/emotioneel. Dus de lijst heeft voor mij wel meerwaarde, maar niet zozeer v.w.b. een signalering.	Alle leerlingen worden in de signalering meegenomen. De leerkrachten zijn betrokken bij de signalering in hun groep. In ons "oude protocol" werden leerlingen gesignaleerd en gediagnosticeerd als een leerkracht of ouder er mee kwam. Deze lijst vertelt meer over de leerling. Zo kunnen wij beter afstemmen op de leerling.
3	Welke basiskennis op het gebied van hoogbegaafdheid is volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?	Is basiskennis t.a.v. hoogbegaafdheid wel nodig? Volstaat niet: de leerkracht begrijpt de betekenis van de 12 SiDi signaleringsvragen en begrijpt wat kinderen (extra) nodig hebben, als op een vraag het antwoord "ja" luidt.	Wat zijn de kenmerken van hoogbegaafde kinderen? Hoe signaleren je hoogbegaafdheid? De leerkracht beschikt over relevante informatie en kennis. Ken je kind. Wij spelen in op de behoefte van het kind.
4	Welke basisvaardigheden op het gebied van hoogbegaafdheid zijn volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?	Zie antwoord vraag 3.	Leerkrachten volgen de vorderingen van leerlingen systematisch. Het kunnen herkennen en benoemen van meerdere leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde kinderen Belangstelling hebben voor de leerling op formeel en informeel gebied. Het kunnen reflecteren op de eigen professionele attitude in begeleidingsmomenten.
5	Zijn er volgens u externe factoren die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst SiDi3? Welke factoren spelen volgens u een rol?	Waar en wanneer de lijst word ingevuld. Met welke ideeën de lijst wordt ingevuld.	Invloed van ouders of andere externe professionals die betrokken zijn bij het signaleren.
6	Wat is/ zijn volgens u verbeterpunten in de jaarsignaleringslijst SiDi3?	Meer duidelijkheid t.a.v. het mogelijke vervolgtraject.	De jaarlijkse groepslijst is qua opzet en inhoud sterk verbeterd en kent nu een A en een B deel. Leerlingen kunnen versneld door het protocol. Meer duidelijkheid wat betreft de signalering voor het hele team en ouders.

4.2.2 Reacties van leerkrachten PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool'

Deelvraag 3.a luidde:

Hoe wordt de bruikbaarheid van de jaarsignaleringslijst SiDi3 door de leerkrachten van groep 4 tot en met 8, van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' ervaren?

Tabel 6 geeft een overzicht van de mate van tevredenheid met de jaarsignalering SiDi3 in de doelgroep.

Tabel 6: De tevredenheid van leerkrachten ten opzichte van de jaarsignalering van het SiDi3 in procenten.

Hoe tevreden zijn de leerkrachten over de bruikbaarheid van de jaarsignalering van het SiDi3?												
Stelling:	De Rank				Kon. Julianaschool				Beide scholen			
	JA!	ja	nee	NEE!	JA!	ja	nee	NEE!	JA!	ja	nee	NEE!
1. De jaarsignalering is voor een gemiddelde groep leerlingen is binnen 30 minuten in te vullen.	7%	50%	36%	7%	21%	50%	21%	7%	14%	50%	29%	7%
2. Het één keer invullen van de jaarsignalering aan het begin van het schooljaar, is voldoende.	36%	64%	0%	0%	14%	7%	57%	21%	25%	36%	29%	11%
3. Na het invullen van de jaarsignalering heb ontstaat een goed beeld van de eventuele hoogbegaafden in de groep.	7%	50%	43%	0%	21%	36%	43%	0%	14%	43%	43%	0%
4. De sociaal- emotionele ontwikkeling komt in beeld door invullen van de jaarsignalering.	64%	36%	0%	0%	7%	64%	29%	0%	36%	50%	14%	0%
5. De verschillende betekenissen van de indicatoren uit de jaarsignalering zijn helder en duidelijk.	14%	79%	7%	0%	29%	57%	14%	0%	21%	68%	11%	0%
6. De jaarsignalering ziet er overzichtelijk uit.	29%	57%	14%	0%	50%	50%	0%	0%	39%	54%	7%	0%
7. De leerlingen die door de jaarsignalering naar voren komen als hoogbegaafd zijn dezelfde als verwacht.	79%	21%	0%	0%	7%	71%	21%	0%	43%	46%	11%	0%

Toelichting op bovenstaande tabel:

- Vraag:** Om antwoord te krijgen op de vraag of de leerkrachten tevreden zijn met de bruikbaarheid van de jaarsignalering SiDi3 is hen gevraagd een mening te geven ten aanzien van de genoemde stellingen.
- Gegevens:** De antwoorden op de stellingen, over de jaarsignalering van de SiDi3 van de leerkrachten van PCBS 'De Rank', PCBS 'Koningin Julianaschool' en beide scholen.
- Tabel:** De antwoorden zijn opgenomen in tabel 6. In de rijen zijn de stellingen uitgezet. In de kolommen het procentueel aantal leerkrachten van PCBS 'De Rank', PCBS 'Koningin Julianaschool' en beide scholen die hebben geantwoord met JA!, ja, nee of NEE!.
- Bespreking:** Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat er een aantal punten zijn waar de leerkrachten niet tevreden mee zijn.
 - Aandachtspunten PCBS 'De Rank': duur van invullen, beeld van de groep na invullen, betekenis van de indicatoren en overzichtelijkheid signalering.
 - Aandachtspunten PCBS 'Koningin Julianaschool': duur van invullen, frequentie van invullen, beeld van de groep, betekenissen indicatoren, juiste leerlingen gesignaleerd.

Deelvraag 3.c. luidde:

Welke competenties (kennis en vaardigheden) vinden de leerkrachten, van groep 4 tot en met 8 van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', van belang om de jaarsignaleringslijst SiDi3 in te kunnen vullen?

Tabel 7 geeft een overzicht van de top 4 score van vereiste kennis voor het invullen van de jaarsignaleringslijst van SiDi3 in de doelgroep.

Tabel 7: Welke kennis is volgens de leerkracht nodig om de jaarsignaleringslijst van het SiDi3 in te kunnen vullen.

Vraag: Wat moet u <u>weten</u> , om de jaarsignaleringslijst van SiDi 3 in te kunnen vullen? Kies uw top 4.				
	De Rank (N=14)		Kon. Julianaschool (N=14)	
Antwoordmogelijkheden:	Aantal	%	Aantal	%
Het verschil tussen begaafde en hoogbegaafde leerlingen.	11	79 %	6	43%
De meest recente uitkomsten van de (CITO) toetsen.	2	14%	1	7%
Inzicht hebben in de sociaal-emotionele ontwikkeling.	13	93%	14	100%
Wat de omschrijvingen van de 12 leeraspecten betekenen.	2	14%	9	6%
Weten wat de kwaliteiten van een leerling zijn.	7	50%	12	86%
Wat de laatste ontwikkelingen zijn op het gebied van hoogbegaafdheid.	11	79%	3	21%
Welk gedrag bij hoogbegaafdheid hoort.	2	14%	7	50%
Welke hobby's een kind heeft.	8	57%	1	7%
Wat de mening is van ouders over mogelijke hoogbegaafdheid van hun kind.	0	0%	0	0%
Iets anders:	0	0%	3	21%
Het algemeen functioneren van het kind.				
Zicht hebben op de manier van leren van kinderen.				
Een gedegen sociale kaart van de leerlingen: dus gemeten en niet vanuit de indruk van leerkracht en ouders.				

Toelichting op bovenstaande tabel:

- Vraag:** Om een beeld te krijgen van de kennis die leerkrachten nodig achten om de jaarsignaleringslijst in te kunnen vullen is het gevraagd om door middel van een top 4 aan te geven wat zij het meest belangrijk vinden.
- Gegevens:** De top 4 competenties op het gebied van kennis van leerkrachten in procenten.
- Tabel:** De antwoorden zijn opgenomen in tabel 7. In de rijen zijn de competenties uitgezet. In de kolommen het procentueel aantal leerkrachten van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' die deze competentie hebben gekozen in hun top 4.
- Bespreking:** Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt welke competenties leerkrachten belangrijk vinden. In tabel 8 vindt u deze competenties op volgorde van belangrijkheid. Deze gegevens zijn in BIJLAGE-S opgenomen als staafdiagram.

Tabel 8: Top 4 gekozen competenties op het gebied van kennis

Dit moet je, volgens de leerkrachten, <u>weten</u> om de SiDi 3 in te kunnen vullen (volgorde van belangrijkheid):		
Top 4	De Rank	Kon. Julianaschool
1.	Inzicht hebben in de sociaal-emotionele ontwikkeling.	Inzicht hebben in de sociaal-emotionele ontwikkeling
2.	Het verschil tussen begaafde en hoogbegaafde leerlingen. Wat de laatste ontwikkelingen zijn op het gebied van hoogbegaafdheid.	Weten wat de kwaliteiten van een leerling zijn.
3.	Welke hobby's een kind heeft.	Welk gedrag bij hoogbegaafdheid hoort.
4.	Weten wat de kwaliteiten van een leerling zijn.	Het verschil tussen begaafde en hoogbegaafde leerlingen.

Tabel 9 geeft een overzicht van de top 4 score van vereiste vaardigheden voor het invullen van de jaarsignaleringslijst van SiDi3 in de doelgroep.

Tabel 9: Welke vaardigheden zijn volgens de leerkracht nodig om de jaarsignaleringslijst van het SiDi3 in te kunnen vullen

Vraag: Wat moet u <u>kunnen</u> om de jaarsignaleringslijst van SiDi3 in te kunnen vullen? Kies uw top 4.				
Antwoordmogelijkheden:	De Rank (N=14)		Kon. Julianaschool (N=14)	
	Aantal (N)	%	Aantal (N)	%
<i>Een gesprek aangaan met leerlingen.</i>	9	64%	9	64%
<i>Objectief kunnen invullen van de signaleringslijst.</i>	13	93%	12	86%
<i>Gesloten opdrachten ontwikkelen die gegarandeerd succeservaringen opleveren.</i>	1	7 %	10	71%
<i>Kunnen zien hoe een leerling samenwerkt.</i>	3	21%	10	71%
<i>Contacten met ouders/verzorgers aangaan.</i>	4	29%	3	21%
<i>Elke leerstap van een leerling controleren.</i>	3	21%	1	7%
<i>Objectief naar kinderen kunnen kijken.</i>	12	86%	12	86%
<i>Het kunnen herkennen (zien) van hoogbegaafd gedrag</i>	11	79%	8	57%
<i>Met een computer om kunnen gaan</i>	0	0 %	0	0%
<i>Iets anders, namelijk</i>	0	0 %	1	7%
<i>Ingelezen zijn wat betreft de gegevens die je wilt meten. Weet wat je meet!</i>				

Toelichting op bovenstaande tabel:

- Vraag:* Om een beeld te krijgen van de vaardigheden die leerkrachten nodig achten om de jaarsignaleringslijst in te kunnen vullen is het gevraagd om door middel van een top 4 aan te geven wat zij het meest belangrijk vinden.
- Gegevens:* De top 4 competenties op het gebied van vaardigheden van leerkrachten in procenten.
- Tabel:* De antwoorden zijn opgenomen in tabel 9. In de rijen zijn de competenties uitgezet. In de kolommen het procentueel aantal leerkrachten van PCBS 'De Rank', PCBS 'Koningin Julianaschool' die deze competentie hebben gekozen.
- Bespreking:* Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt welke competenties leerkrachten belangrijk vinden. In Tabel 10 vindt u deze competenties op volgorde van belangrijkheid. Deze gegevens zijn in BIJLAGE-T opgenomen als staafdiagram.

Tabel 10: Top 4 gekozen competenties op het gebied van vaardigheden

Dit moet je, volgens de leerkrachten, <u>kunnen</u> om de SiDi 3 in te kunnen vullen (volgorde van belangrijkheid):		
Top 4	De Rank	Kon. Julianaschool
1.	<i>Objectief kunnen invullen van de signaleringslijst.</i>	<i>Objectief kunnen invullen van de signaleringslijst.</i> <i>Objectief naar kinderen kunnen kijken</i>
2.	<i>Objectief naar kinderen kunnen kijken</i>	<i>Een gesprek aangaan met leerlingen.</i>
3.	<i>Het kunnen herkennen (zien) van hoogbegaafd gedrag</i>	<i>Het kunnen herkennen (zien) van hoogbegaafd gedrag</i>
4.	<i>Een gesprek aangaan met leerlingen.</i>	<i>Contacten met ouders/verzorgers aangaan.</i>

Inzicht in de algemene kennis van de leerkrachten op PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool'

Tabel 11 geeft een overzicht van de score *juist* of *onjuist* van de doelgroep bij de gepresenteerde stellingen over hoogbegaafdheid

Tabel 11: Procentueel aantal leerkrachten van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' die een stelling juist of onjuist vinden.

Inzicht in de algemene kennis van hoogbegaafdheid van de leerkrachten op PCBS 'De Rank' en de PCBS 'Koningin Julianaschool'.						
Stelling	De Rank		Kon. Julianaschool		Beide scholen	
	juist	onjuist	juist	onjuist	juist	onjuist
1. Een hoogbegaafde leerling is een uitvinder	71%	29%	36%	64%	54%	46%
2. Een hoogbegaafde leerling heeft een IQ van 110 en hoger	79%	21%	71%	29%	75%	25%
3. Een hoogbegaafde leerling kan voor de leeftijd van 6 jaar lezen.	36%	64%	29%	71%	32%	68%
4. Een hoogbegaafde leerling blinkt uit op één vakgebied	14%	86%	0%	100%	7%	93%
5. Een hoogbegaafde leerling scoort op alle CITO-toetsen een A-score	0%	100%	14%	86%	7%	93%
6. Een hoogbegaafde leerling ontwikkelt zich op sociaal emotioneel gebied zwak.	36%	64%	21%	79%	36%	64%
7. Een hoogbegaafde leerling heeft een hekel aan routinetaken.	79%	21%	57%	43%	68%	32%
8. Een hoogbegaafde leerling heeft een apart gevoel voor humor	86%	14%	86%	14%	86%	14%
9. Een hoogbegaafde leerling gaat discussies uit de weg.	14%	86%	14%	86%	14%	86%

Toelichting op bovenstaande tabel:

- Vraag:** Eén van de competenties voor leerkrachten om hoogbegaafdheid te kunnen signaleringen is theoretische kennis ten aanzien van het begrip hoogbegaafdheid (Gerven, 2008). Om dit te onderzoeken zijn juiste en onjuiste stellingen geponeerd waar de leerkrachten hun mening over hebben gegeven.
- Gegevens:** De antwoorden op de stellingen, die zijn gebaseerd op het vooroordelenspel (hoog)begaafdheid Senior (Brasz, Janson, & Sjoers, 2011), van de leerkrachten van PCBS 'De Rank', PCBS 'Koningin Julianaschool' en beide scholen.
- Tabel:** De antwoorden zijn opgenomen in tabel 11. In de rijen zijn de stellingen uitgezet. In de kolommen het procentueel aantal leerkrachten van PCBS 'De Rank', PCBS 'Koningin Julianaschool' en beide scholen die de stelling juist/onjuist hebben bevonden. De groene vakjes geven het juiste antwoord op de stelling aan.
- Bespreking:** Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat de theoretische kennis op het gebied van hoogbegaafdheid ten aanzien van de genoemde stellingen op beide scholen nog niet optimaal is.

Deelvraag 3.e.

Deelvraag 3.e luidde:

Wat zijn volgens de leerkrachten, van groep 4 tot en met 8 van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool', factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten, tijdens het invullen van de jaarsignaleringslijst SiDi3?

Tabel 12 geeft een overzicht van de mate waarin de doelgroep de verschillende factoren van invloed acht op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering SiDi3.

Tabel 12: De factoren die, volgens de leerkrachten, van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten tijdens het invullen van de jaarsignalering SiDi3.

Vraag: Welke factoren zijn van invloed op de betrouwbaarheid van de uitkomsten, tijdens het invullen van de jaarsignaleringslijst SiDi3?				
Antwoordmogelijkheden:	De Rank (N=14)		Kon. Julianaschool (N=14)	
	Aantal	%	Aantal	%
<i>De vragenlijst samen met de leerkracht van vorig schooljaar invullen.</i>	5	36%	8	57%
<i>De vragenlijst ongestoord in kunnen vullen.</i>	2	14%	1	7%
<i>Een beeld hebben van de talenten van leerlingen.</i>	5	36%	8	57%
<i>Zonder vooroordeel over de leerlingen de vragenlijst invullen.</i>	8	57 %	6	43%
<i>Een beeld hebben van het zelfbeeld van de leerlingen.</i>	0	0%	6	43%
<i>Minstens 3x per jaar de signaleringslijst invullen.</i>	1	7%	2	43%
<i>Een beeld hebben van hoe de leerlingen samenwerken met anderen</i>	3	21%	7	50%
<i>Aparte training gevolgd hebben over hoe je met de jaarsignalering om moet gaan</i>	4	29%	1	7%
<i>Een beeld hebben van hoe de leerlingen leren</i>	8	57%	5	36%
<i>Een beeld hebben van de werkhouding van de leerlingen</i>	6	43%	1	14%
<i>Als leerkracht meer dan twee dagen voor de betreffende klas staan</i>	4	29%	5	36%
<i>Het kiezen van een gunstig moment om de signaleringslijst geconcentreerd in te kunnen vullen</i>	4	29%	2	14%
<i>Het verschil weten tussen begaafde- en hoogbegaafde leerlingen</i>	6	43%	0	0%

Toelichting op bovenstaande tabel:

- Vraag:* Een beeld krijgen van de mening van leerkrachten omtrent de factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten tijdens het invullen van de jaarsignalering SiDi3.
- Gegevens:* De top 4 factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten tijdens het invullen van de jaarsignalering.
- Tabel:* De antwoorden zijn opgenomen in tabel 12. In de rijen zijn de factoren die van invloed kunnen zijn op de uitkomsten uitgezet. In de kolommen het procentueel aantal leerkrachten van PCBS 'De Rank', PCBS 'Koningin Julianaschool' die deze factor hebben gekozen.
- Bespreking:* Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt welke externe factoren de leerkrachten belangrijk vinden om de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst SiDi3 te waarborgen. In Tabel 13 vindt u deze competenties op volgorde van belangrijkheid. Deze gegevens zijn in BIJLAGE-U opgenomen als staafdiagram.

Tabel 13: Top 4 van externe factoren die, volgens de leerkrachten, van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten tijdens het invullen van de jaarsignalering van de SiDi3.

Deze factoren zijn, volgens de leerkrachten, van invloed op de betrouwbaarheid van de uitkomsten tijdens het invullen van de jaarsignalering van de SiDi3 (volgorde van belangrijkheid):		
Top 4	De Rank	Kon. Julianaschool
1.	<i>Zonder vooroordeel over de leerlingen de vragenlijst invullen. Een beeld hebben van hoe de leerlingen leren</i>	<i>De vragenlijst samen met de leerkracht van vorig schooljaar invullen. Een beeld hebben van de talenten van leerlingen.</i>
2.	<i>Een beeld hebben van de werkhouding van de leerlingen. Het verschil weten tussen begaafde- en hoogbegaafde leerlingen</i>	<i>Een beeld hebben van hoe de leerlingen samenwerken met anderen</i>
3.	<i>Een beeld hebben van de talenten van leerlingen. De vragenlijst samen met de leerkracht van vorig schooljaar invullen</i>	<i>Zonder vooroordeel over de leerlingen de vragenlijst invullen. Een beeld hebben van het zelfbeeld van de leerlingen. Minstens 3x per jaar de signaleringslijst invullen.</i>
4.	<i>Als leerkracht meer dan twee dagen voor de betreffende klas staan Het kiezen van een gunstig moment om de signaleringslijst geconcentreerd in te kunnen vullen Aparte training gevolgd hebben over hoe je met de jaarsignalering om moet gaan</i>	<i>Een beeld hebben van hoe de leerlingen leren Als leerkracht meer dan twee dagen voor de betreffende klas staan</i>

Hoofdstuk-5 Conclusies

5.1 Inleiding

Om de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden hebben we conclusies getrokken op basis van de enquêteresultaten. De centrale onderzoeksvraag is opgedeeld in de mate van tevredenheid, de betrouwbaarheid van de jaarsignalering van het SiDi3 en de competenties die je als leerkracht nodig hebt om de jaarsignaleringslijst in te kunnen vullen. Tevens zal de wijze van onderzoeken kritisch worden bekeken, om de resultaten zo objectief mogelijk te kunnen interpreteren. Dit mondt uit in een aantal aanbevelingen aan de betrokken scholen, om uiteindelijk passend onderwijs te kunnen verzorgen voor hoogbegaafde leerlingen. Tevredenheid over de bruikbaarheid van de jaarsignalering SiDi3.

5.1.1 Tevredenheid over de bruikbaarheid van jaarsignalering SiDi3

Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten en intern begeleiders over het algemeen tevreden zijn over de bruikbaarheid van de jaarsignalering van het SiDi3.

Drie van de vier intern begeleiders gaven tijdens het interview aan, dat de jaarsignalering van het SiDi3 voldoet aan de verwachtingen. De jaarsignalering van het SiDi3 zet leerkrachten aan tot denken over de individuele leerling ten aanzien van hoogbegaafdheid. Opvallend is dat één van de intern begeleiders stelt dat je je terughoudend moet opstellen met het signaleren. Frumau, Derksen & Peters (2011) geven ook een mate van terughoudendheid aan ten aanzien van het 'labelen' van kinderen als hoogbegaafd daarentegen pleiten Mooij, Steenbergen-Penterman & Te Boekhorst-Reuver (2007) juist voor een zo vroeg mogelijke screening, zelfs aan het begin van hun schoolloopbaan. Ook Gerven (2009) onderschrijft het belang van vroegtijdig signaleren om een goede ontwikkeling te waarborgen en onderpresteren te voorkomen.

Uit de zeven vragen die de tevredenheid van de leerkrachten van de jaarsignalering van het SiDi3 in kaart brengen, blijkt dat bijna 80% van de leerkrachten van beide scholen de bruikbaarheid van de jaarsignalering positief beoordeelt. Wat opvalt is, dat er een verschil van inzicht is tussen de twee scholen over de frequentie van het invullen van de jaarsignaleringslijst van het SiDi3. Uit de gegevens blijkt dat de leerkrachten van PCBS 'Koningin Julianaschool' het jaarlijks invullen van de jaarsignalering niet voldoende vinden. De auteurs van het SiDi3 zijn echter van mening dat jaarlijks signaleren voldoende is, want talent ontwikkelt zich niet zo sterk dat twee of meer keer signaleren per jaar noodzakelijk is. Voor de reeds gesignaleerde of gediagnosticeerde leerlingen is jaarlijks signaleren niet meer nodig. De auteurs raden aan in groep 6 de jaarsignalering wel weer voor alle leerlingen in te vullen omdat de leerstof steeds meer een beroep gaat doen op het abstract denken, het visueel voorstellingsvermogen en planning en organisatie van eigen handelen wat aansluit bij de Triarchische theorie van Sternberg (2003) (zie: BIJLAGE-B). Daarnaast hebben intelligentietesten op jonge leeftijd een weinig voorspellende waarde. Meer (2002) stelt ook dat intelligentie veranderbaar is en het intellectuele functioneren verbeterd kan worden.

Opvallend is dat de leerkrachten van beide scholen aangeven het 'signaal van zorg', met de zelfbeeld-, omgang- en werkhoudingaspecten van de leerling, als meerwaarde te ervaren (zie: Tabel 6). De leerkrachten geven ook aan dat inzicht in de sociaal-emotionele ontwikkeling van cruciale waarde is om de jaarsignalering van het SiDi3 in te vullen. Zij plaatsen dit dan ook in de top 4 van competenties van leerkrachten op het gebied van kennis (zie: Tabel 8).

5.1.2 Competenties vereist voor het invullen van de jaarsignalering van het SiDi3

Uit de literatuur blijkt dat algemene kennis van hoogbegaafdheid van belang is om te kunnen signaleren (Gerven, 2008). De auteurs van het SiDi3 sluiten zich hierbij aan. Zij vinden dat leerkrachten op de hoogte moeten zijn van de basiskenmerken van hoogbegaafdheid en dat leerkrachten moeten weten dat ze 'anders' moeten kijken tijdens het signaleren. De auteurs van het SiDi3 verwijzen naar de leerkrachtcompetenties van Gerven (2008) die terug te vinden zijn in het

theoretisch kader. Dit was tevens aanleiding om te onderzoeken of de leerkrachten over deze algemene kennis beschikken (zie: Tabel 11). Uit de gegevens blijkt dat op beide scholen minder dan 80% van de leerkrachten de 9 geformuleerde stellingen juist beantwoordt. In het onderwijs wordt gewerkt met de 80%-norm. De 80%-norm is op beide scholen niet gehaald. Binnen het onderwijs betekent dit in beginsel 'overgaan tot handelen'.

Tijdens het onderzoek zijn de intern begeleiders en leerkrachten gevraagd welke competenties (kennis en vaardigheden) zij essentieel achten om de jaarsignalering van het SiDi3 in te kunnen vullen.

Drie van de vier intern begeleiders geven aan dat algemene *kennis* op het gebied van hoogbegaafdheid niet nodig is om de jaarsignaleringslijst in te vullen. Eén van de intern begeleiders geeft aan dat de invulling beter wordt wanneer de basiskennis op het gebied van hoogbegaafdheid wordt vergroot. Uit de scores blijkt dat leerkrachten algemene kennis op het gebied van hoogbegaafdheid van groot belang vinden, gezien de samenstelling van hun top 4 (zie: Tabel 8). Volgens Gerven (2008) behoort het herkennen van de kenmerken van begaafdheid bij een leerling tijdens het invullen van de jaarsignalering SiDi3 tot de basiscompetenties.

Op het gebied van de benodigde *vaardigheden* om de jaarsignaleringslijst van het SiDi3 in te kunnen vullen vindt de helft van de intern begeleiders objectiviteit een belangrijke vaardigheid. Je moet kunnen reflecteren op jezelf als leerkracht (professionaliteit). De leerkrachten sluiten zich hierbij aan gezien de nummer 1 en 2 notering in hun top 4 van benodigde vaardigheden (zie: BIJLAGE-H). De auteurs van het SiDi3 en Hoogeveen (2009) geven aan dat de mening die een leerkracht heeft (bijvoorbeeld chemie of irritatie ten opzichte van een leerling) invloed heeft op de signalering van een hoogbegaafde leerling. Het is dus van belang een positieve houding te hebben ten opzichte van hoogbegaafdheid (Hoogeveen, 2009).

5.1.3 Betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering SiDi3

De intern begeleiders geven verschillende factoren aan die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van de jaarsignalering SiDi3; zoals het moment van invullen (bijvoorbeeld: tijdstip, individueel, gemoedstoestand) en het verwachtingspatroon van de leerkracht (bijvoorbeeld: denkbeeld, vooroordelen, misverstanden). Twee intern begeleiders geven aan dat ouders een belangrijke factor zijn bij het signaleren van hoogbegaafdheid. Bij een kwart van de leerkrachten van beide scholen wordt dit ook genoemd als benodigde competentie om de jaarsignaleringslijst in te kunnen vullen.

Dit betekent dat in veel gevallen ouders niet specifiek als informatiebron worden benut. Gerven (2009) geeft aan dat door een goede observatie binnen de klas en door het goed luisteren naar ouders er met een redelijke mate van betrouwbaarheid vastgesteld kan worden of er bij een kind sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong. De auteurs noemen het hebben van een goede band met de leerling en de deskundigheid van de leerkracht als factoren die de betrouwbaarheid van de SiDi3 kunnen waarborgen. Deze competenties staan ook in top 4 van de leerkrachten op het gebied van kennis en vaardigheden (zie: BIJLAGE-J).

5.1.4 Samenvattende conclusie en vertaling naar de praktijk

Centrale vraagstelling:

Hoe kunnen we de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst SiDi3, ingevuld door leerkrachten en intern begeleiders op de 'Koningin Julianaschool' en 'De Rank' waarborgen teneinde (hoog)begaafde kinderen, uit groep 4 tot en met 8, te signaleren?

Om een antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling hebben we een drietal factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de signaleringslijst SiDi3 onderzocht: het werken met de jaarsignalering van het SiDi3, de competenties van de leerkracht en externe factoren die de betrouwbaarheid van de jaarsignalering kunnen beïnvloeden.

Door te reflecteren op uitkomsten uit de vragenlijsten voor de leerkrachten, de interviews met de auteurs van het SiDi3, de interviews met de intern begeleiders en de literatuur kunnen we de volgende conclusies trekken:

- De jaarsignalering van het signaleringsinstrument van de SiDi3 voldoet aan de verwachtingen van leerkrachten en intern begeleiders. De jaarsignalering is overzichtelijk en de toevoeging van het 'signaal van zorg' is een meerwaarde.
- De algemene kennis van hoogbegaafdheid is de belangrijkste competentie bij het signaleren van hoogbegaafdheid en het invullen van de jaarsignalering van de SiDi3. We citeren hierbij uit het interview met Jan Kuipers: 'Hoe beter leerkrachten zijn geschoold, hoe beter het instrument wordt gebruikt, de waarde wordt dan groter.' Dit is een duidelijk verbeterpunt voor beide scholen.
- Om de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering SiDi3 te waarborgen is het voor de leerkracht van belang om zoveel mogelijk kennisbronnen te gebruiken, zoals: algemene kennis op het gebied van hoogbegaafdheid, gesprekken met collega's en ouders en de interactie met de leerling op formeel en informeel gebied (zie: BIJLAGE-F.)

5.2 Discussie

Ten aanzien van ons onderzoek zijn er een aantal punten waarbij kanttekeningen op zijn plaats zijn.

Het aantal leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld (N=28) was minder dan de (N=40) uit het planformulier B. Dit aantal was gebaseerd op enkele invalkrachten die zorgen voor een langdurige vervanging. Uiteindelijk hebben we besloten hen niet uit te nodigen om de vragenlijst in te vullen en uit te gaan van de vaste formatie. Dit vanwege het feit de invalkrachten de jaarsignalering nooit hebben gebruikt binnen de scholen die betrokken zijn bij het onderzoek. Wij zijn van mening dat de conclusies uit het onderzoek valide zijn omdat de respons voor een praktijkonderzoek voldoende is.

Uit de conclusies blijkt dat de leerkrachten de jaarsignaleringslijst zeer overzichtelijk vinden en hier geen computervaardigheden bij nodig hebben. Dit komt doordat de jaarsignalering en het signaal van zorg ten tijde van dit onderzoek zijn samengevoegd op één A4, dit in plaats van het gebruikelijke computerprogramma. Dit zou een reden kunnen zijn waarom de leerkrachten deze stellingen positief beoordelen.

Om te zorgen dat leerkrachten de vragenlijst gericht konden invullen is ervoor gekozen om zelf ontworpen stellingen in de vragenlijst te verwerken die gebaseerd zijn op de competenties die nodig zijn om hoogbegaafdheid te signaleren van Gerven (2008). Dit zorgt voor een bepaalde mate van standaardisering van de antwoorden waardoor de antwoorden beter te vergelijken zijn en er valide conclusies ontstaan. Om ervoor te zorgen dat leerkrachten toch ruimte krijgen voor eigen inbreng is 'iets anders' als keuzemogelijkheid toegevoegd. Hier is weinig gebruik van gemaakt.

5.3 Aanbevelingen

Vanuit het onderzoek en daarbij behorende conclusies worden de volgende aanbevelingen gedaan om de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst van het SiDi3 te waarborgen.

- **Aanbeveling 1: Het vergroten van de algemene kennis van leerkrachten ten aanzien van hoogbegaafdheid.** Gerven (2008) stelt dat algemene kennis van hoogbegaafdheid cruciaal is om te kunnen signaleren. Dit kan door het aanbieden van specifieke scholing buiten school of workshops binnen de school. Een aanrader is hierbij bijvoorbeeld het 'Vooroordelen spel Senior' van APS (2012) of het model 'Begaafd versus Hoogbegaafd' van Irvine (2000). 'Hoe beter leerkrachten zijn geschoold, hoe beter het instrument wordt gebruikt, de waarde wordt dan groter.' (Kuipers, 2012).
- **Aanbeveling 2: Het aanpassen van het huidige beleid voor hoogbegaafdheid door toevoeging van het SiDi3 protocol.** Gezien het draagvlak en de positieve reacties van de leerkrachten en de intern begeleiders van PCBS Koningin Julianaschool op de bruikbaarheid van de jaarsignalering is het voor deze school van belang om komend schooljaar het verouderde protocol te herschrijven en de SiDi3 als signaleringsinstrument toe te voegen.
- **Aanbeveling 3: Het onder de aandacht brengen van de verdere stappen die volgen na de jaarsignalering van het SiDi3 protocol.** Inhoudelijke betrokkenheid van het hele team verhoogt de kans op een correcte implementatie van een protocol (Gerven, 2008). Om affiniteit met het instrument te ontwikkelen is die kennis onontbeerlijk.
- **Aanbeveling 4: Het op één A4 verspreiden van de jaarsignaleringslijst van het SiDi3 onder de leerkrachten.** In de computerversie van het SiDi3 is de jaarsignalering niet in een keer op het beeld te krijgen. Wanneer je de lijst verkleint is deze onleesbaar. Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten de jaarsignalering op één A4 als zeer overzichtelijk ervaren. Daarom is het aan te bevelen de jaarsignaleringslijst op één A4 te verspreiden onder de teamleden ten tijde van het invullen van de jaarsignalering.
- **Aanbeveling 5: Het in gesprek gaan en invullen van de jaarsignalering van het SiDi3 met de leerkracht van het vorige schooljaar.** De auteurs van het SiDi3 geven tijdens het interview aan dat het invullen van het SiDi3 wordt vergemakkelijkt door intensief met de leerkracht van vorig schooljaar in gesprek te gaan tijdens het invullen van de jaarsignalering. Dit vergroot tevens de betrouwbaarheid van de uitkomsten.
- **Aanbeveling 6: Het in gesprek gaan met ouders bij een vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong.** Koenderink (2012) meent dat het hoogbegaafde kind altijd gezien moet worden als een onderdeel van de driehoek kind-ouders-school. Wat thuis gebeurt, heeft zijn invloed op school en vice versa. Daarom is het contact met ouders van essentiële waarde.
- **Aanbeveling 7: Het implementeren van het SiDi3 protocol in de onderbouw.** Mooij, Steenbergen-Penterman & Boekhorst-Reuver (2007) pleiten voor een zo vroeg mogelijke screening van hoogbegaafdheid, zelfs aan het begin van hun schoolloopbaan. Gerven (2009) onderschrijft het belang van vroegtijdig signaleren om een goede ontwikkeling te waarborgen en onderpresteren te voorkomen. Daarom is het raadzaam om de specifieke jaarsignalering van groep 1 en 2 van het SiDi3 te implementeren in het protocol hoogbegaafdheid van beide scholen (zie: BIJLAGE-X) en de jaarsignalering in alle groepen (groep 3 t/m 8) af te nemen.

We hopen dat deze aanbevelingen ervoor zorgen dat we de LeerKracht 'ogen en handen' geven voor het herkennen en ontwikkelen van talenten van leerkrachten en hoogbegaafde leerlingen.

Hoofdstuk-6 Literatuurlijst

Berg, T. van den (2010). *Ik (h)erkende je (nog) niet*. Rotterdam: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Betekenis 'hoogbegaafdheid'. (sd). Opgeroepen op mei 8, 2012, van Van Dale:
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=hoogbegaafd&lang=nn>

Betts, G. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* (32) , 248 - 253.

Boekhorst-Reuver, J., Thijs, A. & Roelofs, E. (2010). *Verrijkingsonderwijs voor(hoog)begaafde leerlingen: wat en hoe*. Enschede: SLO, Nationale expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Brasz, S., Janson, D. & Sjoers, S. (2011). Vooroordelenspel (hoog)begaafdheid Senior. Utrecht: APS.

Busato. (2000). *Intelligentie, Zin en onzin*. Opgeroepen op mei 17, 2012, van Vittorio Busato. Een eigen website is de moderne flessenpost: <http://www.vittoriobusato.nl/boeken/intelligentie-zin-en-onzin/>

De Bruin- De Boer, A. & Kuipers, J. (2005). *SiDi R*. Drachten: Eduforce.

De Bruin- De Boer, A. & Kuipers, J. (2010). *SiDi3*. Drachten: Uitgeverij Eduforce.

Dekker, M. (2002). *Het meerfactorenmodel*. Opgeroepen op mei 12, 2012, van Pharos :
<http://pharosnl.nl/home/hoogbegaafd/>

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

Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of succes*. New York: Random House New York.

Fisher, E., Ritsema, B. & Dam, P. van (2003). *De ontplooiing van intellectueel talent, de weg van doptalent naar toptalent* , 3- 11. Delft, Zuid Holland, Nederland: Stichting Cognitief Talent.

Frumau, M., Derksen, J. & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: Het label voorbij. *GZ Psychologie*, 32 - 37.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gerven, E. van (2008). *Slim Beleid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

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

Hoogeveen, L. (2010). Hoogbegaafde leerlingen en het onderwijssysteem. *BLIND interdisciplinair tijdschrift*, nummer 24 , issn 1879 - 8144.

Hoogeveen, L. (2009). Excellente leerlingen die (niet) excelleren. *Talent voor Excelleren*.

Hoogeveen, L. (2007). Van (on)aangepaste leerling naar (aan)gepast onderwijs. *Congesbundel* (p. 7). Amersfoort: CPS.

Houten, K. van den (2005). Hoogbegaafde leerlingen onder orthopedagogische aandacht. In K. Bos van den, *Eldering, Interventies in de orthopedagogiek* (pp. 66- 68). Groningen: Lemniscaat Publishers.

Irvine, J. (2008). *Thriving at school*. Australia: Finch Publishing.

Jurgens, K. (1991). Theoriën over hoogbegaafdheid. *Hoogbegaafdheid wat betekent dat?* Den Haag: Mensa Nederlad.

Kaaij, T. (2010). *Het multifactorenmodel*. Opgeroepen op mei 16, 2012, van Truus van der Kaaij, praktijk voor begeleiding van hoogbegaafden.: <http://home.introweb.nl/j/jvanbaar/watishb.html>

Kerr, B. & Cohn, S. (2009). *Slimme jongens, hoe hou je ze gemotiveerd*. Assen: Gorcum B.V.

Koenderink, T. (2012). *De 7 uitdagingen, de 7 uitdagingen in het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Venlo: Novilo B.V

Kohnstam, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie 2*. Houten: Bohn Stafleu.

Kooijman - van Thiel (2008). Achtergrondinformatie hoogbegaafdheid. *Hoogbegaafd. Dat zie je zo!* OYA productions.

Kuipers, J. (2010). *De kracht in jezelf*. Drachten: Eduforce.

LEARN Vrije Universiteit van Amsterdam. (sd). *Project Leer-Kracht: 'ogen en handen' geven voor talent*. Opgeroepen op mei 24, 2012, van LEARN : <http://www.learn.vu.nl/nl/onderzoek/leerkracht/index.asp>

Leonardostichting. (2010). Opgeroepen op april 7, 2012, van leonardo-educates2xl.nl: <http://leonardo-educates2xl.nl/>

LOBO, NKO, Ouders en Coö en VOO i.s.m Pharos. (2000, januari). Hoogbegaafdheid. *Een hoogbegaafd kind in de klas, Ouders en leerkrachten werken samen*. Almere, Flevoland, Nederland: LOBO, NKO, Ouders en Coö en VOO i.s.m Pharos.

Meer, N. N. van der (2002). *Kinderen denken leren*. MENU groep.

Meulen, B. van (2005). *Interventies in de orthopedagogiek*. Rotterdam: Lemniscaat.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Actieplan: 'Basis voor Presteren'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011). *Leraar 2020 - een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Mönks, F.J. & Span, P. (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.

Mönks, F. & Ypenburg, I. (2011). Hoezo Hoogbegaafd? In F. Mönks & I. Ypenburg, *Hoogbegaafdheid bij kinderen* (pp. 12 - 16). Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Mooij, T. (1991). *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.

Mooij, T. H. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Nelissen, J. & Span, P. (1999). *Begaafde kinderen op de basisschool. Suggesties voor didactisch handelen*. Tilburg: Zwijssen.

Nottingham, J. (2010). *The Learning Pit*. Opgeroepen op april 18, 2012, van James Nottingham: <http://www.jamesnottingham.co.uk/blog/learning-pit>

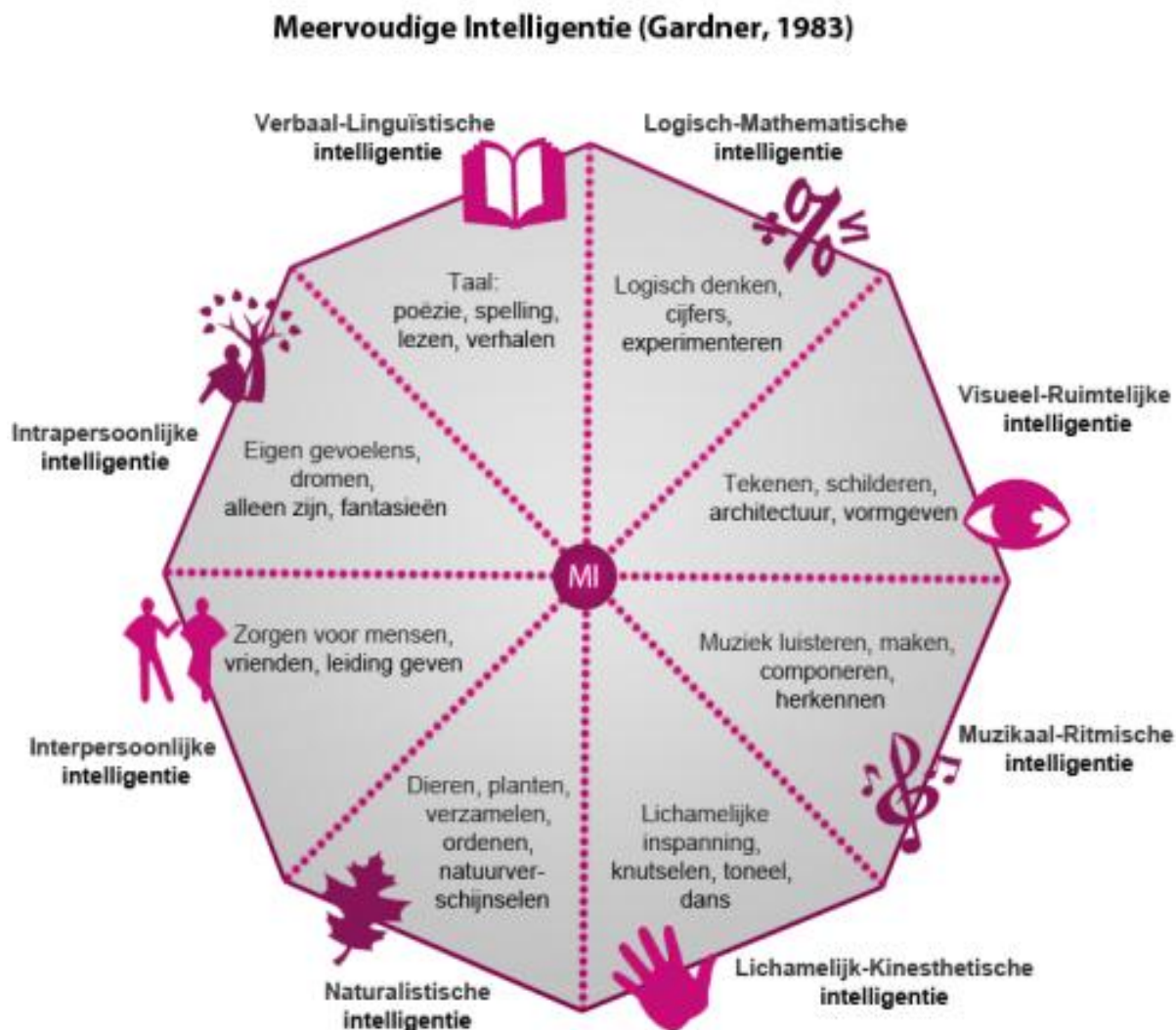
OCW. (2010). Stimuleren excellentie basisonderwijs. In J. Kuipers, *De kracht in jezelf*. Drachten: Eduforce.

OCW. (2011). Actieplan Basis voor Presteren. Nederland: OCW.

Onderwijsraad. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Artoos.

Pharos. (sd). *IQ*. Opgeroepen op mei 14, 2012, van Pharos, landelijke vereniging ouders van hoogbegaafde kinderen: <http://pharosnl.nl/menu/hoogbegaafd-nieuws/hoogbegaafdheid-artikelen/iq/>

- Plusklas Unique. (sd).** *Mindset van Carol Dweck*. Opgeroepen op April 18, 2012, van Plusklas Unique: <http://www.plusklas-unique.com/mindset.html>
- Pluymakers, F. & Span, P. (1999).** Onderpresteren. In J. Nelissen, & p. Span, *Begaafde kinderen op de* (pp. 99-101). Baarn: Bekadidact.
- Rebel-Runckel, J. (1986).** *Hoogbegaafdheid*. Tilburg: Dr. Binetstichting.
- Rogers, K. (1999). Research synthesis regarding gifted education provisions.
- Romeijn, M. (2008).** *Hoogbegaafdheid Beleidsplan bij onderpresteerders*. Deventer: Pabo Saxion Hogeschool.
- Shavinina, L. (2009).** *International Handbook Of Giftedness*. New York: Springer-Verlag.
- SLO. (sd).** *Onderpresteren*. Opgeroepen op Februari 7, 2012, van SLO informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/onderpresteerders/>
- SLO. (sd).** *Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en excellentie*. Opgeroepen op mei 12, 2012, van Begaafdheidskenmerken:<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/begaafdheidskenmerken/>
- Spearman, C. (1904).** The Proof and Measurement of Association between Two Things. *The American Journal of Psychology* , 72-101.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959).** *The gifted group at mid-life. Vol 5. Genetic studies of genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Webb, T., Meckstroth, A., & Tolan, S. (1982).** *Guiding the Gifted Child*. Ohio: Ohio Psychology Press.
- WSNS Utrecht. (2002).** *Richtinggevend kader hoogbegaafdheid*. Utrecht: WSNS.



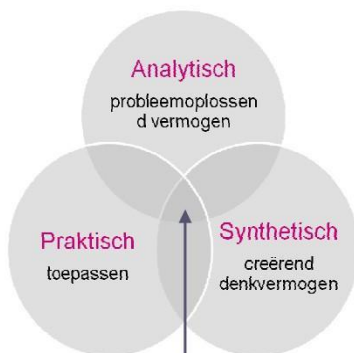
Bron: Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid PO

hoogbegaafdheid.slo.nl

Figuur 4: Meervoudige Intelligentie (Gartner, 1983)

BIJLAGE-B Sternbergs Triadische theorie van succesvolle intelligentie

Theorie: Succesvolle intelligentie (Sternberg)



(Hoog)begaafdheid is het vermogen om deze drie vaardigheden **succesvol** te managen
sterke kanten benutten, ook minder sterke kanten (verder) ontwikkelen

Figuur 5: Succesvolle Intelligentie (Sternberg)

Intelligence is defined in terms of the ability to achieve success in life in terms of one's personal standards, within one's sociocultural context. One's ability to achieve success depends on capitalizing on one's strengths and correcting or compensating for one's weaknesses. One is successfully intelligent by virtue of how one adapts to, shapes, and selects environments. Success is attained through a balance of analytical, creative and practical abilities" (Sternberg, 2003)

bron :

<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/sternberg/>

Sternberg's denkvaardigheden voor succesvolle intelligentie	
Analytisch	De vaardigheid die we vooral met schoolse activiteiten verbinden: • Inzicht • Logisch redeneren • Informatie opnemen en weergeven • Hoofd- en bijzaken onderscheiden • Denkprocessen en oplossingsrichting(en) overzien • Objectiviteit <i>Deze vaardigheden vallen vooral samen met wat bij de meeste IQ-testen gemeten wordt.</i>
Creatief	Het vermogen om veel informatie tegelijkertijd met elkaar in verband te brengen: • Flexibel denken • Inventiviteit • Associëren en brainstormen • Complexe, meerduidige informatie tegelijkertijd overzien • Ongewone, originele vragen stellen • Problemen in een ander kader plaatsen (<i>out-of-the-box</i>) • Inlevingsvermogen • Subjectiviteit (bijvoorbeeld esthetisch oordeel) <i>Het creatieve vermogen speelt een grote rol in wetenschap, kunst, probleemoplossend vermogen en samenwerking met anderen.</i>
Praktisch	Het vermogen om ideeën concreet te maken in een maatschappelijk waardevol product: • Doelgericht denken en werken • Overzien wat bijdraagt aan het doel en wat niet • Zelfkennis: eigen sterke en zwakke kanten kennen • Overtuigingskracht • Teamwork • Plannen • Materiaalbegrip <i>Praktische vaardigheden zorgen ervoor dat (nieuwe) kennis en creatieve ideeën zichtbaar gemaakt worden in een tastbaar resultaat..</i>

BIJLAGE-C Onderdeel van actieplan: 'Basis voor beter Presteren' Ministerie van OCW

4. Actieprogramma

Actielijn 1: Naar een hoger ambitieniveau.

Ambities:

- Meer besturen en scholen stellen ambitieuze doelen voor onderwijsopbrengsten.
- Toegankelijke informatie over prestaties van scholen.
- Vanaf 2012 ontvangen excellent presterende scholen het predicaat excellent.
- Meer maatwerk voor excellente leerlingen, waaronder hoogbegaafde leerlingen, op alle scholen.

Het ambitieniveau in het Nederlandse basisonderwijs moet omhoog. Meer waardering voor excellente prestaties van scholen moet bijdragen aan hogere prestaties van leerlingen. Behalve minimumkwaliteitseisen komen er meer ambitieuze streefdoelen voor onderwijsprestaties. Het stelsel gaat zich meer richten op het stimuleren van gemiddeld en goed presterende scholen om nog beter te worden. Ook excellente leerlingen worden meer uitgedaagd om hun talenten te ontwikkelen. Scholen worden beter in staat gesteld hun resultaten met andere scholen te vergelijken en het wordt eenvoudiger voor ouders om hun schoolkeuze te baseren op de geleverde kwaliteit.

Realistische maar ambitieuze doelstellingen op schoolniveau

Het stellen van realistische, maar ambitieuze doelstellingen is nodig om tot betere prestaties te komen. Voor het bepalen van deze doelstellingen helpt het als besturen en scholen meer inzicht hebben in de relatieve positie ten opzichte van andere scholen. 'Vensters voor Verantwoording' in het voortgezet onderwijs is een goed voorbeeld waarmee scholen hun prestaties in beeld kunnen brengen en onderling kunnen vergelijken. Op initiatief van de sector zelf wordt dit instrument uitgebreid naar het primair onderwijs. Gegevens over prestaties worden ook beter toegankelijk voor ouders, zodat ze kunnen kiezen op basis van kwaliteit. Met Vensters Primair Onderwijs komt er voor het gehele funderend onderwijs een systeem voor 'leren door vergelijken' en horizontale verantwoording tot stand. De ontwikkeling van dit systeem start dit jaar en is naar verwachting in 2013 beschikbaar. Scholen zijn vervolgens zelf aan zet om tot goede doelstellingen te komen.

Excellente scholen

Prestaties van excellent presterende scholen worden erkend en gewaardeerd. Het erkennen van goede prestaties draagt bij aan het realiseren van een meer ambitieuze leercultuur. Elke school kan excellent worden. Een voorwaarde om excellent te worden is op de eerste plaats dat, rekening houdend met de leerlingpopulatie, zeer goede leerresultaten worden gehaald. Excellente

opbrengsten alleen zijn echter niet genoeg. Excellente scholen dienen op de tweede plaats duidelijk te maken dat de excellente opbrengsten zijn toe te rekenen aan de school. Op de derde plaats gaat het om scholen die, naast goede opbrengsten, op een bepaald terrein uitblinken.

Ik streef er naar om vanaf 2012 jaarlijks een *long list* vast te stellen van scholen met excellente opbrengsten. Deze scholen maken kans op het predicaat excellent. Aan de hand van het te ontwikkelen waarderingssysteem wil ik namelijk jaarlijks een *short list* vaststellen en het predicaat excellent uitreiken. Een excellente school zal excellent moeten blijven presteren om het predicaat te kunnen behouden. Ik zal uw Kamer in het najaar van 2011 hier nader over informeren.

Excellente leerlingen

Alle scholen worden in staat gesteld een uitdagend en stimulerend aanbod voor excellente leerlingen te realiseren. Want alle scholen hebben excellente leerlingen die de kans verdienen om hun talenten te ontplooiën en hun potentieel om tot betere prestaties te komen te benutten. Er is al veel aandacht voor beter presterende leerlingen. Op 92% van de basisscholen wordt extra aandacht besteedt aan cognitief talentvolle leerlingen. Bijvoorbeeld door verrijkingsmaterialen of leerstof in ingedikte vorm (compacten) aan te bieden. Een kwart van de scholen maakt gebruik van plusklassen. Er is nascholingsaanbod beschikbaar gericht op didactisch handelen voor hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast zijn er 40 scholen die kiezen voor het 'Leonardo-concept' waarbij hoogbegaafde leerlingen in een aparte klas aangepaste leerstof krijgen aangeboden. Ook zijn er scholen die een vergelijkbare benadering hebben, maar daarbij een uitvoering kiezen van meer menging van de leerlingen.

Toch zijn er duidelijke signalen dat we het talent van onze beste leerlingen niet voldoende benutten. Uit het meest recente PISA-onderzoek¹¹ blijkt dat Nederland verhoudingsgewijs minder leerlingen kent die excellent presteren. Juist de beter presterende leerlingen presteren minder goed dan in het buitenland (TIMSS¹² en PIRLS¹³). Om al het talent te benutten, is het daarom niet alleen van belang om onderpresteren van hoogbegaafde leerlingen tegen te gaan.

Veel scholen realiseren zich niet dat zij ook excellente leerlingen hebben die beter kunnen presteren als ze maar uitdagender onderwijs krijgen. Om hier verandering in te brengen wordt een programma excellente leerlingen gestart gericht op de 20% van de best presterende leerlingen. Uitgangspunt is dat alle scholen een aanbod voor alle leerlingen realiseren, dus ook voor excellente leerlingen. Het is aan de school zelf om hier invulling aan te geven. Hierbij zijn, soms ook in combinatie, de volgende opties denkbaar:

- Veruit de meeste leerlingen van de 20% in potentie best presterende leerlingen kunnen binnen de eigen klas werken, al dan niet met een aangepast aanbod.
- Voor sommige hoogbegaafde leerlingen is het wenselijk dat een deel van de weektaak in de omgeving van ontwikkelingsgelijken wordt uitgevoerd.
- Een enkele leerling vraagt een nog specifiek programma. Een dergelijk programma kan bovenscholisch worden aangeboden.

Om scholen te stimuleren en te ondersteunen om dit aanbod voor alle excellente leerlingen, waaronder hoogbegaafde leerlingen, te realiseren wordt ingezet op de volgende prioriteiten:

- *Extra investeringen in excellente leerlingen:*

Dit kabinet gaat extra investeren in excellente leerlingen. In het regeerakkoord is hiervoor vanaf 2012 een bedrag oplopend tot €30 miljoen gereserveerd voor po en vo. Alle scholen ontvangen extra middelen in een prestatiebox. Zo kunnen scholen afhankelijk van de specifieke situatie zelf kiezen hoe zij de middelen, al dan niet in samenwerking met andere scholen in de regio, het meest effectief kunnen inzetten.

- *Bundeling ondersteuningsaanbod voor scholen:*

Om scholen optimaal te ondersteunen en stimuleren vindt een bundeling plaats van bestaande netwerken en aanpakken. Het gaat hierbij onder meer om het combineren van de aanpak van het Platform Bèta Techniek met de inhoudelijke expertise van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO), de stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), de Centra voor Wetenschap en Techniek (universiteiten), de netwerken van pabo's, en schoolbegeleidingsdiensten. Daarnaast wordt het stimuleringsaanbod rond excellente leerlingen gekoppeld aan de activiteiten die het Platform Bèta Techniek uitvoert rond wetenschap en techniek. De ondersteuningsorganisaties zorgen er in onderlinge afstemming voor, dat alle scholen worden bezocht en passende hulp krijgen aangeboden bij de organisatie van het aanbod voor excellente leerlingen.

- *Intensivering vroegsignalering:*

Bestaande programma's voor vroege signalering van hoogbegaafdheid worden verbreed. Het gaat om programma's van SLO en Talentenkracht. Aandacht hiervoor is belangrijk, want hoe eerder excellentie wordt onderkend, hoe beter onderpresteren kan worden voorkomen.

- *Versterken onderzoeks- en kennisfunctie:*

Om nog meer inzicht te krijgen in de effecten van aanpakken wordt in samenwerking met experts uit wetenschap en praktijk een onderzoekslijn opgestart. Hierbij krijgt het Centrum van Begaafdheidsonderzoek van de universiteit Nijmegen een belangrijke rol.

- *Voortzetten succesvolle bestaande initiatieven:*

Effectieve bestaande initiatieven worden doorgezet. Het gaat onder meer om het (bovensectorale) informatiepunt voor excellentie en hoogbegaafdheid gericht op scholen, docenten en ouders met informatie en best practices rond (hoog)begaafde leerlingen. Ook de online digitale leeromgeving voor hoogbegaafden 'Acadin' wordt gecontinueerd.

Eindnoten van actieplan: 'Basis voor beter Presteren' Ministerie van OCW.

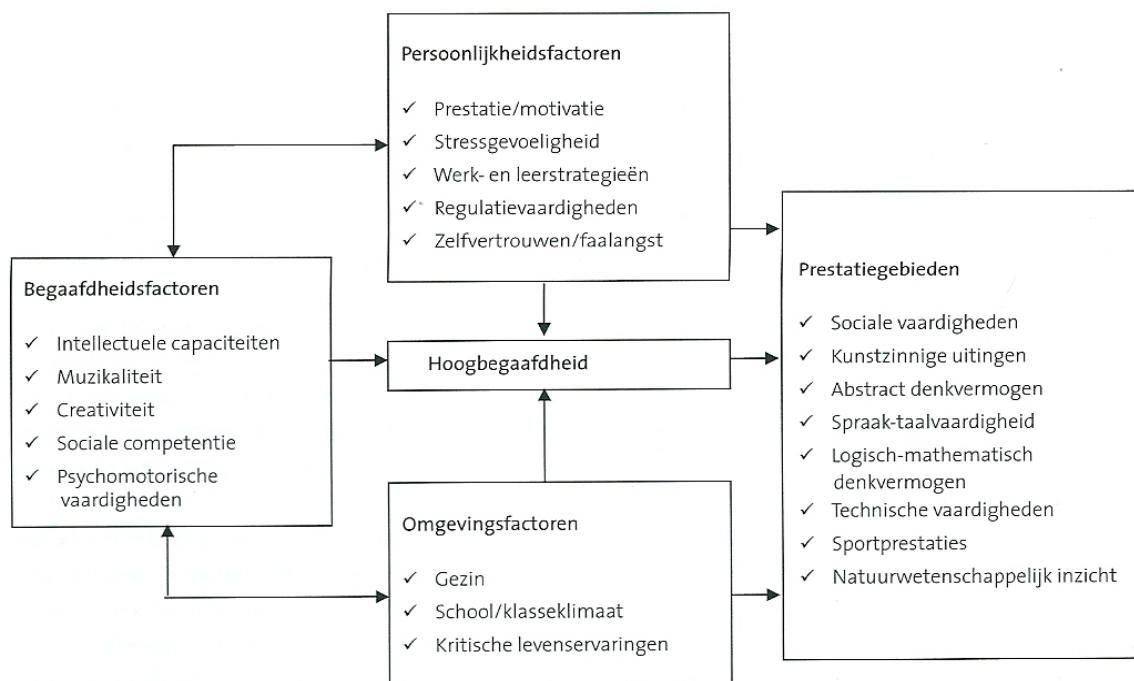
¹¹ Organisation for Economic Co-operation and Development (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

¹² TIMSS (2007) Trends in International Mathematics and Science Study, internationale test van vaardigheden van 9-jarigen op gebied van rekenen/wiskunde en natuurwetenschappen.

¹³ PIRLS (2006) Progress in International Reading Literacy Study, internationale test van vaardigheden van 9-

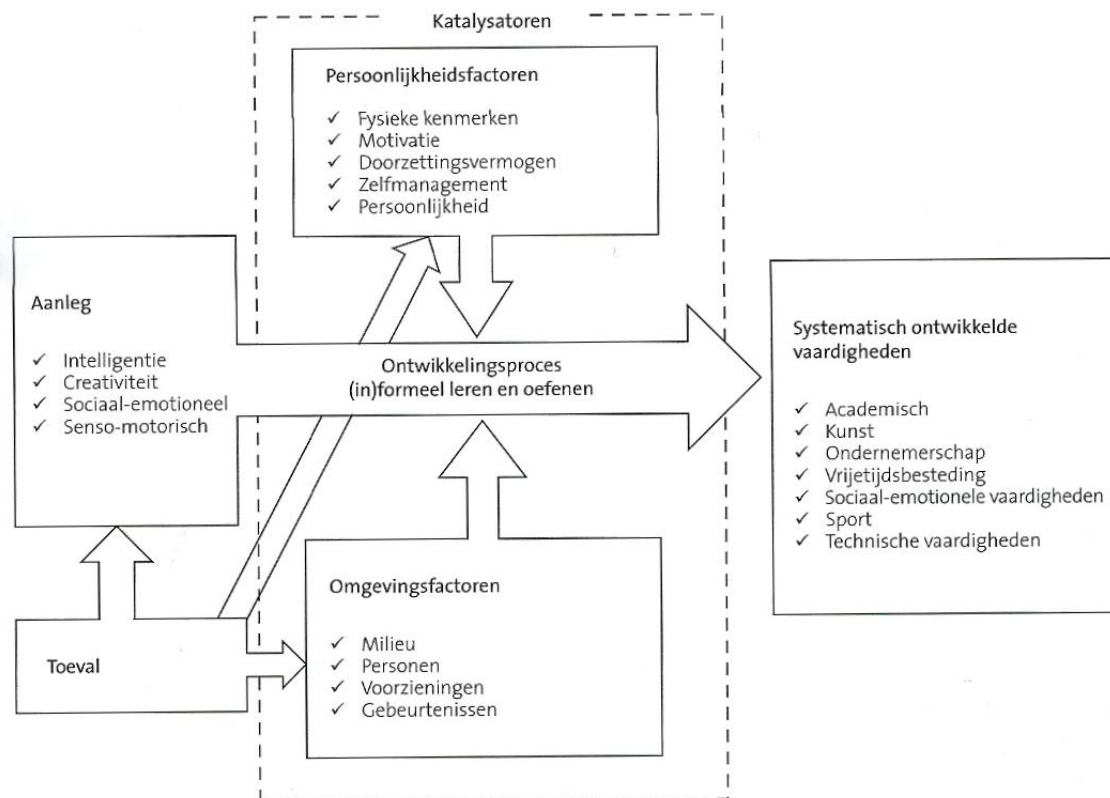
(OCW, 2011)

BIJLAGE-D Multifactorenmodel & Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent



Figuur 6: Multifactorenmodel van Heller (Heller & Ziegler, 2000)) uit: Handboek 'Hoogbegaafdheid', Van Gerven (2009).

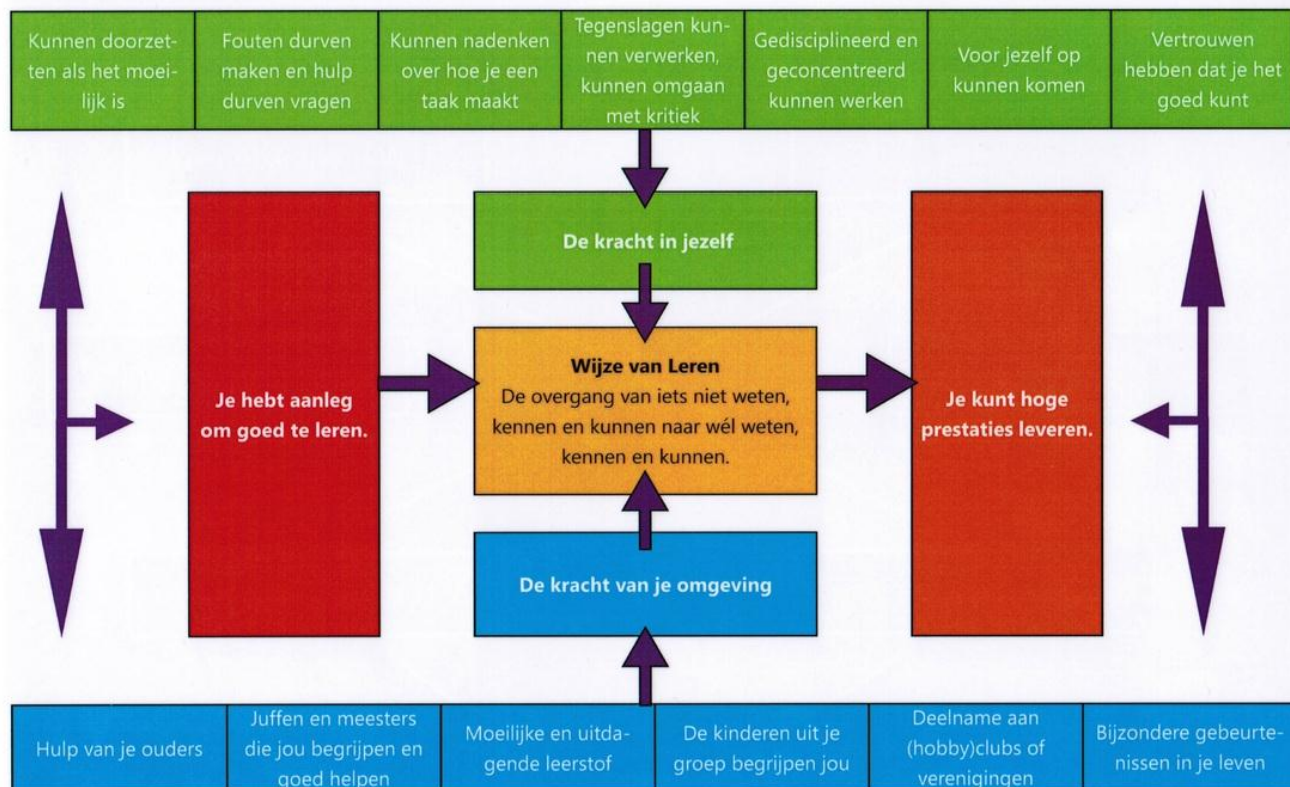
BIJLAGE-E Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent



Figuur 7: Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (Gagné, 2000) uit: Handboek 'Hoogbegaafdheid', Van Gerven (2009)

BIJLAGE-F Model Talentontwikkeling (Jan Kuipers, 2010)

Model van Talent Ontwikkeling (MTO)



© Jan Kuipers, 2010

Figuur 8: Model van Talentontwikkeling (Jan Kuipers)

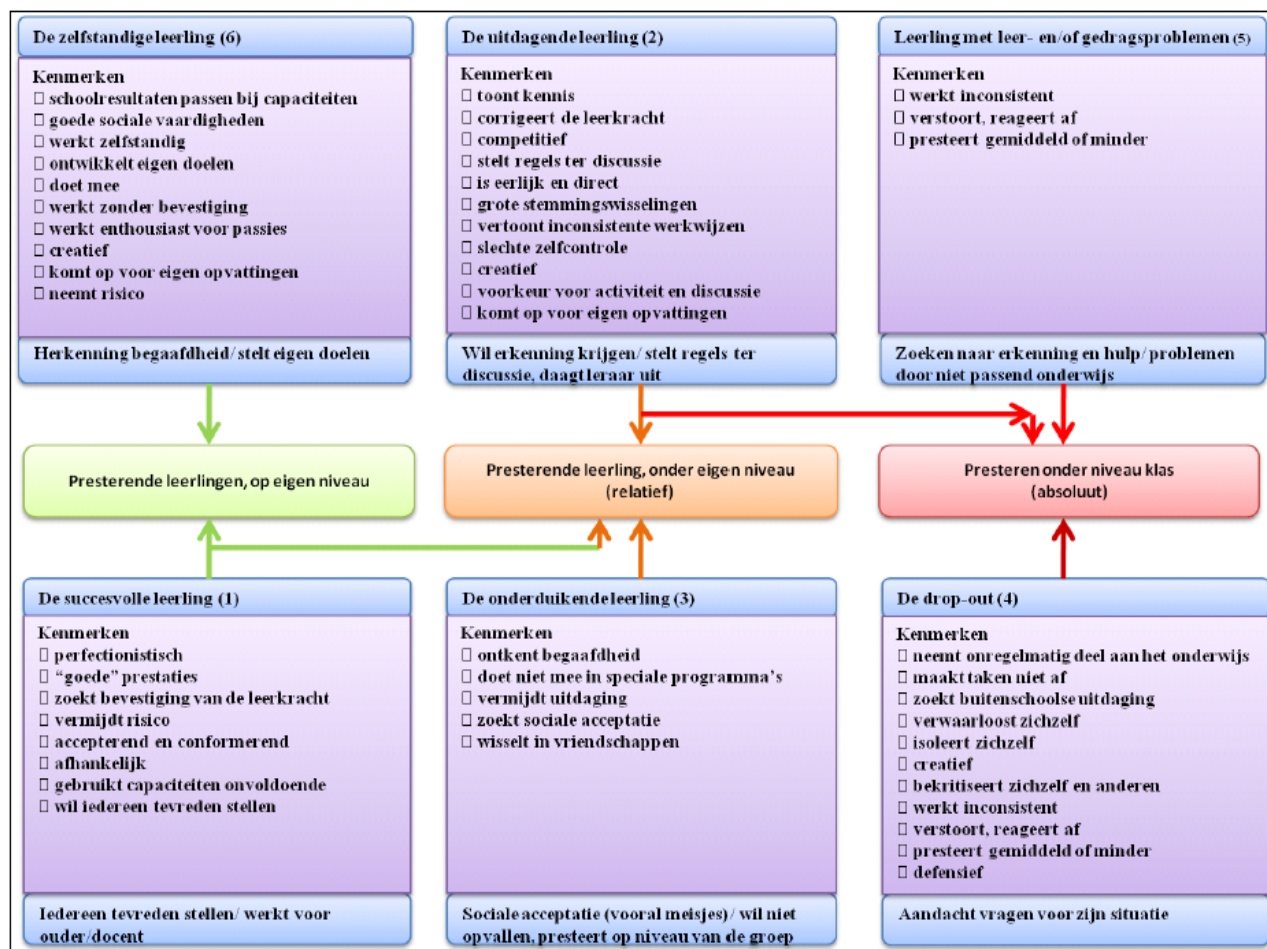
BIJLAGE-G Begaafd versus Hoogbegaafd Irvine (2000)

Tabel 14: Begaafd versus Hoogbegaafd

		Begaafd versus hoogbegaafd.	H	HB
1	B:	Beantwoordt de vragen		
	HB:	Discussieert in detail, is kritisch, bewerkt stellingen		
2	B:	Presteert bovengemiddeld in de klas		
	HB:	Kan bovengemiddeld maar ook gemiddeld of beneden gemiddeld presteren.		
3	B:	Hoort bij de top van de groep		
	HB:	Vaak een groep van 1 achter de anderen		
4	B:	Luistert met interesse		
	HB:	Laat sterke gevoelens en opinies zien		
5	B:	Leert gemakkelijk		
	HB:	Weet het vaak al		
6	B:	6-8 herhalingen nodig voor meesterschap		
	HB:	Meesterschap na 1-2 repetities		
7	B:	Begrijpt ideeën		
	HB:	Ontwikkelt en bewerkt ideeën		
8	B:	Geniet van leeftijdgenoten		
	HB:	Prefereert vaak ouder gezelschap		
9	B:	Begrijpt de bedoeling of betekenis		
	HB:	Onderzoekt de toepassingen		
10	B:	Is tevreden over eigen leren/kunnen		
	HB:	Is hoogst zelfkritisch.		
11	B:	Kopieert nauwkeurig		
	HB:	Creëert nieuwe projecten		
12	B:	Houdt van school		
	HB:	Geniet van leren		
13	B:	Technicus		
	HB:	Uitvinder		
14	B:	Maakt zijn werk af		
	HB:	Start projecten.		
		Totaal		

Bron: Gerven, 2004, bewerkt naar info uit :Thriving at school van Dr. John Irvine p- 94

BIJLAGE-H Profielen van hoogbegaafde leerlingen en relatief en absoluut onderpresteren.



Figuur 9: Profielen van hoogbegaafde leerlingen en relatief en absoluut onderpresteren

Bron: Betts, G.T. & Neihart, M. *Profiles of the Gifted and Talented*. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248 – 253

© vertaling: CBO – KUN.

BIJLAGE-I Kenmerken van hoogbegaafde leerlingen

Tabel 15: Kenmerken van hoogbegaafde leerlingen

Kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen		
1.	Hoge intelligentie	(Hoog)begaafde leerlingen beschikken over hoge intellectuele capaciteiten. Een hoge score op een intelligentietest (IQ > 130) of hoge prestaties op andere test is hiervan een indicatie.
2.	Vroege ontwikkeling	(Hoog)begaafde leerlingen zijn geestelijk vroegrijp en worden gekenmerkt door een ontwikkelingsvoorsprong. Zij kunnen meestal op vroege leeftijd al lezen, praten, schrijven en hebben een vroege ontwikkeling van getalbegrip. Hierdoor kunnen zij zich gemakkelijk leerstof uit hogere leerjaren eigen maken. Ook stellen zij op jonge leeftijd al levensbeschouwelijke vragen en denken zij al vroeg na over de zin van het leven.
3.	Uitblinken op één of meerdere gebieden	Een bijzondere begaafdheid kan tot uitdrukking komen in motorische, sociale, artistieke en intellectuele vaardigheden. Vaak treden deze begaafdheidsvormen gecombineerd op en blinken (hoog)begaafde leerlingen uit in meerdere gebieden, zoals bijvoorbeeld in taal en wiskunde. (Hoog)begaafde leerlingen hebben op taalgebied een grote woordenschat en vertonen een zeer goed en adequaat woordgebruik.
4.	Gemakkelijk kunnen leren	(Hoog)begaafde leerlingen hebben over het algemeen een zeer goed geheugen en kunnen hierdoor goed informatie onthouden en verwerken. Zij begrijpen nieuwe leerstof dan ook aanzienlijk sneller dan gemiddelde leerlingen en zijn daardoor sneller klaar met opdrachten en huiswerk. Hierdoor hebben zij vaak een leertempo dat beduidend hoger is dan het tempo van de gemiddelde leerling.
5.	Goed leggen van (causale) verbanden	(Hoog)begaafde leerlingen kunnen gemakkelijk (causale) verbanden leggen en hebben hierover een goed overzicht.
6.	Het makkelijk kunnen analyseren van problemen	(Hoog)begaafde leerlingen zijn snelle probleemanalyseerders. Zij kunnen snel vaststellen wat de aard van een probleem is. Daarnaast zijn (hoog)begaafde leerlingen vaak vindingrijk in het ontwikkelen van eigen oplossingsmethoden. Dit kan soms problemen opleveren als zij zich een verkeerde oplossingsmethode hebben aangeleerd, omdat zij deze methode moeilijk weer los kunnen laten.
7.	Het maken van grote denk-sprongen	Een (hoog)begaafde leerling maakt grotere leerstappen en heeft daarom minder tijd nodig.
8.	Voorkeur voor abstractie	(Hoog)begaafde leerlingen kunnen goed abstract denken. Zij generaliseren gemakkelijker dan hun andere klasgenoten en hebben een goed overzicht van de kennisgehele. Zij hebben geen behoefte aan concretisering van de lesstof door het gebruik van voorbeelden.
9.	Hoge mate van zelfstandigheid	(Hoog)begaafde leerlingen willen liever niet geholpen worden en geven de voorkeur aan zelfstandig werken. Bij het werken in groepsverband vertoont de (hoog)begaafde leerling veel initiatief en neemt hij/zij vaak de leiding. Bovendien wil de leerling dingen graag op zijn/haar eigen wijze doen, zoals het zelf bedenken van een methode voor het uitrekenen van sommen.
10.	Brede of juist specifieke interesse / hoge motivatie / veel energie	Het is belangrijk dat het onderwerp van de opdracht de leerling interesseert. Bij (hoog)begaafde leerlingen is namelijk het kunnen een voorwaarde, maar het willen van even groot belang. Als het onderwerp aansluit bij de interesse van de leerling, dan is motivatie verzekerd. Er is aangetoond dat talent pas doorzet als de leerlingen plezier beleven aan de (leer)activiteiten. Een kenmerk van (hoog)begaafde leerlingen is dat zij zeer leergierig zijn. Als een onderwerp de leerling interesseert dan pluisst hij het onderwerp vaak tot op de bodem uit. Maar het tegenovergestelde geldt ook: als een (hoog)begaafde leerling geen interesse heeft voor een bepaald onderwerp, dan kan hij moeilijk de motivatie opbrengen om zich erin te verdiepen.
11.	Creatief/origineel	In de opdrachten laten (hoog)begaafde leerlingen vaak zien dat zij originele en creatieve ideeën en/of oplossingen hebben. Zij maken onverwachte zijsprongen en hebben grote verbeeldingskracht.
12.	Perfectionistisch	(Hoog)begaafde leerlingen zijn perfectionistisch aangelegd. Zij houden niet van half werk.
13.	Apart gevoel voor humor	(Hoog)begaafde leerlingen bezitten over het algemeen een apart gevoel voor humor.
14.	Hoge mate van concentratie	(Hoog)begaafde leerlingen kennen een hoge mate van concentratie en hebben daarbij een langere aandachtsspanne dan de gemiddelde leerlingen.

bron: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/begaafdheidskenmerken/>

BIJLAGE-J Overzicht kenmerken hoogbegaafde leerlingen met literatuurverwijzingen.

Tabel 16: Overzicht kenmerken hoogbegaafde leerlingen met literatuurverwijzingen

Cluster eigenschap		Bijbehorende eigenschappen	Bronnen
1.	Intelligentie	heeft een IQ van meer dan 130	12
2.	Vroege ontwikkeling	is geestelijk vroegrijp, heeft een ontwikkelingsvoorsprong	1, 3, 4, 6, 10
		is gericht op prikkels uit de omgeving	4
		heeft op jonge leeftijd al gevoel voor objectpermanentie	3
		heeft op jonge leeftijd ontwikkeling van psycho-motoriek	3
		kan op jonge leeftijd lezen	2, 6, 16
		is eerder met spreken	6
		heeft vroege belangstelling voor cijfers en letters	5
		geeft vroeg blijk van gedetailleerde kennis van de omgeving	5
		kan al vroeg een voorbeeldmodel (onder andere lego) nabouwen	5
		tekent op hoger niveau dan leeftijdsgenoten	4, 5
		heeft een vroege ontwikkeling van getalbegrip	3, 6
		kan zich gemakkelijk leerstof uit hogere leerjaren eigen maken	10
		heeft op jonge leeftijd al gevoel voor symboliek	11
		kan al praten, lezen en schrijven op jonge leeftijd	11
		is geestelijk vroegrijp	12
3.	Uitblinken meerdere gebieden	is zeer goed in rekenen/wiskunde	2
		heeft zeer goed taalgebruik	2, 8
		heeft een grote woordenschat/adequaat woordgebruik	1, 3, 6, 8, 10,
		kan vroeg praten in samengestelde zinnen	5
		is zeker niet goed in alles	13
4.	Gemakkelijk kunnen leren	is snel van begrip	1, 2, 8, 10
		kan complexe aanwijzingen makkelijk volgen	1, 2, 8, 10
		heeft een goed opmerkingsvermogen	10
		kan leerstof snel verwerken	1, 15
		heeft een zeer goed geheugen	1, 3, 4, 8, 9, 10,
		kan snel onthouden	1, 3, 4, 8, 9, 10,
		kan snel lezen	2, 6
		kan snel denken	7
		heeft een uitstekend geheugen en gebruik van informatie	11

		heeft een leertempo 2 tot 5 keer zo (hoog) dan de gemiddelde leerling	13
5.	Goed leggen van (causale) verbanden	kan gemakkelijk (causale) verbanden en relaties leggen	2, 3, 16
		heeft de neiging om ideeën of dingen op een ongebruikelijke en niet voor de hand liggende manier	16
		kan gemakkelijk betekenissen begrijpen	2
6.	Makkelijk kunnen analyseren van problemen	kan snel problemen analyseren	1, 10, 12
		is vaardig in het toepassen van oplossingsmethoden in diverse situaties	1
		houdt vast in het oplossen van problemen	2, 7
		is vindingrijk in oplossingsmethoden	1, 4, 8, 10, 12
		heeft plezier in het oplossen van problemen	7
		heeft eigen (verschillende) oplossingsmethoden	6, 8, 10
		kan goed omgaan met problemen: ziet snel wat relevant is en komt sneller tot essentie	11
7.	Het maken van grote denksprongen	kan grotere leerstappen maken	13, 15
		kan grote denksprongen maken	1
8.	Voorkeur voor abstractie	kan goed abstract denken	2, 15, 16
		generaliseert van bijzonder naar algemeen	2
		overziet kennisgehelen	7
		is een productieve denker	1, 10, 12
9.	Hoge mate van zelfstandigheid	heeft weinig behoefte aan instructie	4, 8
		wil dingen op eigen manier doen (bijvoorbeeld eigen manier van rekenen)	3
		wil zelf ontdekken	6, 8
		is zelfstandig	1, 2, 3, 10, 14,
		toont initiatief	2, 4, 9, 14
		neemt leiding	4
		is verantwoordelijk voor eigen handelen	7
		reflecteert op eigen handelen	7
		geeft de voorkeur aan zelfregulatie: besteedt soms wat meer tijd aan plannen, maar komt sneller	11
		wil zelf en kan grotendeels zelf de benodigde kennis vergaren, onderzoeken, structureren en	15
10.	Brede of juist specifieke interesse / hoge motivatie / veel energie	brede interesse	16
		vraagt eindeloos waarom (internet)	14
		heeft een hoge motivatie	8
		neemt geen genoegen met halve informatie/ halve oplossingen	4, 7
		heeft grote doorzettingsvermogen/volharding	9, 10
		is intrinsiek gemotiveerd	1, 10, 12, 16
		is bereid om moeilijke taken op te nemen	12

		is bereid om in eigen tijd verder te werken	14
		is snel betrokken op het werk	1, 3
		heeft veel energie/onvermoeibaar	3, 6
11.	Creatief / origineel	maakt onverwachte zijsprongen	7, 9
		is origineel	1, 2, 4, 10, 12
		is een intuïtieve denker	1, 10
		heeft hekel aan routinetaken	14
		heeft grote verbeeldingskracht	2
		interesse in experimenteren en het dingen op andere manieren te doen/staat open voor nieuwe	16
		pakt zaken graag anders aan	16
		is creatief	10, 14, 16
12.	Perfectionistisch	is perfectionistisch	1, 3, 9, 10
13.	Apart gevoel voor humor	heeft een apart gevoel voor humor	3, 4, 6, 16
		groot gevoel voor humor	16
14.	Hoge mate van concentratie	langere aandachtsspanne, volharding en intense concentratie	15, 16
		is geconcentreerd	3, 7
		kan zich op jonge leeftijd buitengewoon lang concentreren	11
		hoge mate van concentratie, lange aandachtsspanningsboog met betrekking tot	16

Bronnen

1. Renzulli, J.S., Reis, S.M. & Smit, L.H. (1981). *The revolving door identification model*. Connecticut: Creative Learning Press.
2. Mooij, T. (red.) (1991). *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
3. Mönks, F.J. & Ypenburg, I. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan de Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
4. Hoop, F. de & Janson, D.J. (1993). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen*. Baarn: Intro.
5. Drent, S. (1998). *Hoogbegaafde kinderen kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs*. Voorschoten: Ajodakt.
6. D'Hondt, C. & Rossen, H. van (1999). *Hoogbegaafde kinderen op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
7. Lek, A. & Nelissen, J. (1999). *Bollebozen geen bleke wijsneusjes*. JSW, jaargang 80, nr. 10, pp. 16-21.
8. Heuvel, F. van den (1990). *Hoogbegaafde kinderen*. In: *Maggazien Schoolbegeleidingsdienst Tilburg*, jaargang 15, nr. 3, pp. 12-17.
9. Munck, E. de & Nelissen, J. *Hoogbegaafden in de klas: uitdagend verrijkingsmateriaal houdt ook bollebozen bij de les*. In: JSW jaargang 82, nummer 9, pp. 18-23.
10. Kuipers, J. (1999). *Si-Bel; observatielijst voor Signalering en Identificatie van Begaafde Leerlingen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: GCO Fryslân.
11. Freeman, J. (1998). *University of Middlesex, Educating the very able, Current International Research*. Londen: The Stationary Office.
12. OMO. (2000). *Hoogbegaafdheid ook uw zorg*. Vught: OMO.
13. Kock (1999). *Een curriculum voor hoogbegaafdheid*. In: *Congresbundel Ruimte voor leren; conferentie over hoogbegaafde leerlingen*. Amersfoort: CPS.
14. Talent. (2000). *Tijdschrift over hoogbegaafdheid en toptalent* (nr. 6). Utrecht: Uitgeverij LEMMA.
15. Mooij, T. (1994). *Hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste wetenschappen van de stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
16. Webb, J.T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (2000). *De begeleiding van hoogbegaafde leerlingen: een praktische gids voor ouders en andere opvoeders*. Assen: Van Gorcum.

bron: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/begaafdheidskenmerken/literatuur/>

BIJLAGE-K Kenmerken hoogbegaafde onderpresteerders

Tabel 17: Kenmerken hoogbegaafde onderpresteerders:

Kenmerken van (hoog)begaafde onderpresteerders		
1.	Grote en uitzonderlijke kennis	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak kennis die nog niet in de groep is behandeld en een grote algemene ontwikkeling.
2.	Grote interesse	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben op veel gebieden belangstelling en ze houden ervan om dingen te onderzoeken, bijvoorbeeld door in hun vrije tijd veel te lezen of op een andere manier informatie te verzamelen. Als een onderwerp (dat vaak wat moeilijker is) hun interesse heeft, begrijpen en onthouden ze veel.
3.	Wisselend schoolwerk (bekijken in relatie tot kenmerk 7)	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen laten vaak wisselend schoolwerk zien: afnemende prestaties (zie kenmerk 7) maar bij ingewikkelde vragen juist wel het goede antwoord weten, mondeling beter presteren dan schriftelijk en beter uit de verf komen bij individueel onderwijs op maat dan bij het regulier groepsonderwijs.
4.	Positief thuiswerk	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen werken thuis vaak verder aan zelfgekozen schoolprojecten en ontwikkelen thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten.
5.	Grote verbeelding	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak een levendige, grote verbeelding en zijn creatief.
6.	Hoge mate van sensitiviteit	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen geven vaak blijk van een enorme sensitiviteit: ten opzichte van zichzelf, maar ook van anderen.
7.	Afnemende schoolprestaties (bekijken in relatie tot kenmerk 3)	Opvallend is dat de schoolprestaties van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen afnemen; ze presteren (vooral in schriftelijk werk) beneden niveau, in elk geval beneden hun eigen niveau, maar soms zelf ook beneden groepsniveau. Vaak schrijven ze slordig, houden ze niet van instampen en inprenten, missen ze leerinhouden en instructiemomenten en zijn ze slechts selectief enthousiast: wel voor nieuwe onderwerpen, niet voor uitwerkingen.
8.	Negatief gedrag	In de klas vertonen onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen vaak negatief gedrag; ze zijn lastig en onaangepast, vragen steeds om aandacht, vervelen zich, dromen weg en wijzen pogingen van de leraar om zich aan de groepsnormen te conformeren, af.
9.	Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen zijn vaak ontevreden over zichzelf en de verrichte werkzaamheden, vermijden nieuwe activiteiten uit angst voor mislukking, hebben minderwaardigheidsgevoelens, zijn wantrouwend of onverschillig en doen niet graag mee aan groepsactiviteiten, zijn minder populair bij leeftijdsgenootjes en zoeken vriendjes onder gelijkgestemden.
10.	Geringe taakgerichtheid	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen zijn vaak weinig taakgericht. Ze hebben een laag werktempo, hebben hun huiswerk vaak niet af, stellen zichzelf onrealistische doelen, zijn snel afgeleid, vergeetachtig en/of impulsief, hebben geen duidelijk leertraject voor ogen, hebben een korte spanningsboog, voelen zich hulpeloos, willen niet geholpen worden en willen zelfstandig zijn.
11.	Negatieve houding	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak een wisselende motivatie, hebben een hekel aan routine, verzetten zich tegen autoriteit, nemen geen verantwoordelijkheid voor hun eigen daden en staan onverschillig of afwijzend tegenover de school.

bron: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/onderpresteerders/>

BIJLAGE-L Kenmerken onderpresterende hoogbegaafde leerlingen met literatuurverwijzingen

Tabel 18: Kenmerken onderpresterende hoogbegaafde leerlingen met literatuurverwijzingen

Cluster kenmerk		Bijbehorende kenmerken	Bronnen
1.	Grote en uitzonderlijke kennis (+)	heeft kennis die nog niet in de groep is behandeld	1
		heeft uitzonderlijk grote kennis van feiten	3, 4
		grote algemene ontwikkeling	4
2.	Grote interesse (+)	heeft op veel gebieden belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken	3, 4
		leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie	4
		begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is	3, 4
		interesse bij moeilijkere onderwerpen bij een werkstuk of spreekbeurt	1
3.	Wisselend schoolwerk (+)	bij meer ingewikkelde vragen geeft leerling vaak het goede antwoord	1
		heeft groot verschil in kwaliteit mondeling en schriftelijk werk	3, 4
		komt goed uit de verf bij individueel onderwijs op maat	4
4.	Positief thuiswerk (+)	werkt thuis verder aan zelf gekozen schoolprojecten	3
		ontwikkelt thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten	4
5.	Grote	heeft levendige verbeelding, is creatief	3, 4
6.	Hoge mate van sensitiviteit (+)	is sensitief in zijn waarneming van zichzelf en anderen	3
		is gevoelig	4
7.	Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk (-)	steeds minder goede resultaten halen	1, 3
		presteert beneden (groeps)niveau bij rekenen taal of lezen	3
		presteert op school redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)	4
		slordig schrijven	2
		houdt niet van 'drill and practice', van instampen of inprenten	3, 4
		mist bepaalde leerinhouden	2
		mist instructiemomenten	2
		selectief enthousiasme, voor nieuwe onderwerpen, maar niet voor uitwerkingen	2
8.	Negatief gedrag (-)	lastig en onaangepast gedrag	1, 2
		steeds om aandacht vragen	1
		verveling	2
		kan wegdromen	2
		wijst pogingen van leraar of om hem te leren zich te gedragen volgens groepsnormen	3
9.	Haperende sociaal-emotionele	ontevreden over verrichte werkzaamheden	3, 4
		vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen)	3, 4

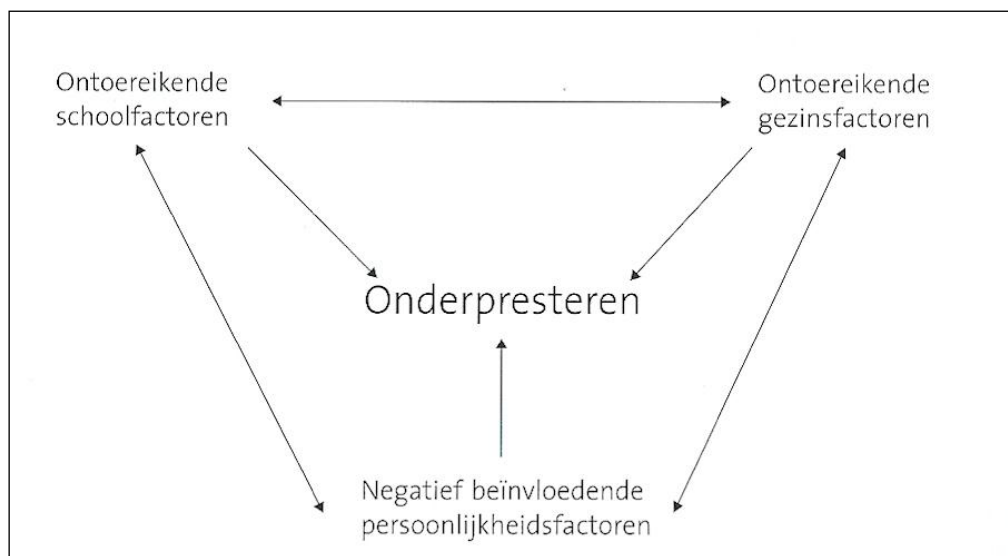
	ontwikkeling (-)	geeft blijk van negatieve zelfwaardering	3
		heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn	4
		doet niet graag mee aan groepsactiviteiten	3, 4
		heeft weinig vriendjes of vriendinnetjes	3
		is minder populair bij leeftijdsgenootjes	4
		zoekt vriendjes onder gelijkgestemden	4
10.	Geringe taakgerichtheid (-)	zeer laag werktempo	1
		huiswerk vaak niet af	3, 4
		stelt onrealistische doelen (te hoog of te laag)	3, 4
		snel afgeleid, moeite met taakgericht werken	2, 3, 4
		Impulsief	4
		geen duidelijk leertraject voor ogen	2
		geen planner	2
		korte spanningsboog	2
		Vergeetachtig	2
		voelt zich hulpeloos	4
		wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn	4
11.	Negatieve houding (-)	wisselende motivatie	2
		hekel aan routine	2
		verzet zich tegen autoriteit	4
		neemt geen verantwoordelijkheid voor eigen daden (wijlt mislukken aan anderen of aan de situatie)	4
		staat onverschillig of afwijzend tegenover de school	3, 4

Bronnen

1. Drent, S. (1998). Hoogbegaafde kinderen kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs. Voorschoten: Ajodakt.
2. Kuipers, J. (1999). Si-Bel; observatielijst voor Signalering en Identificatie van Begaafde Leerlingen in het primair onderwijs. Leeuwarden: GCO Fryslân.
3. Mooij, T. (1991). Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen: richtlijnen voor passend onderwijs. Muiderberg: Coutinho.
4. Pluymakers, M. & Span, P. (1999). Onderpresteren. In: Nelissen, J. & Span, P. (red.) Begaafde kinderen op de basisschool; suggesties voor didactisch handelen (pp. 91-101). Tilburg: Zwijsen (momenteel uitgegeven door Bekadidact in Baarn).

bron: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/onderpresteerders/literatuur/>

BIJLAGE-M Samenhang van factoren die tot onderpresteren kunnen leiden.



Figuur 10: Samenhang van factoren die tot onderpresteren kunnen leiden

Bron: Gerven en Drent (2002) uit Handboek "Hoogbegaafdheid" van Gerven (2009)

BIJLAGE-N Signaleringslijst onderpresteren

Signaleringslijst onderpresteren⁷

U kunt deze lijst invullen bij een vermoeden van onderpresteren

Naam kind _____
Geboortedatum _____
Leeftijd _____
Groep _____
Leerkracht _____
Invuldatum _____

- ☐ * 1. Lage test /toetsresultaten
- ☐ * 2. Presteert op of onder niveau in lezen, taal of rekenen
- ☐ * 3. Dagelijks schoolwerk niet of slecht af, inclusief huiswerk
- ☐ * 4. Superieur in begrijpen en onthouden (eventueel selectief) van begrippen
- ☐ * 5. Grote kloof in kwaliteit tussen schriftelijk en verbaal werk
- ☐ 6. Grote feitelijke kennis
- ☐ 7. Grote fantasie, creativiteit, verbeelding, is inventief
- ☐ 8. Voortdurend ontevreden met geleverd werk, ook in expressievakken
- ☐ 9. Probeert nieuwe activiteiten te vermijden, is perfectionistisch, wil mislukkingen voorkomen
- ☐ 10. Toont initiatief in het voortzetten van eigen keuze projecten
- ☐ * 11. Heeft breed interessegebied en mogelijke speciale deskundigheid op een bepaald gebied.
- ☐ * 12. Toont negatieve zelfwaardering door terugtrekken of agressief gedrag, negatieve zelfprojectie op anderen
- ☐ 13. Functioneert niet gemakkelijk en/of constructief in een groep, doet niet graag mee aan groepsactiviteiten
- ☐ 14. Geeft blijk van scherpzinnige, sensitieve gevoeligheid en waarneming van problemen ten opzichte van zichzelf, anderen, levensvraagstukken, waaruit blijkt dat hij/zij ver vooruit is
- ☐ 15. Heeft onrealistische zelfverwachting, te hoog of te laag
- ☐ 16. Geen voldoening over leerstofaanbod, houdt niet van instampen, geheugenwerk
- ☐ 17. Is gemakkelijk afleidbaar, kan zich moeilijk concentreren op een taak
- ☐ 18. Onverschillige of negatieve houding tegenover school
- ☐ 19. Biedt weerstand tegen pogingen van de leerkracht om hem/haar te motiveren
- ☐ 20. Heeft moeilijkheden in vriendschapsrelaties, in het sluiten van vriendschappen
- ☐ 21. Lijkt lui, zich te vervelen, is met andere dingen bezig, maar weet bij navraag toch waar de les over gaat

Scoreverloop

*(bij 10 aangekruiste vakjes, inclusief de * vakjes is er zeer waarschijnlijk sprake van onderpresteren)*

Aantal aangekruiste items : _____

Aantal aangekruiste items met een * : _____

Sprake van onderpresteren ja/nee*

**)Invullen wat van toepassing is*

⁷ Bron; De Bruin - de Boer A. & Kuipers J., SiDi R (2005). Drachten - Eduforce

BIJLAGE-O Jaarsignalering SiDi3 (De Bruin- De Boer & Kuipers, 2010)

jaarlijkse signalering 3-8

jaarlijkse signalering 3-8

signaal van zorg (SVZ)		Totaal aantal signalen van zorg	
Zelfbeeld aspecten	Ongang aspecten	Werkhouding aspecten	
1. Heeft moeite met uiten van eigen gevoelens en gedachten		9. Heeft moeite met doorzetten	
2. Heeft te veel of te weinig zelfvertrouwen		8. Vertoont erg wisselend gedrag in taakgerichtheid	
3. Heeft weinig positief beeld of te sterk beeld van eigen mogelijkheden		7. Sterk wisselende betrokkenheid bij de lestaken	
4. Is niet goed opgenomen in de groep		6. Heeft moeite met het op de juiste wijze opkomen voor zichzelf	
5. Heeft moeite met samenwerken		5. Heeft moeite met samenwerken	
		4. Is niet goed opgenomen in de groep	
		3. Heeft weinig positief beeld of te sterk beeld van eigen mogelijkheden	
		2. Heeft te veel of te weinig zelfvertrouwen	
		1. Heeft moeite met uiten van eigen gevoelens en gedachten	

deel 2
bij score van 5 of meer op deel 1

Ik vind:
Is geen zorg

noteer:
X

deel 2
Alleen voor leerlingen die een hoge score van 5 of meer op leervermogen hebben

Totaal aantal x en ?

Leeraspecten		Totaal aantal x en ?	
deel 1 voor alle leerlingen	Verschilt een grijs vak, klik dan op 'Bijwerken'	12. Kan grote denkstappen maken	
1. Is snel van begrip		11. Is geestelijk vroegrijp	
2. Heeft een grote diepgaande interesse		10. Denkt buiten reguliere kaders	
3. Is creatief in bedenken en oplossen van vraagstukken		9. Heeft een grote woordenschat	
4. Heeft een bijzonder gevoel voor humor		8. Heeft een grote parate kennis, kan over veel zaken meepraten	
5. Is nieuwsgierig, stelt veel vragen		7. Heeft een scherp opmerkingsvermogen	
6. Heeft een goed geheugen		6. Heeft een goed geheugen	
		5. Is nieuwsgierig, stelt veel vragen	
		4. Heeft een bijzonder gevoel voor humor	
		3. Is creatief in bedenken en oplossen van vraagstukken	
		2. Heeft een grote diepgaande interesse	
		1. Is snel van begrip	

deel 1
voor alle leerlingen

Ik vind:
Is normaal aanwezig

noteer:
X

Onvoldoende zicht op ?

groep leerkracht datum

exclusief voor: Eduforce

Figuur 11: Jaarsignalering SiDi3

Tjitske Sabelis & Karin Snijder
S1036327 S1039461

O-1

Opleiding master SEN
9SO.PRAKT 17 juni 2012

Interview auteurs SiDi3

Tijd: +/- 30min

1. Waar zijn de 12 leeraspecten, die in de jaarsignaleringslijst SiDi3 zijn gesteld, op gebaseerd? Welke theoretische onderbouwing ligt hieraan ten grondslag?
2. Wat is de meerwaarde van het toevoegen van het 'signaal van zorg' aan de jaarsignalering?
3. Zijn er volgens u externe factoren die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering van het SiDi3? Zo ja, welke factoren spelen volgens u een rol?
4. Wat zijn de sterktes van de jaarsignaleringslijst SiDi3?
5. Zijn er op dit moment nog verbeterpunten die u zou willen doorvoeren in de jaarsignalering SiDi3?
6. Welke basiskennis op het gebied van hoogbegaafdheid is volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?
7. Welke basisvaardigheden op het gebied van hoogbegaafdheid zijn volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?
8. Is er een publicatie die u ons kunt aanbevelen waarin de basiskennis en basisvaardigheden voor een leerkracht helder omschreven staan?
9. Heeft u verder nog tips of aanvullingen om de bruikbaarheid van de jaarsignalering SiDi3 bij ons op school te optimaliseren?

De gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld.

Na afloop van het onderzoek zullen wij u informeren over de uitkomsten.

Bedankt voor uw medewerking.

Interview IB-ers

Tijd: +/- 30min

1. Bent u tevreden over de bruikbaarheid van de jaarsignalering SiDi3?
2. Heeft u het gevoel dat de SiDi3 een meerwaarde is voor leerkrachten, om hoogbegaafdheid te signaleren?
3. Welke basiskennis op het gebied van hoogbegaafdheid is volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?
4. Welke basisvaardigheden op het gebied van hoogbegaafdheid zijn volgens u essentieel voor een leerkracht om jaarsignaleringslijst SiDi3 in te vullen?
5. Zijn er volgens u externe factoren die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignalering van het SiDi3? Zo ja, welke factoren spelen volgens u een rol?
6. Wat is zijn volgens u verbeterpunten in de jaarsignalering van het SiDi3?

De gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld.

Na afloop van het onderzoek zullen wij u informeren over de uitkomsten.

Bedankt voor uw medewerking.

BIJLAGE-R Vragenlijst leerkrachten

Onderzoek naar het gebruik van de jaarsignaleringslijst SiDi3 op PCBS 'De Rank'/PCBS 'Koningin Julianaschool'

Welkom

Beste leerkrachten van PCBS 'De Rank'/PCBS 'Koningin Julianaschool'

In het kader van onze master SEN opleiding doen wij onderzoek naar het signaleren van hoogbegaafdheid aan de hand van het signaleringsinstrument SiDi3 en de ervaringen hiermee in de praktijk. Om gegevens te verzamelen willen wij u vragen de survey in te vullen. Het invullen van de survey zal ongeveer 5 minuten in beslag nemen. De gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld en komen alleen in handen van de onderzoekers. Na afloop van het onderzoek zullen wij u informeren over de uitkomsten.

Alvast bedankt voor uw tijd!

Tjitske Sabelis & Karin Goverts-Snijder



Algemeen

Geef bij elk van de onderstaande stellingen over hoogbegaafdheid aan of deze stelling naar uw mening 'juist' of 'onjuist' is.

1) Een hoogbegaafde leerling is een uitvinder.*

☐ juist

☐ onjuist

2) Een hoogbegaafde leerling heeft een IQ van 110 of hoger.*

☐ juist

☐ onjuist

3) Een hoogbegaafde leerling kan voor de leeftijd van 6 jaar lezen.*

☐ juist

☐ onjuist

4) Een hoogbegaafde leerling blinkt uit op één vakgebied.*

☐ juist

☐ onjuist

5) Een hoogbegaafde leerling scoort op alle CITO-toetsen een A-score.*

☐ juist

☐ onjuist

6) Een hoogbegaafde leerling ontwikkelt zich op sociaal-emotioneel gebied zwak.*

☐ juist

☐ onjuist

7) Een hoogbegaafde leerling heeft een hekel aan routinetaken.*

☐ juist

☐ onjuist

8) Een hoogbegaafde leerling heeft een apart gevoel voor humor.*

☐ juist

☐ onjuist

9) Een hoogbegaafde leerling gaat discussies uit de weg.*

☐ juist

☐ onjuist

Voldoet de jaarsiganeeringslijst SiDi3 aan de verwachtingen van de leerkracht?

Onderstaande stellingen hebben allen betrekking op de jaarsiganeeringslijst van het siganeeringsinstrument SiDi3. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de onderstaande stellingen.

10) De jaarsiganeeringslijst is, voor een gemiddelde groep leerlingen, binnen 30 minuten in te vullen.*

☐ JA!

☐ ja

☐ nee

☐ NEE!

11) Het één keer invullen van de jaarsiganeeringslijst, aan begin van het schooljaar, is voldoende.*

☐ JA!

☐ ja

☐ nee

☐ NEE!

12) Na het invullen van de jaarsignaleringslijst heb ik een goed beeld van de eventuele hoogbegaafden in mijn groep.*

- ☐ JA!
- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ NEE!

13) De sociaal-emotionele ontwikkeling komt in beeld door het invullen van de jaarsignaleringslijst.*

- ☐ JA!
- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ NEE!

14) De verschillende betekenissen van de indicatoren uit de jaarsignaleringslijst zijn helder en duidelijk voor mij.*

- ☐ JA!
- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ NEE!

15) De jaarsignaleringslijst ziet er overzichtelijk uit.*

- ☐ JA!
- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ NEE!

16) De leerlingen die door de jaarsignaleringslijst naar voren komen als hoogbegaafd zijn dezelfde leerlingen die ik mijn hoofd had.*

- ☐ JA!
- ☐ ja
- ☐ nee
- ☐ NEE!

Welke competenties vindt u, als leerkracht, van belang om de jaarsignaleringslijst van de SiDi3 correct in te vullen

Wat moet u weten, om de jaarsignaleringslijst van SiDi3 in te kunnen vullen. Kies uw top 4.*

- ☐ Het verschil tussen begaafde- en hoogbegaafde leerlingen.
- ☐ De meest recente uitkomsten uit (CITO) toetsen.
- ☐ Inzicht hebben in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.
- ☐ Wat de mening is van ouders over mogelijke hoogbegaafdheid van hun kind.
- ☐ Wat de omschrijvingen van de 12 leeraspecten betekenen.
- ☐ Weten wat de kwaliteiten van een leerling zijn.
- ☐ Wat de laatste ontwikkelingen zijn op het gebied van hoogbegaafdheid.
- ☐ Welk gedrag bij hoogbegaafdheid hoort.
- ☐ Weten welke hobby's het kind heeft.
- ☐ Iets anders, namelijk

Wat moet u kunnen om de jaarsignaleringslijst van SiDi3 in te kunnen vullen. Kies uw top 4.*

- ☐ Een gesprek aangaan met leerlingen.
- ☐ Objectief kunnen invullen van de signaleringslijst.
- ☐ Met een computer kunnen omgaan.
- ☐ Gesloten opdrachten ontwikkelen die gegarandeerd succeservaringen opleveren.
- ☐ Kunnen zien hoe een leerling samenwerkt.
- ☐ Contacten met ouders/verzorgers aangaan.
- ☐ Elke leerstap van een leerling controleren.
- ☐ Objectief kunnen kijken naar kinderen.
- ☐ Het kunnen herkennen (zien) van hoogbegaafd gedrag.
- ☐ Iets anders, namelijk

Welke factoren zijn volgens u van invloed op de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de jaarsignaleringslijst van het SiDi3?

Ik vind dat de volgende 4 factoren de uitkomsten van de jaarsignalering van SiDi3 het beste kunnen verbeteren.

- ☐ De vragenlijst samen met de leerkracht van vorig schooljaar invullen.
- ☐ De vragenlijst ongestoord in kunnen vullen.
- ☐ Een beeld hebben van de talenten van leerlingen.
- ☐ Het verschil weten tussen begaafde- en hoogbegaafde leerlingen.
- ☐ Zonder vooroordeel over de leerlingen de vragenlijst invullen.
- ☐ Een beeld hebben van het zelfbeeld van de leerlingen.
- ☐ Minstens 3x per jaar de signaleringslijst invullen.
- ☐ Een beeld hebben van hoe de leerlingen samenwerken met anderen.
- ☐ Aparte training gevolgd hebben over hoe je met de jaarsignalering om moet gaan.
- ☐ Een beeld hebben van hoe de leerlingen leren.
- ☐ Een beeld hebben van de werkhouding van de leerlingen.
- ☐ Als leerkracht meer dan twee dagen voor de betreffende klas staan.
- ☐ Het kiezen van een gunstig moment om de signaleringslijst geconcentreerd in te kunnen vullen.
- ☐ Iets anders, namelijk

Thank You!

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Uw mening is van groot belang voor ons praktijkonderzoek.

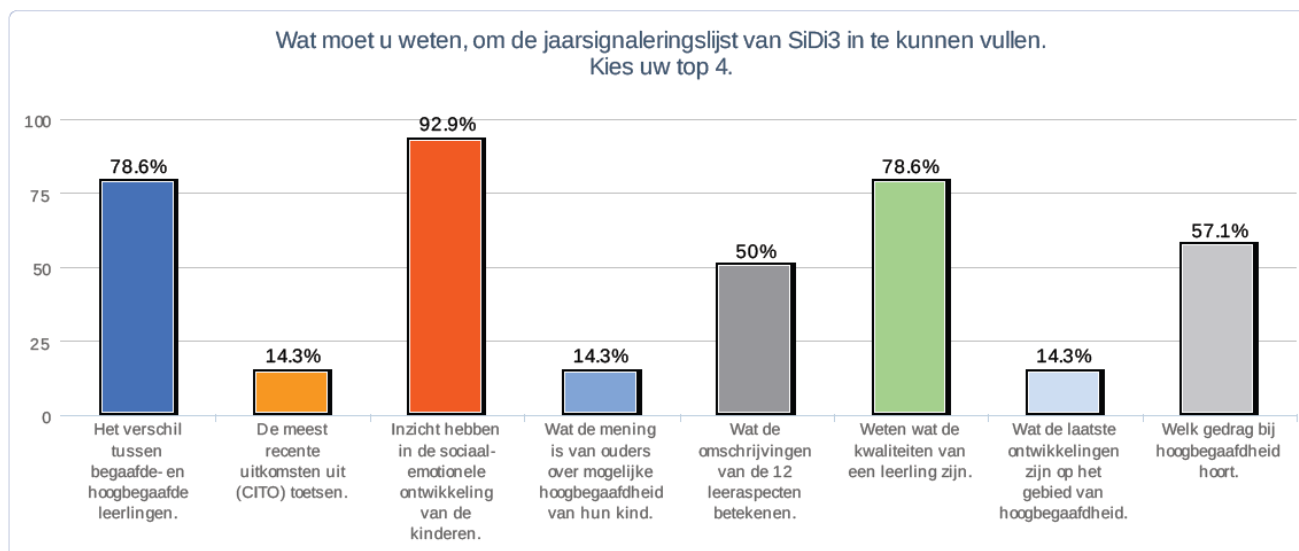
Met vriendelijke groet, Karin Goverts-Snijder & Tjitske Sabelis

BIJLAGE-S Competenties leerkracht op gebied van kennis

Staafdiagram: de competenties ten aanzien van kennis die leerkrachten van PCBS 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' nodig vinden om de jaarsignaleringslijst van het SiDi3 in te kunnen vullen.

PCBS 'De Rank'

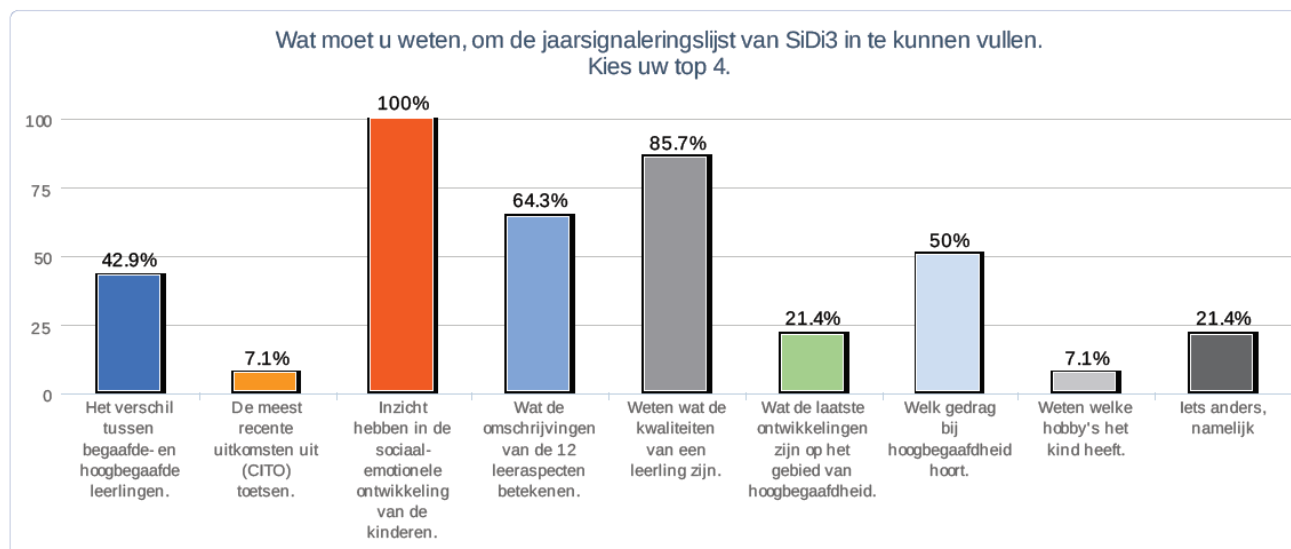
(N=14)



Figuur 12': Score Top-4 PCBS 'De Rank'

PCBS Koningin 'Julianaschool'

(N=14)

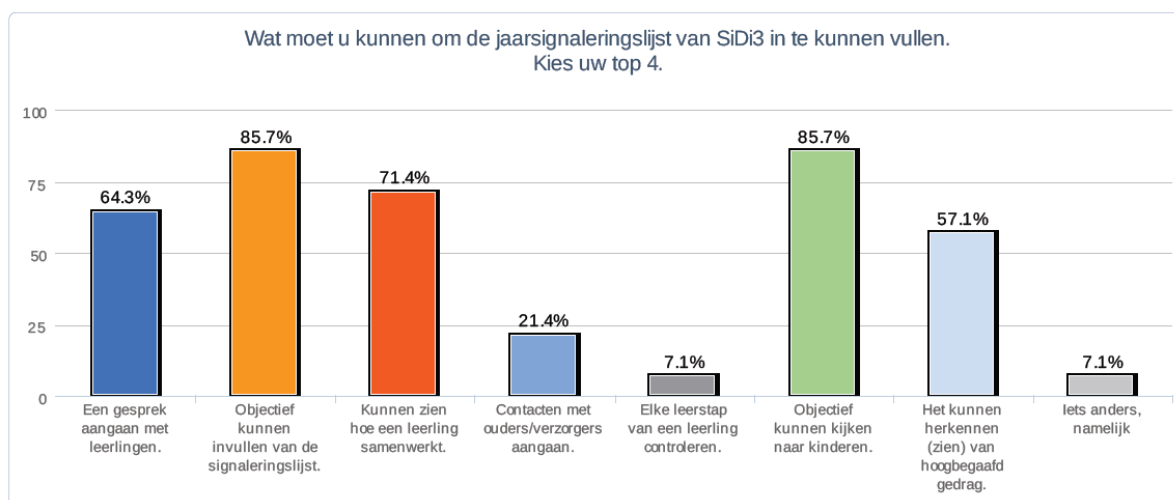


Figuur 13: Score Top-4 PCBS 'Kon. Julianaschool'

BIJLAGE-T Competenties leerkrachten op het gebied van vaardigheden.

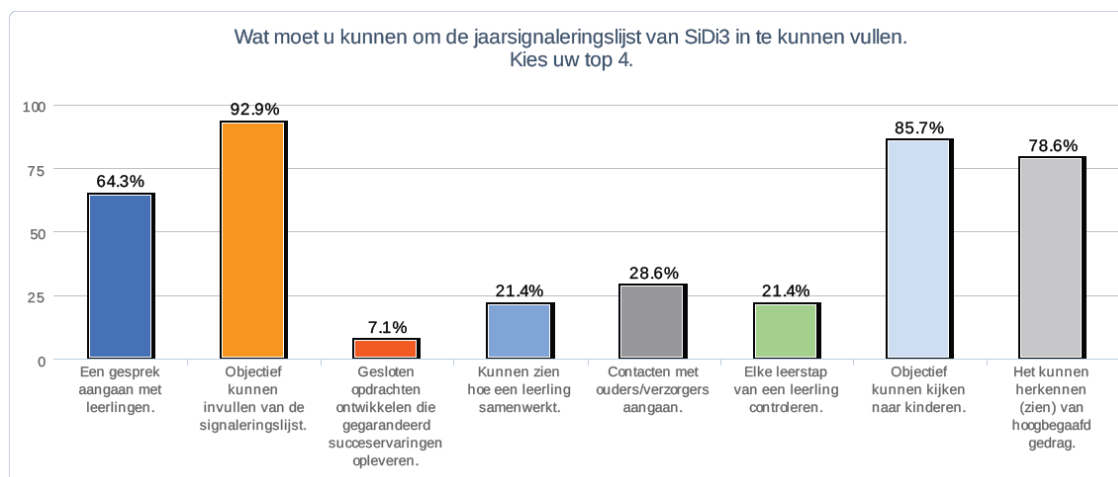
Staafdiagram: de competenties ten aanzien van vaardigheden die leerkrachten van 'De Rank' en PCBS 'Koningin Julianaschool' nodig vinden om de jaarsignaleringslijst van het SiDi3 in te kunnen vullen.

PCBS 'De Rank' (N=14)



Figuur 14: Score Top-4 PCBS 'De Rank'

PCBS 'Koningin Julianaschool' (N=14)

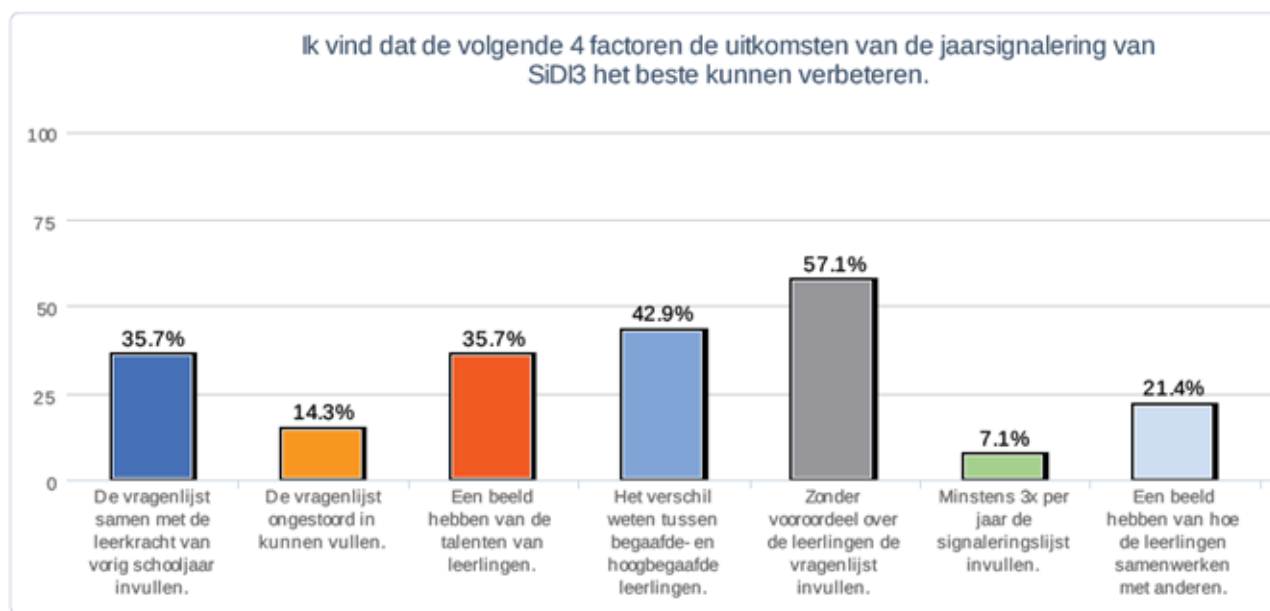


Figuur 15: Score Top-4 PCBS 'Kon. Julianaschool'

BIJLAGE-U Factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten

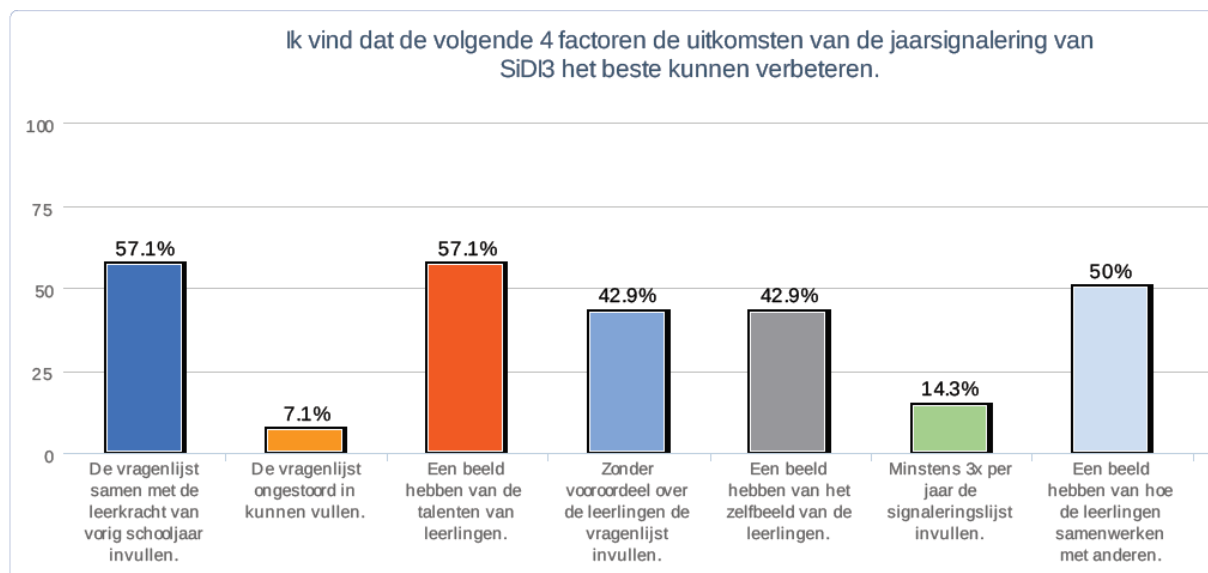
Staafdiagram: de factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de uitkomsten tijdens het invullen van de jaarsignalering SiDi3.

PCBS 'De Rank' (N=14)



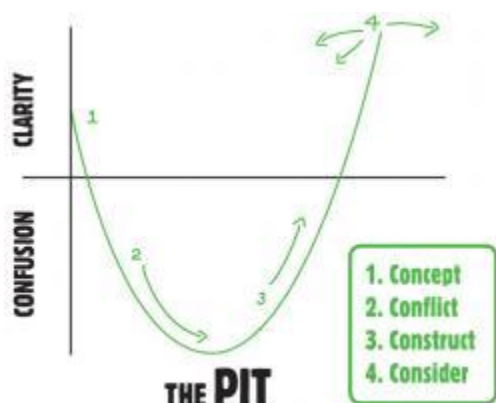
Figuur 16: Score Top-4 PCBS 'De Rank'

PCBS 'Koningin Julianaschool' (N=14)



Figuur 17: Score Top-4 PCBS 'Kon. Julianaschool'

BIJLAGE-V “The Learning Pit” van James Nottingham (2010)



Figuur 18: The Learning Pit (James Nottingham)

The Learning Pit

One of the frameworks I regularly share with teachers is that of the Learning Pit, a model that explains how and why challenge is necessary for learning. Having first heard Dr. John Edwards in 2001 using a “pit” to explain how organisational growth more often than not involves getting worse before getting better, I thought that the metaphor was an ideal way to explain to my students why I was consistently making things more difficult for them. Since then I have developed the idea into the following four-stage lesson plan:

Stage 1: Identify the key concept

The learning pit always begins with an important concept, since it is through conceptual analysis that students gain an understanding of their world. Example concepts include: art, bullying, culture, democracy, existence, growth, identity, justice, knowledge, language, music, number, originality, poetry, questions, reality tv, science, tourism, and so on.

Stage 2: Challenge

In July 2008, Professor John Hattie began an address on behalf of his Visible Learning Laboratory in Auckland with: “The major message from my work with 240m students, 800+ meta-analyses, 50,000+ studies is Challenge Challenge Challenge Challenge Challenge” Stage two of the learning pit is concerned with just that: challenging students to think more deeply, purposefully, critically and creatively.

Stage 3: Construct

This is the point at which students co-construct an understanding of the key concepts through continued dialogue and study with each other. According to many notable educational theorists such as Lev Vygotsky, Jean Piaget and John Dewey, there is no such thing as knowledge “out there” independent of the knower, but only knowledge we construct for ourselves as we learn. Stage three recognises this by creating the conditions necessary for meaningful dialogue

Stage 4: Reflect

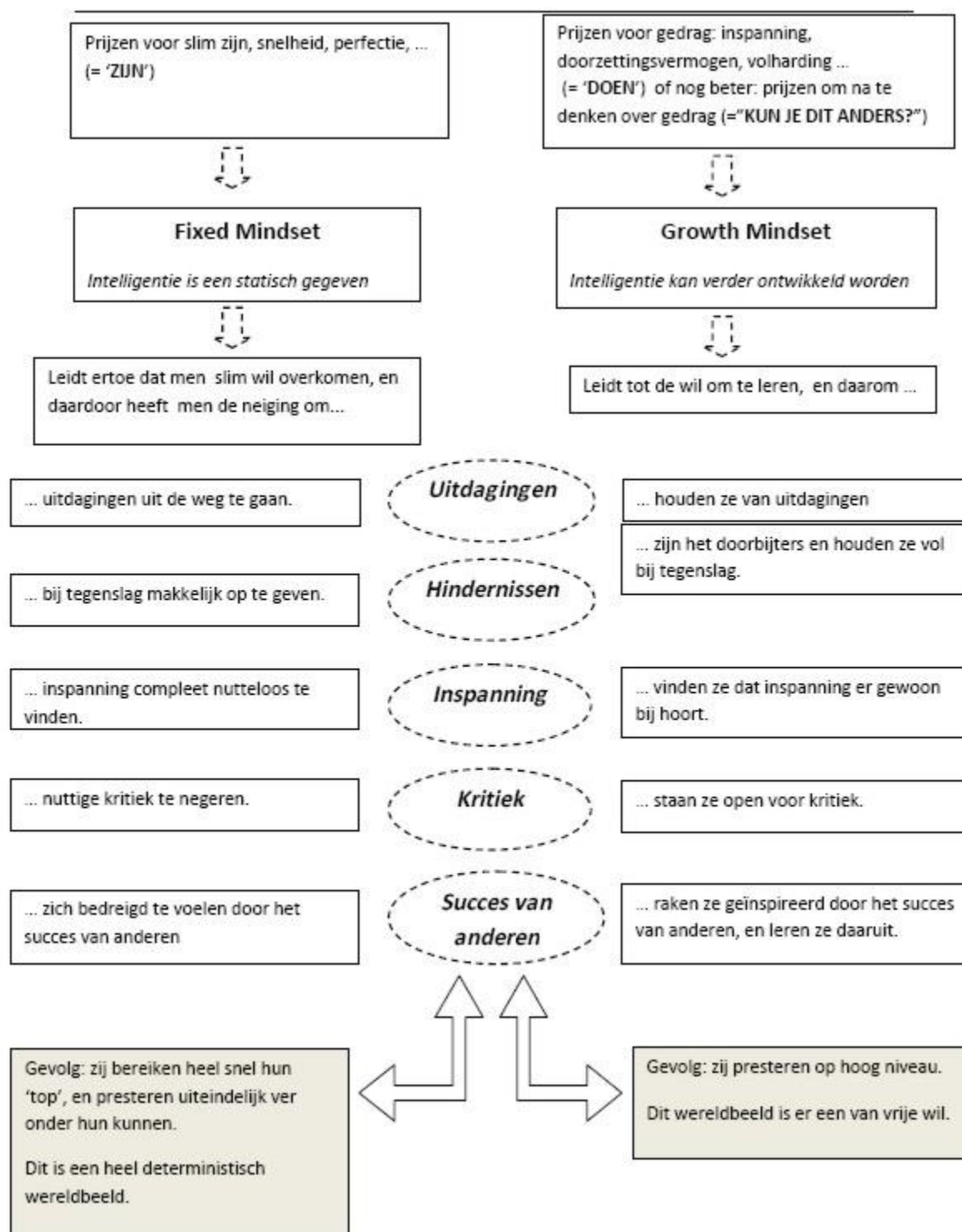
If you reflect on anything you have learned, you soon realise that it is the product of repeated exposure and thought. Thus, stage four is concerned with students revisiting and reflecting upon their learning journey.

Notes

The Learning Pit has now been published in my new book, Challenging Learning. To review or buy copies of the book and associated poster pack, please visit www.challenginglearning.com

Tekst te vinden op: <http://www.jamesnottingham.co.uk/blog/learning-pit>

BIJLAGE-W Mindset, de weg naar succesvol leven. Carol S, Dweck (2006)



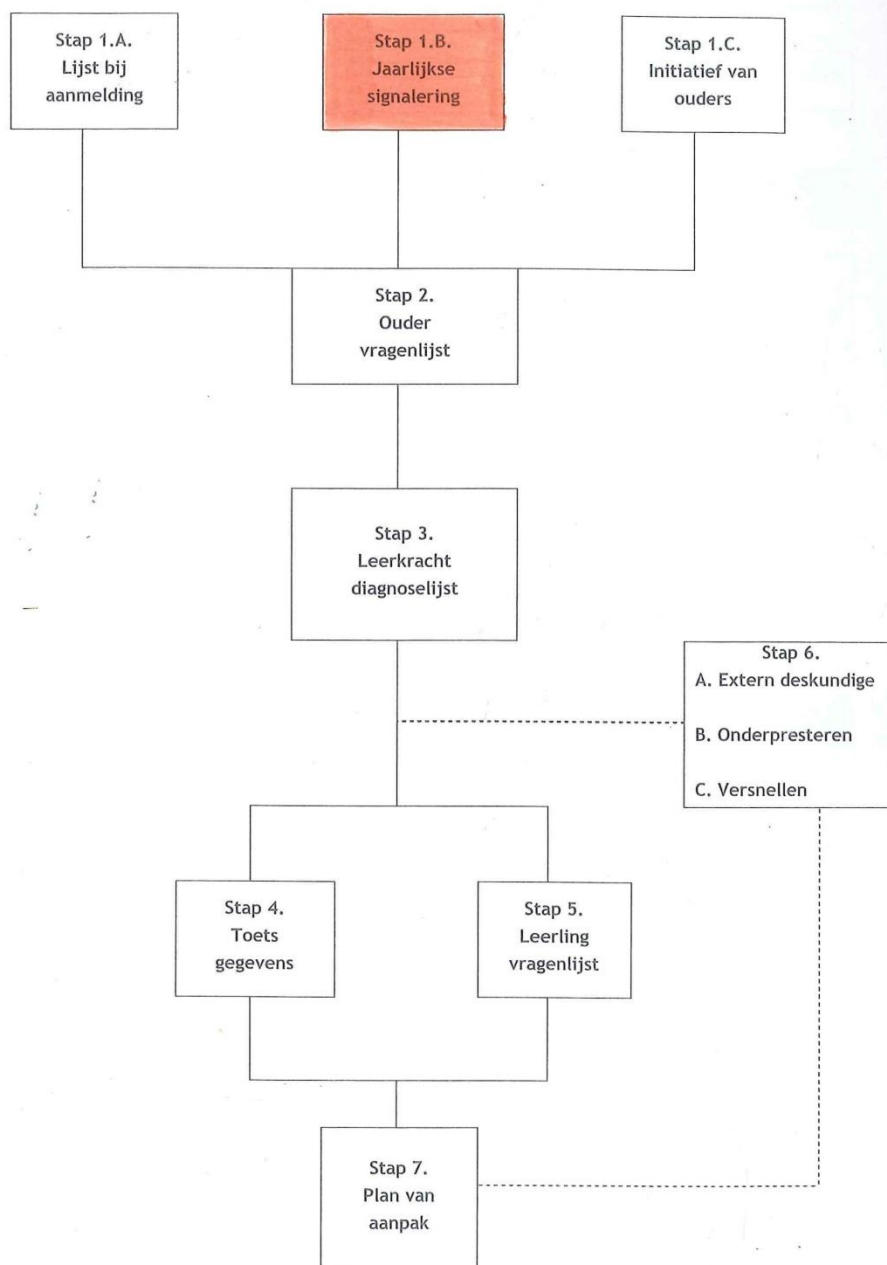
Figuur 19: Mindset, de weg naar succesvol leven

(Plusklas Unique) <http://www.plusklas-unique.com/mindset.html>

BIJLAGE-X SiDi3-protocol in een schema

14 SiDi 3

SiDi 3 in een schema



© Eduforce | Alja de Bruin-de Boer & Jan Kuipers

Figuur 20: SiDi3 Protocol