[](http://www.google.nl/imgres?q=kinderen+op+school&um=1&hl=nl&sa=X&biw=1366&bih=634&tbm=isch&tbnid=DVBWQ0K4-1Lj-M:&imgrefurl=http://informeerling.nvom.nl/doku.php?id=opvoeding:schoolkeuze_uk&docid=uQyc8Z9kOiyBtM&imgurl=http://informeerling.nvom.nl/lib/exe/fetch.php?hash=801f8c&w=400&media=http://www.hartvannederland.nl/wp-content/uploads/2009/10/schoolbord1.jpg&w=500&h=333&ei=rYsaT8SHEY-A-wbzutGKAQ&zoom=1)

|  |
| --- |
|  |



|  |  |
| --- | --- |
|  | **Hoogbegaafd: van ‘help!’ naar hulp…** |

*-over leerroutes die het best passen bij hoogbegaafde kinderen-*

**Rianne van Manen en Elsbeth van de Water**

# Titelpagina

Titel: Hoogbegaafd: van ‘help!’ naar hulp… *- over leerroutes die het best passen bij hoogbegaafde kinderen -*

Onderwerp: Hoogbegaafdheid

Afstudeerbegeleider: Drs. A. Brouwer

Auteurs: Rianne van Manen en Elsbeth van de Water

Hogeschool: Hogeschool *Driestar Educatief*

Opleiding: PABO

Opdracht: Afstudeeronderzoek minor zorg

Datum: Januari 2012

# Voorwoord

Voor u ligt een scriptie welke het resultaat is van een onderzoek naar de best passende leerroute voor hoogbegaafde leerlingen. Met deze afstudeerscriptie ronden wij de minor Zorg af.

Ons onderzoek zou niet tot stand gekomen zijn zonder de medewerking van vele personen, scholen en kinderen. Vanaf deze plaats willen wij hen hartelijk bedanken.

Allereerst willen we mevrouw Brouwer bedanken voor haar goede en enthousiaste begeleiding. Door haar tips en vragen kregen we helder voor ogen wat het doel was van onze scriptie.

We willen de scholen bedanken die meegewerkt hebben aan ons onderzoek. Het was bijzonder dat we meerdere scholen met plusklassen en Leonardoscholen konden bezoeken. In het bijzonder willen we de leerlingen bedanken die de enquêtes hebben ingevuld. We bedanken hun ouders voor de toestemming die zij gaven om mee te werken aan dit onderzoek. Ook bedanken we de leerkrachten voor de tijd die ze voor dit onderzoek vrijmaakten. Tot slot willen wij iedereen bedanken die ons, op welke manier dan ook, heeft bijgestaan tijdens dit onderzoek.

We hebben met veel plezier, enthousiasme en interesse aan deze scriptie gewerkt. Tijdens het doen van literatuur- en praktijkonderzoek zijn we ervan overtuigd geraakt dat hoogbegaafde kinderen een speciale aanpak verdienen binnen het regulier onderwijs. We hopen dat elke lezer, zeker na het lezen van deze scriptie, deze overtuiging met ons wil delen.

Omwille van de leesbaarheid van deze scriptie wordt de hoogbegaafde leerling aangeduid in de mannelijke vorm. Overal waar ‘hij’ staat, kan ook ‘zij’ gelezen worden.

Wij wensen u veel aandacht en plezier tijdens het lezen van deze scriptie.

Rianne van Manen

Elsbeth van de Water

# Inhoudsopgave

[Titelpagina 1](#_Toc314943048)

[Voorwoord 2](#_Toc314943049)

[Inhoudsopgave 3](#_Toc314943050)

[Inleiding 6](#_Toc314943051)

[Thema 6](#_Toc314943052)

[Aanleiding 6](#_Toc314943053)

[Probleemstelling 6](#_Toc314943054)

[Onderzoeksvragen 7](#_Toc314943055)

[Hypothese 7](#_Toc314943056)

[Doelstelling en relevantie 7](#_Toc314943057)

[Hoofdstuk 1 – Wat is hoogbegaafdheid? 9](#_Toc314943058)

[1.1 Het triadisch model van renzulli en Mönks 9](#_Toc314943059)

[1.1.1 Omgevingsfactoren 10](#_Toc314943060)

[1.2 Aanvullingen vanuit andere modellen 10](#_Toc314943061)

[1.3 Vergelijking modellen Heller en Betts & Neihart 11](#_Toc314943062)

[1.3.1 Model Heller 11](#_Toc314943063)

[1.3.2 Model Betts & Neihart 13](#_Toc314943064)

[1.3.3 Vergelijking beide modellen 14](#_Toc314943065)

[1.4 Samenvatting en conclusie 15](#_Toc314943066)

[Hoofdstuk 2 – Hoe herken je hoogbegaafdheid? 16](#_Toc314943067)

[2.1 Signalering 16](#_Toc314943068)

[2.1.1 Signalering van asynchroniteit 17](#_Toc314943069)

[2.1.2 Verbaal en performaal 18](#_Toc314943070)

[2.2. Kenmerken van hoogbegaafden 18](#_Toc314943071)

[2.2.1 Vergelijking betts en neihart met andere literatuur 18](#_Toc314943072)

[2.2.2 Meer kenmerken van hoogbegaafde leerlingen 23](#_Toc314943073)

[2.3 Onderpresteerders 25](#_Toc314943074)

[2.4 Samenvatting en conclusie 27](#_Toc314943075)

[Hoofdstuk 3 – Hoe kun je hoogbegaafde leerlingen begeleiden? 29](#_Toc314943076)

[3.1 leerstijl van de hoogbegaafde leerling 29](#_Toc314943077)

[3.1.1 Visueel en abstract denken 29](#_Toc314943078)

[3.1.2 Top-down denken 29](#_Toc314943079)

[3.2 de begeleiding op cognitief gebied 30](#_Toc314943080)

[3.2.1 Compacten 30](#_Toc314943081)

[3.2.2 Verrijken 32](#_Toc314943082)

[3.2.3 Versnellen 33](#_Toc314943083)

[3.2.4 Leonardo- onderwijs 34](#_Toc314943084)

[3.3 Begeleiding op Sociaal-emotioneel gebied 34](#_Toc314943085)

[3.3.1 Uiten van emoties en gevoelens 35](#_Toc314943086)

[3.3.2 Zelfbeeld 35](#_Toc314943087)

[3.3.3 Inzicht in eigen functioneren 36](#_Toc314943088)

[3.3.4 Taakgerichtheid 36](#_Toc314943089)

[3.3.5 Vertrouwen 37](#_Toc314943090)

[3.3.6 Inzicht in sociale structuren 37](#_Toc314943091)

[3.4 Samenvatting en conclusie 37](#_Toc314943092)

[Methode van onderzoek 40](#_Toc314943093)

[Type onderzoek 40](#_Toc314943094)

[Object van onderzoek 40](#_Toc314943095)

[Meetinstrumenten 40](#_Toc314943096)

[Methode van gegevensverzameling 40](#_Toc314943097)

[Methode van data-analyse 41](#_Toc314943098)

[Resultaten 42](#_Toc314943099)

[Onderdeel A: Versnellen 42](#_Toc314943100)

[Enqueteuitslag 42](#_Toc314943101)

[Onderdeel B: Compacten en verbreden 43](#_Toc314943102)

[Enqueteuitslag 43](#_Toc314943103)

[Onderdeel C: Compacten en verrijken 44](#_Toc314943104)

[Enqueteuitslag 44](#_Toc314943105)

[Onderdeel D: Plusklas 45](#_Toc314943106)

[Enqueteuitslag 45](#_Toc314943107)

[Onderdeel E: Leonardo-onderwijs 46](#_Toc314943108)

[Enqueteuitslag 46](#_Toc314943109)

[Conclusies praktijkonderzoek 47](#_Toc314943110)

[1. Welbevinden ‘versnelde’ leerling in vergelijking met welbevinden gemiddelde leerling 47](#_Toc314943111)

[2. Welbevinden leerling per leerroute 48](#_Toc314943112)

[3. Vergelijking welbevinden van het hoogbegaafde kind binnen en buiten de klas 49](#_Toc314943113)

[4. Vergelijking welbevinden van het hoogbegaafde kind binnen en buiten de school 50](#_Toc314943114)

[5. Motivatie van leerlingen in plusklas en leonardo- onderwijs 51](#_Toc314943115)

[6. Vergelijking tussen het aantal hoogbegaafde leerlingen dat mag en dat wil presenteren 52](#_Toc314943116)

[7. Vergelijking tussen het aantal hoogbegaafde leerlingen dat een eigen onderwerp mag en wil kiezen 53](#_Toc314943117)

[8. Vergelijking tussen het aantal hoogbegaafde leerlingen dat vaak kan en dat graag wil samenwerken met klasgenoten 54](#_Toc314943118)

[Conclusie en discussie 55](#_Toc314943119)

[Beantwoording onderzoeksvragen 55](#_Toc314943120)

[Wat is hoogbegaafdheid? 55](#_Toc314943121)

[Hoe herken je hoogbegaafdheid? 55](#_Toc314943122)

[Hoe kun je hoogbegaafde leerlingen begeleiden? 56](#_Toc314943123)

[Bespreking van het onderzoek en discussie 56](#_Toc314943124)

[Hypothese verwerpen of aanemen 56](#_Toc314943125)

[Discussie onderzoek 56](#_Toc314943126)

[Opvallend 57](#_Toc314943127)

[Aanbevelingen 58](#_Toc314943128)

[Vervolgonderzoek 58](#_Toc314943129)

[Literatuur 59](#_Toc314943130)

Bijlage: [leerlingenenquête 62](#_Toc314943131)

# Inleiding

## Thema

Rondom het begrip ‘hoogbegaafdheid’ bestaat veel onduidelijkheid. Als men het begrip hoogbegaafdheid hoort of moet omschrijven, rijst bij veel mensen het beeld op van een slim kind, al dan niet met bril, wat altijd met zijn neus in de boeken zit, ontzettend veel weet en het prima doet op school. Er wordt ruim dertig jaar onderzoek gedaan naar wat hoogbegaafdheid inhoudt en op welke manier je hoogbegaafde kinderen het best kunt begeleiden. Hier is echter geen duidelijk antwoord op. Veel onderzoekers op dit gebied denken in grote lijnen wel hetzelfde, maar geven er toch duidelijk een eigen draai aan. Ook op scholen is er veel verschil in de aanpak en de begeleiding van hoogbegaafde kinderen. Er zijn scholen met plusklassen waar de hoogbegaafde kinderen meestal een keer per week naar toe gaan en er zijn Leonardoscholen waar alleen hoogbegaafde leerlingen onderwijs volgen. Daarnaast is er ook nog een groot aantal scholen dat niet of nauwelijks aanpassingen in het leerstofaanbod biedt. Gelukkig komt er ook op deze scholen steeds meer aandacht voor hoogbegaafde leerlingen.

## Aanleiding

Ruim een jaar geleden woonde Elsbeth een oudercursus over hoogbegaafdheid bij kinderen. De cursus werd gegeven door drs. A. Bongiovanni die een eigen praktijk heeft voor het begeleiden van hoogbegaafde kinderen. Daarnaast had zij, toen zij in Pabo 1 stage liep in groep 3, een hoogbegaafd jongetje in de klas en herkennen wij het vaker in onze omgeving. Toen zij het idee opperde om dit als thema voor ons afstudeeronderzoek te gebruiken, kwamen we erachter dat we in onze ‘Pabo-loopbaan’ slechts één college over hoogbegaafdheid gehad hebben. Tijdens dit college werd aan de hand van het model van Renzulli en Mönks kort uitgelegd wat hoogbegaafdheid inhoudt. Naast het thema ‘hoogbegaafdheid’ hadden we nog enkele onderwerpen die we interessant vonden om te onderzoeken, we wisten echter niet goed hoe we die onderwerpen in de praktijk konden onderzoeken. Alles bij elkaar vormde de aanleiding tot ons onderzoek naar hoogbegaafdheid. Net nadat wij dit onderwerp gekozen hadden, gaf een pedagogiekdocente in de klas aan dat zij van een basisschool in het midden van het land een mail had ontvangen met daarin de vraag of er studenten waren die een leerlijn wilden opzetten voor hoogbegaafdheid. Wij hebben hierop gereageerd en vervolgens een gesprek gehad met een leerkracht van deze school, die een cursus volgt voor het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen. De vraag van de school luidde: ‘Als na onderzoek blijkt dat een leerling hoogbegaafd is, hoe ga je dan verder?’ Zij wilden, met onze hulp, een leerlijn ontwikkelen voor de groepen 3 t/m 8. Omdat wij naast een theoretisch onderzoek ook zelf een praktijkonderzoek moesten uitvoeren, werd het voor ons teveel werk om ook een leerlijn op te zetten. We hebben met deze school afgesproken dat we geen leerlijn opzetten, maar dat wij aan het eind onze scriptie aan hen geven of een korte samenvatting met conclusies en aanbeveling voor de onderwijspraktijk. Eerst waren we vooral gericht op de wensen en behoeften van hoogbegaafde leerlingen en wilden we ingaan op de zes profielen van Betts en Neihart. Voor beide onderwerpen was voorkennis nodig: ‘Wat is hoogbegaafdheid?’ Daarom hebben wij onze onderzoeksvragen aangepast, deze zijn verderop in de inleiding te vinden.

## Probleemstelling

Hoogbegaafde leerlingen worden op basisscholen in Nederland op verschillende manieren begeleid. Omdat hoogbegaafde leerlingen onderling net zoveel verschillen als niet-hoogbegaafde leerlingen, zal de ene manier van begeleiden bij de ene leerling beter passen dan bij de ander. Er wordt echter op de meeste basisscholen vanwege praktische redenen een manier van begeleiding geboden, terwijl er allemaal verschillende leerlingen zitten. Daarom is onze probleemstelling: ‘Hoe kun je hoogbegaafde kinderen het best begeleiden op de basisschool?’

## Onderzoeksvragen

Onze eerste deelvraag hebben we gericht op de omschrijving van hoogbegaafdheid, omdat hier heel verschillend over gedacht wordt. Om erachter te komen hoe wij als leerkracht hoogbegaafde kinderen in onze klas kunnen herkennen, gaat onze tweede deelvraag over de signalering van hoogbegaafde kinderen. Tenslotte wilden wij weten hoe wij hoogbegaafde kinderen in kunnen helpen en begeleiden, daarom hebben wij in onze derde deelvraag onderzoek gedaan naar de begeleiding van hoogbegaafde kinderen. De onderzoeksvragen die wij opgesteld hebben zijn verdeeld in verschillende deelonderwerpen. Onze onderzoeksvragen en deelonderwerpen zijn als volgt:

*Wat is hoogbegaafdheid?*

* Het triadisch model van Renzulli en Mönks
* Aanvulling vanuit andere modellen
* Vergelijking modellen Heller en Betts en Neihart
* Samenvatting en conclusie

*Hoe herken je hoogbegaafdheid?*

* Signalering
* Kenmerken van hoogbegaafden
* Onderpresteerders
* Samenvatting en conclusie

*Hoe kun je hoogbegaafde leerlingen begeleiden?*

* Leerstijl van de hoogbegaafde leerling
* Cognitieve begeleiding: de verschillende leerroutes
* Begeleiding op sociaal-emotioneel gebied
* Samenvatting en conclusie

## Hypothese

Onze verwachting is dat hoogbegaafde leerlingen het best begeleid worden op de basisschool, door ze extra werk te bieden in de klas. Op deze manier worden zij extra uitgedaagd en krijgen zij een leerstofaanbod wat voldoet aan hun wensen en behoeften. Doordat wij ons tijdens de minor Zorg verdiept hebben in HGW, denken wij dat het voor het hoogbegaafde kind het best is als hij het aangepaste onderwijsaanbod in de klas binnen het reguliere onderwijs aangeboden krijgt.

## Doelstelling en relevantie

Door dit onderzoek willen wij te weten komen hoe wij en andere leerkrachten hoogbegaafde kinderen in het basisonderwijs het best kunnen begeleiden en hoe dit concreet vormgegeven kan worden. Dit is belangrijk omdat we bij niet-hoogbegaafde kinderen ook onderwijs bieden wat aansluit bij hun onderwijsbehoeften. In het praktijkonderzoek willen wij nagaan welke begeleiding het best bij het hoogbegaafde kind past op cognitief en emotioneel gebied. De titel van dit onderzoek geeft al aan dat de leerkracht van ‘help!’ naar hulp moet gaan. De leerkracht weet misschien niet goed wat hij met de hoogbegaafde leerling aan moet. In deze scriptie willen wij duidelijk maken hoe de leerkracht het hoogbegaafde kind kan begeleiden, de leerkracht gaat zo van ‘help!’ naar hulp.

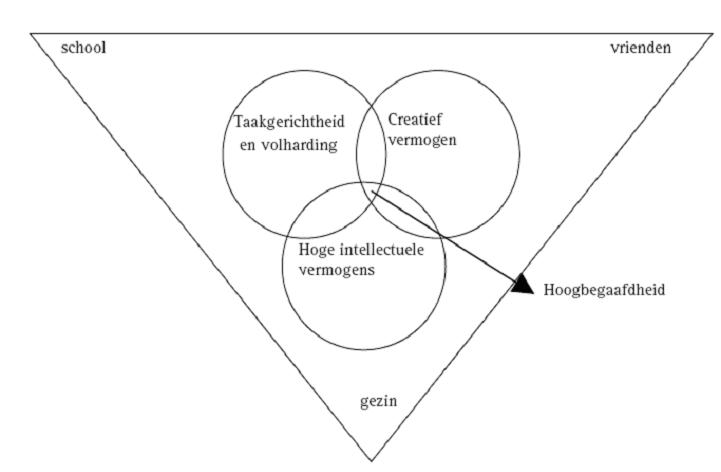
Dit onderzoek is bruikbaar voor iedereen die wil weten hoe een hoogbegaafde leerling te herkennen en te begeleiden is en een opstapje voor basisscholen die een leerlijn willen ontwikkelen voor hoogbegaafde leerlingen.

**Deel 1 - Literatuurstudie**

# Hoofdstuk 1 – Wat is hoogbegaafdheid?

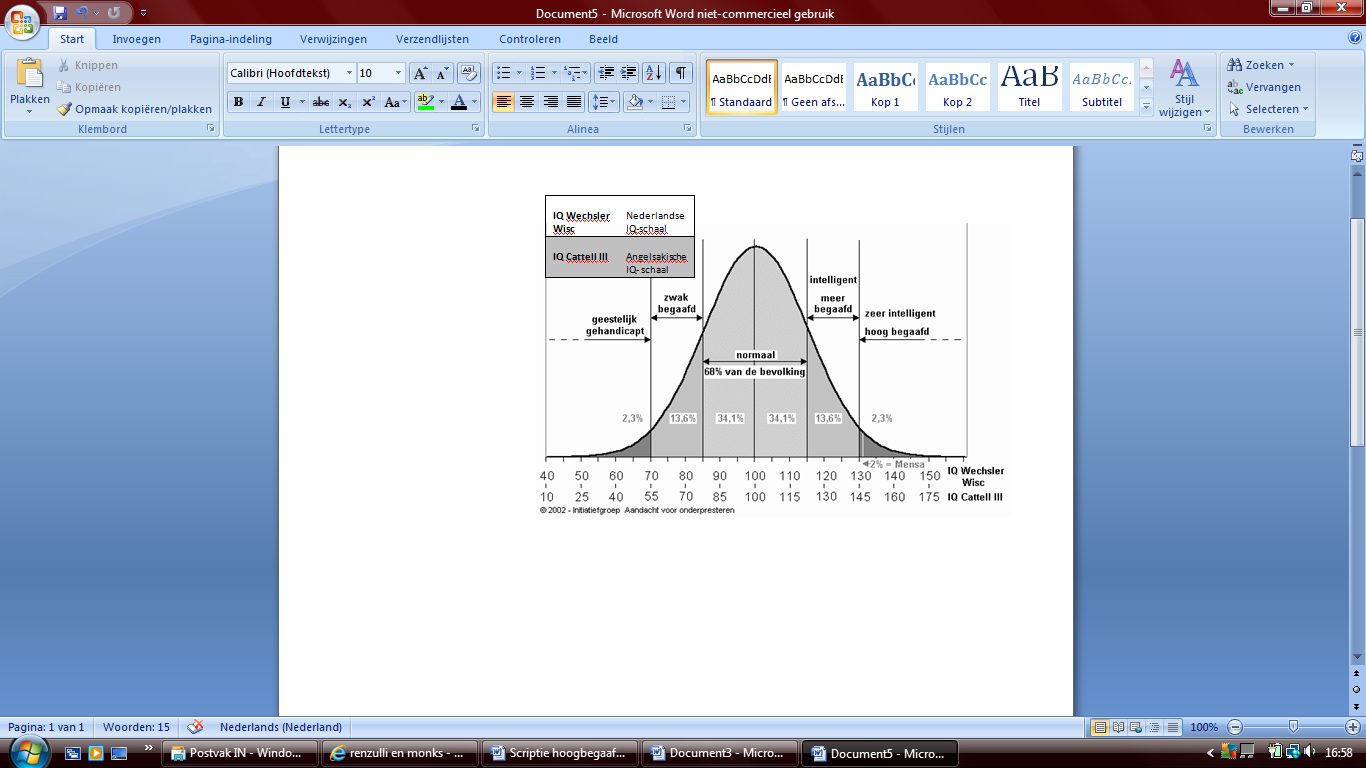
Er zijn verschillende modellen die omschrijven wat hoogbegaafdheid is. Om helder te krijgen wat hoogbegaafdheid inhoudt, willen we ons verdiepen in deze modellen. Deze modellen zijn te verdelen in drie categorieën: verklaringsmodellen, modellen waar hoogbegaafden worden ingedeeld in verschillende profielen en een combinatie van beide modellen. Alle modellen zijn het erover eens dat intelligentie, persoonskenmerken van een kind en de omgevingsfactoren van groot belang zijn voor het al dan niet tot uiting komen van hoogbegaafdheid (Gerven, 2007). Omdat in veel literatuur wordt uitgegaan van het Triadisch model van Renzulli en Mönks, willen wij dit model als uitgangspunt nemen voor de beschrijving en verklaring van hoogbegaafdheid. Om een compleet beeld te vormen van hoogbegaafdheid gebruiken we enkele aanvullingen uit andere modellen, zoals de modellen van Heller, Gagné, Gardner en Sternberg. In paragraaf 1.3 willen we twee modellen met elkaar vergelijken waar hoogbegaafdheid onderverdeeld wordt in verschillende profielen. Voor deze vergelijking gebruiken we het model van Heller en het model van Betts en Neihart. Beiden hebben zij hun eigen visie op hoogbegaafdheid. Eerst worden de modellen beschreven en toegelicht, vervolgens worden zij met elkaar vergeleken.

## Het triadisch model van renzulli en Mönks

Renzulli stelt dat de basis van hoogbegaafdheid wordt gevormd door drie factoren: een hoge intelligentie, doorzettingsvermogen en creativiteit (Algra, 2009). Deze factoren staan in de cirkels van het hiernaast weergegeven Venn-diagram die elkaar in het middelste punt overlappen. De hoogbegaafde leerling bevindt zich in het midden van de cirkels. Buiten deze cirkels worden de omgevingsfactoren genoemd die mede bepalen of de hoge intelligentie uiteindelijk tot uiting komt als hoogbegaafdheid (Gerven, 2007). De omgevingsfactoren zijn verdeeld in gezin, school en vrienden. Deze vrienden worden ook wel ‘peers’ genoemd. In figuur 1.1. worden andere begrippen gebruikt dan hierboven genoemd. Wel dekken zij dezelfde lading.

Figuur .1 - Triadisch model Renzulli en Mönks

Een hoogbegaafd kind is intelligenter dan gemiddeld. Een kind met een IQ van 130 of hoger noemen we hoog- of zeer intelligent. In Nederland geldt een IQ van minimaal 130 als norm om hoogbegaafd genoemd te kunnen worden. Een kind met een IQ van circa 120 of hoger kan ‘begaafd’ of ‘meerbegaafd’ zijn. In Angelsaksische landen hanteert men andere schalen. Een IQ van 145 is daar meestal de ondergrens voor hoogbegaafdheid en een IQ van 130 de grens voor ‘begaafd’ (Algra, 2009).

In het model van Renzulli en Mönks is een kind hoogbegaafd als het intelligent is, maar dat is niet voldoende: creativiteit en doorzettingsvermogen zijn minstens zo belangrijk (Derkzen, 2011). In het Triadisch model wordt ervan uitgegaan dat er pas sprake is van hoogbegaafdheid wanneer dit tot uiting komt in bijzondere prestaties van het kind (Gerven, 2007). Motivatie is de wil en het doorzettingsvermogen om je in te zetten voor een taak, het je aangetrokken voelen tot een taak, er plezier in hebben en het stellen van doelen en plannen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Hoogbegaafde kinderen zijn zeer gemotiveerd om te leren, vaak rusten zij niet eerder dan ze hebben uitgezocht wat ze willen weten. Het kan zijn dat de motivatie helemaal niet opvalt bij de hoogbegaafde leerlingen (zie 3.2). De creativiteit komt op verschillende vlakken tot uiting, onder meer in het komen tot een oplossing voor een probleem. Daarbij zijn de denkmethoden die het hoogbegaafde kind gebruikt en de oplossingen die het bedenkt zeer eigen en origineel (Derkzen, 2011). Behalve een hoog IQ, motivatie en creativiteit zijn er ook andere kenmerken die bij een hoogbegaafde leerling horen (zie 2.2).

Figuur 1.2 Frequentie hoogbegaafdheid

### Omgevingsfactoren

De omgeving moet het kind stimuleren om zijn capaciteiten om te zetten in prestaties. School speelt hierin een belangrijke rol. Een adequaat lesaanbod is van belang, evenals een positief klimaat in de klas waar deze kinderen hun talenten niet onder stoelen of banken hoeven te steken (Algra, 2009). Daarnaast is de thuissituatie ook van grote invloed, kinderen moeten de ruimte krijgen om hun talenten te ontplooien. Ouders moeten deze ontplooiing op een evenwichtige manier stimuleren. Wat een school opbouwt, kan thuis worden afgebroken, en andersom. Goed overleg tussen school en ouders komen het kind ten goede. De manier waarop ouders en leerkrachten omgaan met de capaciteiten van het kind is bepalend voor het zelfbeeld van het kind (zie 3.3.2). Naast ouders en school spelen de vrienden, ook wel ‘peers’ genoemd, een belangrijke rol. Hoogbegaafde kinderen hebben vaak geen aansluiting bij leeftijdsgenoten, omdat die hen niet begrijpen. Daarom zoeken ze ouderen op die zich in hun leefwereld kunnen verplaatsen of spelen met veel jongere kinderen over wie ze de leiding kunnen hebben (Brenk, 2010).

## Aanvullingen vanuit andere modellen

Naast het Triadisch model zijn er vanuit andere modellen verschillende aanvullingen te noemen.

* Span en Nelissen leggen bij hoogbegaafdheid de nadruk op de prestaties van het kind en de eigen rol die hij speelt bij het ontwikkelen van zijn hoogbegaafdheid, hiervoor is een grote exploratiedrang nodig (Gerven, 2007).
* Volgens de theorie over Meervoudige intelligentie van Gardner zijn er acht vormen van intelligentie. Deze uiten zich in acht gelijk genoemde prestatie gebieden: taalkundige, logische, mathematische, ruimtelijke, muzikale, lichamelijke, inter- en intrapersoonlijke en naturalistische intelligentie. Volgens Gardner beschikt iedereen over deze intelligenties, maar zijn deze niet bij iedereen even sterk ontwikkeld (Gerven, 2007). Als er sprake is van hoogbegaafdheid moeten meerdere van deze intelligenties hoog ontwikkeld zijn en moeten zij samen met het doorzettingsvermogen en een gunstige omgeving tot bijzondere prestaties leiden (Algra, 2009). De opvattingen van Gardner hebben het model van Heller sterk beïnvloedt (zie1.3.1).
* Gagné geeft in zijn model aan dat hoogbegaafdheid genetisch is bepaald.
* Volgens Sternberg ben je hoogbegaafd als je een probleemoplossend vermogen hebt, creatief kunt denken en dit ook praktisch toepast.
* In de literatuur worden de modellen van Heller en Betts en Neihart veel genoemd. Omdat Heller een duidelijke verdeling maakt in capaciteiten en prestaties, vergelijken wij in de volgende paragraaf dit met het model van Betts en Neihart, dat hoogbegaafdheid in verschillende types verdeelt.

## Vergelijking modellen Heller en Betts & Neihart

### Model Heller

Het Multidimensionale Model van Begaafdheid en Talent van Heller, ook wel Multifactorenmodel genoemd, krijgt steeds meer bekendheid in Nederland. Dit model is een synthese van het Triadisch model van Renzulli en Mönks en de theorieën over Meervoudige Intelligentie van de Amerikaanse psycholoog Gardner (Gerven, 2007). De acht prestatiegebieden die Heller in de rechterkant van zijn schema noemt, zijn af te leiden van de acht prestatiegebieden die de Amerikaanse psycholoog Gardner in zijn theorie over Meervoudige Intelligentie noemt (zie figuur 1.3). In deze theorie wordt ervan uitgegaan dat de intelligentie van een persoon niet slechts op één gebied naar voren komt, maar dat de persoon op alle gebieden bovengemiddeld en op sommige gebieden zelfs uitzonderlijk presteert.

*Een topchirurg beschikt niet alleen over voldoende kennis om op zijn niveau te kunnen functioneren. Zijn fysieke conditie moet optimaal zijn om een lange operatie, waarbij hij uren achtereen moet staan, te kunnen volhouden; dit betreft dan dus een uitzonderlijke prestatie op fysiek gebied. Daarnaast moeten zijn motorische vaardigheden groot zijn om zo nauwkeurig mogelijk zijn werk te kunnen verrichten. Hij beschikt over een hoog technisch inzicht, evenals over een goed vermogen tot abstract denken: hij moet zich van tevoren immers het (inwendige) probleem kunnen voorstellen en vanuit dat punt een ‘technische’ ingreep kunnen kiezen om het probleem adequaat op te lossen. Bovendien is een grote dosis creativiteit vereist om soms buiten de reguliere kaders naar oplossingen te kunnen zoeken voor problemen waar op het eerste gezicht geen oplossing voor bestaat. Verder kan deze chirurg alleen aan de top komen wanneer zijn sociale competentie optimaal is. Wie niet kan uitleggen, wie niet effectief en zorgvuldig met mensen kan omgaan, bereikt nooit het allerhoogste niveau.*

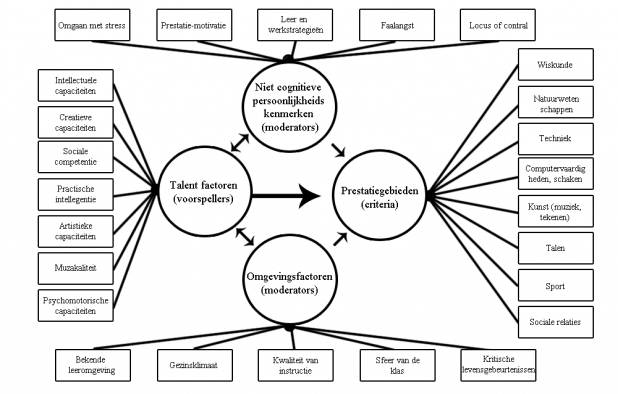
Uit: *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs,* Sylvia Drent en Eleonoor van Gerven

Het model van Heller (zie figuur 1.3) geeft duidelijk het verschil aan tussen de capaciteiten, de linkerkant van het schema, en de prestaties van hoogbegaafde leerlingen die te vinden zijn in de rechterkant van het schema. Naast cognitieve capaciteiten noemt Heller ook andere capaciteiten zoals sociale competentie, praktische intelligentie en muzikaliteit. Hij maakt in zijn model duidelijk dat het gedrag wat wordt waargenomen geen is resultaat is van capaciteiten alleen, maar een gevolg van de combinatie van capaciteiten, de persoonlijkheidskenmerken en de omgeving (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Een optimale dynamiek tussen deze drie factoren leidt tot prestaties op hoogbegaafd niveau. Is dit niet aanwezig, dan kan het leiden tot onderpresteren. Hoogbegaafden die niet de uitzonderlijke prestaties leveren die we op grond van hun capaciteiten mogen verwachten, worden ‘onderpresteerders’ genoemd (zie 2.3). De motivatie en het doorzettingsvermogen van het kind spelen binnen het onderwijs een belangrijke rol. Deze factoren zijn interactief bepaald, net als de creativiteit van het kind. Creativiteit kan pas tot uiting komen wanneer er ook gelegenheid wordt geboden om het te tonen. Het leerstofaanbod op de meeste reguliere basisscholen wordt door veel hoogbegaafde leerlingen vaak saai en te weinig uitdagend gevonden. Dit beïnvloedt de motivatie en het doorzettingsvermogen van het hoogbegaafde kind negatief. In de klas wordt er bij gesloten opdrachten nauwelijks beroep gedaan op de creativiteit van de leerling. Wie niet uitgedaagd wordt tot bijzondere prestaties, zal ze dus ook niet leveren (Gerven, 2007).

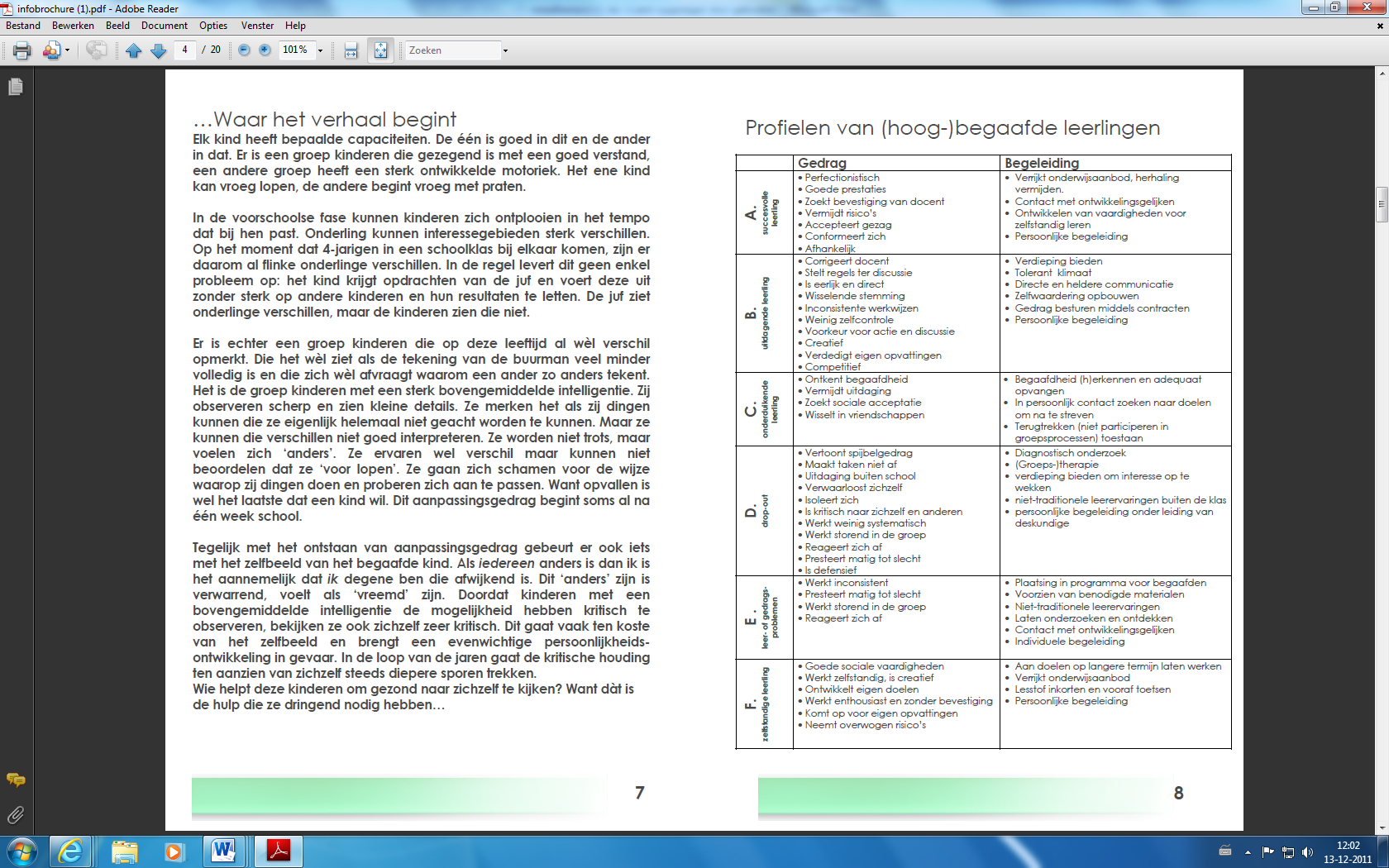
Figuur 1.3 – Het ‘Multidimensionale Model van Begaafdheid en Talent’ van Heller

*We gaan nog even terug naar het voorbeeld van de topchirurg. Stel dat de chirurg waarover we net spraken moeite heeft om onder tijdsdruk te werken en met spanning om te gaan, dan was hij waarschijnlijk zelfs nooit chirurg geworden omdat niet alleen dit vak, maar ook zijn studie al eisen aan hem gesteld hadden waaraan hij niet kon voldoen. Bovendien moet de man als jongvolwassene al de motivatie gehad hebben om aan de studie te beginnen en later tijdens zijn carrière al de wil gehad hebben de top te bereiken. Ditzelfde geldt uiteraard voor de drie overige factoren.*

Uit: *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs,* Sylvia Drent en Eleonoor van Gerven

[](http://www.zobegaafd.nl/wp-content/uploads/2011/07/Heller-model.png)Naast de omgevingsfactoren hebben de niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren dus invloed op het feit of een persoon wel of geen uitzonderlijke prestaties levert. Hoe negatiever de laatst genoemde kenmerken aanwezig zijn, hoe meer het risico bestaat dat ze een negatieve invloed uitoefenen op het proces (Kieboom, 2007). Opvallend in het model van Heller is het onderdeel ‘kritische levenservaringen’, wat valt onder omgevingsfactoren. Deze ervaringen kunnen zich zowel in een schoolse omgeving als in de privé-omgeving voordoen. Zo kan het zijn dat ouders en school het oneens zijn over de manier waarop er met het kind moet worden omgegaan, hierdoor wordt het kind in een loyaliteitsconflict geplaatst. Het is voor een kind haast onmogelijk om te kiezen tussen je ouders of je meester of juf. Dit kan als gevolg hebben dat het kind eigenlijk niet meer weet of hij nou wél of niet moet presteren.

### Model Betts & Neihart

In tegenstelling tot het model van Heller, waarin alleen een definitie van hoogbegaafdheid wordt opgesteld, hebben Betts en Neihart zes profielen (zie figuur 1.4) bepaald naar aanleiding van een grote steekproef hoogbegaafde leerlingen. Betts en Neihart wilden na jarenlange praktijkervaring in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen richtlijnen ontwikkelen voor de identificatie van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs. Tegelijkertijd wilden zij het bewustzijn vergroten dat hoogbegaafden onderling verschillen (Waarde, 2007). Betts en Neihart beschrijven niet alleen welk gedrag kenmerkend is voor welk profiel, maar ook hoe je de verschillende types het best kunt begeleiden op school. Betts en Neihart geven aan dat hun model niet te gebruiken is als diagnostisch classificatiemodel, omdat het niet de beschrijving van één specifieke leerling geeft. Het profiel van een hoogbegaafde leerling kan door de jaren heen veranderen en er kunnen soms ook meerdere profielen bij een hoogbegaafd kind passen. Ook kan het per leerkracht of per groep verschillen welk profiel de leerling aanneemt (Waarde, 2007). Uit dit feit is af te leiden dat de omgeving een duidelijke rol speelt bij het wel of niet tot uiting komen van hoogbegaafdheid. Ook is het mogelijk dat niet-hoogbegaafde leerlingen passen in de omschrijving van een bepaald type. Tot slot spelen sekseverschillen een rol bij verschillende types. Meisjes proberen op de basisschool hun hoogbegaafdheid te verbergen en ontwikkelen eerder discipline, terwijl dit bij jongens vaker voorkomt in de adolescentieperiode. Het is duidelijk dat dit schema vooral is bedoeld om een beeld te vormen van de diversiteit in gedrag en begeleiding onder hoogbegaafde leerlingen.

Figuur 1.4 - Indeling in zes profielen (Betts en Neihart).

### 1.3.3 Vergelijking beide modellen

Om de beide modellen op een heldere manier met elkaar te vergelijken, worden de kenmerken van de verschillende modellen schematisch weergegeven.

|  |  |
| --- | --- |
| Model Heller | Model Betts en Neihart |
| *Het model van Heller is een synthese van twee bestaande modellen: het Triadisch Model van Renzulli en Mönks en de theorie van Gardner over meervoudige intelligentie.* | Het model van Betts en Neihart is gebaseerd op jarenlange praktijkervaring. |
| *Het model is bedoeld als verklaring voor hoogbegaafdheid.* | Het model is bedoeld ter bewustwording van de diversiteit onder hoogbegaafden. |
| *Er wordt veel nadruk gelegd op de acht prestatiegebieden (zie figuur 1.3).* | In dit model wordt vooral ingegaan op het gedrag dat een bepaald type hoogbegaafde leerling vertoont. |
| *Heller gaat niet alleen in op het cognitieve talent, maar ook op muzikaliteit, creativiteit en sportiviteit.* | Bij Betts en Neihart krijgen muzikaliteit en sportiviteit geen aandacht. Sommige types vertonen wel kenmerken op deze gebieden. |
| *Als hoogbegaafdheid bij een kind niet tot uiting komt terwijl hij wel de capaciteiten heeft, dan wordt dit kind een onderpresteerder genoemd.* | De meesten types in het model van Betts en Neihart vallen onder de categorie onderpresteerders. |
| *Als de omgeving van het hoogbegaafde kind verandert, kan dit uitwerking hebben op het gedrag.* | Een hoogbegaafd kind hoeft geen profiel voor het leven te hebben, het profiel kan veranderen door bijvoorbeeld een andere leerkracht of een nieuwe, uitdagende studie. |
| *Dit model geeft aanknopingspunten voor de onderwijspraktijk en daarbuiten. Door gericht te kijken naar het kind en het model is het duidelijk welke factoren invloed hebben op het uitblijven van verwachte prestaties. Er moet dan wel onderzoek gedaan worden naar deze factoren.* | Dit model geeft praktische tips voor het omgaan met hoogbegaafde leerlingen in de klas, onderscheiden in de verschillende types. |
| *De rol van leerkracht als mentor, begeleider en als stimulerende kracht is van groot belang.* | De leerkracht heeft in dit model een belangrijke rol. Hij moet de lessen aanpassen, uitdaging bieden en de leerling op een juiste wijze begeleiden op sociaal-emotioneel gebied. |
| *Creativiteit is een voorwaarde voor hoogbegaafdheid.* | In dit model wordt geen nadruk op creativiteit gelegd. |
| *In dit model wordt geen specifieke aandacht geschonken aan hoogbegaafdheid in combinatie met stoornissen.* | In dit model wordt aandacht geschonken aan hoogbegaafdheid in combinatie met leer- of gedragsproblemen (zie figuur 1.4). |
| *De omgevingsfactoren spelen in dit model een grote rol, deze factoren bepalen onder andere of hoogbegaafdheid bij een persoon tot uiting komt.* | Er wordt niet genoemd dat de omgeving een grote rol speelt, maar het is wel af te leiden uit de begeleidingstips voor de leerkracht. Bijvoorbeeld: hoogbegaafdheid (h)erkennen en adequaat opvangen. |
| *Motivatie en doorzettingsvermogen zijn interactief bepaald.* | De leerling presteert niet op eigen vermogen, maar drijft vaak op bevestiging van anderen. Alleen het type ‘zelfstandige leerling’ wordt geleid door intrinsieke motivatie en doorzettingsvermogen. |

## 1.4 Samenvatting en conclusie

Uit eerdergenoemde modellen kunnen de volgende conclusies worden getrokken: Alle modellen die hoogbegaafdheid beschrijven, zijn het erover eens dat intelligentie, de persoonskenmerken van een kind en de omgevingsfactoren van groot belang zijn voor het wel of niet tot uiting komen van hoogbegaafdheid. Het is belangrijk hierbij het verschil op te merken tussen zeer intelligent en hoogbegaafd. Betts en Neihart beschrijven in hun model zes profielen van hoogbegaafden om de verscheidenheid onder hoogbegaafden in beeld te krijgen. Als we het model van Betts en Neihart vergelijken met het model van Heller, is het eerstgenoemde model het meest praktisch voor gebruik in de klas. Daarom zal dit model vaker gebruikt worden in deze scriptie.

# Hoofdstuk 2 – Hoe herken je hoogbegaafdheid?

Een groot aantal hoogbegaafde kinderen krijgt problemen, variërend van onderpresteren tot suïcidaal gedrag. Dit geeft aan dat zij een speciale vorm van onderwijs nodig hebben (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Wil je deze vorm van onderwijs kunnen bieden, dan moet je het hoogbegaafde kind wel herkennen. De signalering van hoogbegaafde kinderen is nodig om te bepalen wie aangepast onderwijs of een speciale leerroute nodig heeft (Algra, 2009). In dit hoofdstuk komen verschillende manieren om hoogbegaafde kinderen te signaleren aan de orde. Deze signalering kan plaats vinden in de beginperiode op de basisschool en tijdens de verdere schoolloopbaan van de leerling. In ons praktijkonderzoek richten we ons vooral op de groepen 3 t/m 8, daarom richten we ons nu niet op de signalering bij kleuters. Vervolgens benoemen we de kenmerken van hoogbegaafdheid die een rol spelen bij de signalering. Wij baseren die op het model van Betts en Neihart en maken daarmee een vergelijking met andere literatuur.

## 2.1 Signalering

Vroegtijdige signalering van hoogbegaafdheid is belangrijk om problemen in de ontwikkeling van de leerling te voorkomen. Het is belangrijk dat men de begeleiding in een zo vroeg mogelijk stadium af kan stemmen op het denkniveau van de leerling zodat het kind zich optimaal mag en kan ontwikkelen (Groebbé, 2011). Als de leerkracht hoogbegaafdheid tijdig signaleert, voorkomt dit dat hoogbegaafde kinderen zich gaan aanpassen aan de gemiddelde leerling, in een later stadium afhaken in het vervolgonderwijs of slachtoffer worden van pestgedrag van anderen (Janson, 1993). Een veel voorkomend fenomeen is dat binnen het onderwijs de ‘meerbegaafde’, met een IQ rond de 120, vaak als hoogbegaafd wordt gesignaleerd: zelfstandig, leergierig en vlot van begrip. De groep die daar qua intelligentie boven zit en nadrukkelijk zorg nodig heeft, is moeilijker op te merken (Bongiovanni, 2009). Het hoogbegaafde kind wil ook graag bij de groep horen, waardoor de verschillen tussen het hoogbegaafde kind en de gemiddelde leerling vaak lastig zijn op te merken. De behoefte om ‘erbij te horen’ vertaalt zich in hetzelfde doen en hetzelfde presteren als de klasgenoten. Hij of zij wil niet anders zijn! Die behoefte laat zich al heel jong zien: jonge kleuters apen in de groep het gekras van klasgenootjes na, terwijl ze thuis complete mensjes tekenen met wimpers boven de ogen en vijf vingers aan elke hand (Algra, 2009). Een andere oorzaak waardoor hoogbegaafdheid niet herkend en erkend wordt is het onderpresteren. Als het kind onderpresteert, wil dit zeggen dat het onder zijn capaciteitenniveau werkt. Het kind zou veel meer kunnen dan dat het daadwerkelijk laat zien (zie 2.3). Aan het herkennen van hoogbegaafde kinderen is de laatste jaren veel aandacht besteed. Er zijn procedures ontworpen, waarin het testen en toetsen een belangrijke rol spelen, met de bedoeling de begaafde kinderen in een vroeg stadium te signaleren. Geen enkele procedure leidt tot een volledige identificatie (P. Span, 2001).

De leerkracht neemt bij de signalering van hoogbegaafdheid een belangrijke positie in. Dit is de persoon die in eerste instantie signaleert welke kinderen mogelijk extra zorg nodig hebben. Het is ook mogelijk dat er signalen van buiten de school komen die erop duiden dat er iets aan de hand is met de leerling. Een goede signalering en diagnostiek zijn essentieel voor het verdere verloop van het proces van de leerlingbegeleiding. Zonder een goede signalering en diagnose is het niet mogelijk om te bepalen welke maatregelen er genomen moeten worden voor een bepaalde leerling (Gerven, 2007).

In het boek ‘Het testen van begaafde kinderen’ worden verschillende aandachtspunten genoemd waar leraren op kunnen letten bij de identificatie van hoogbegaafdheid:

* Let niet alleen op de toetsresultaten of de prestaties bij de schriftelijke verwerking van de reguliere oefenstof, maar maak ook gebruik van de talenten van de leerling op een ander gebied.
* Let op speciale talenten in plaats van op algemene kennis of een positieve houding van het kind ten opzichte van school, hierbij is persoonlijke interactie tussen leerkracht en leerling een middel.
* Pas op voor vooroordelen.
* Zoek gericht naar kinderen die in een of meer vakken uitblinken.
* Praat niet over, maar met de leerlingen: raadpleeg de kinderen zelf! (P. Span, 2001)

Nadat leerlingen gesignaleerd zijn, is het van belang om verder diagnostisch onderzoek te doen om het beeld dat vanuit de signalering naar voren is gekomen al dan niet te bevestigen. Het herkennen van verschillende signalen en kenmerken van hoogbegaafdheid mag niet worden verward met het stellen van de diagnose (Janson, 1993).

### 2.1.1 Signalering van asynchroniteit

Het is belangrijk dat leerkrachten naast hoogbegaafdheid ook de aanwezigheid van een asynchrone ontwikkeling (her)kennen en er de consequenties van inzien wat betreft aanpak en begeleiding (Bongiovanni, www.antraciet.com, 2009). Als er sprake is van asynchroniteit gaan de emotionele, morele en intellectuele ontwikkeling niet gelijk op (Algra, 2009). Heel vaak wordt alleen de intellectuele leeftijd van een hoogbegaafd kind gezien. Hier speelt men dan ook op in, waarbij onvoldoende rekening gehouden wordt met de fysieke beperkingen behorend bij de kalenderleeftijd. Voor de leerling kan dit frustraties geven, het denkt veel, maar het doen lukt niet. Denk aan een kind dat zeer goed kan hoofdrekenen, maar dit niet op papier gezet krijgt. Zoiets geeft frustraties, zeker als het naast het besef van falen telkens moet horen: ‘je kunt het wel, als je maar wilt’ (Bongiovanni, www.antraciet.com, 2009).

Een kind met een asynchrone ontwikkeling heeft feitelijk niet één mentale of intellectuele leeftijd, maar bevindt zich in verschillende leeftijdsfasen. Een tienjarig kind dat zich intellectueel gedraagt als een veertienjarige, wil aangesproken worden als veertienjarige en houdt zich bezig met ‘wereldproblemen’ als een veertienjarige. Tegelijkertijd is het in de emotionele en morele ontwikkeling een kind van een jaar of zes. Voor ouders en voor de leerkracht is dit een lastig punt, het is ook een bron van verwarring bij het kind. Hoogbegaafde kinderen zijn zich vaak heel sterk bewust van hun asynchroniteit, al kunnen ze deze niet onder woorden brengen (Bongiovanni, www.antraciet.com, 2009).

Als kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong toch niet op elk gebied blijken voor te liggen op het gemiddelde kind, lijkt dit soms op onderpresteren. Toch is dit niet altijd het geval. Kijk maar naar de volgende twee voorbeelden:

1. Een jonge peuter die allerlei situaties prima blijkt te begrijpen, maar nog onvoldoende woorden ter beschikking heeft om die gedachten goed te beschrijven.
2. Een kleuter die zichzelf heeft leren lezen, maar qua motorische ontwikkeling nog niet in staat is tot schrijven.

Deze asynchroniteit, in andere literatuur ook wel dyssynchroniteit genoemd, brengt dus een stuk onvermogen te weeg. Bovengenoemde voorbeelden kunnen we dus niet toeschrijven aan onderpresteren. De relatief lage prestaties op bepaalde aspecten komen namelijk niet voort uit een te geringe inzet, maar uit onvermogen (Janson, 1993).

Zowel voor de ouders en het kind als voor de leerkracht is het een hele uitdaging om gepast met de asynchrone ontwikkeling te leren omgaan. Steeds dreigt het gevaar dat de omgeving één ontwikkelingsaspect generaliseert. Een hoogbegaafd kind wordt dan geheel vanuit het hoge niveau bekeken en de verwachtingen worden daarop afgestemd: ‘Als zij hierin zo goed is dan zal ze daarin ook wel geen fouten maken…’ Het omgekeerde komt minstens zo vaak voor: doordat bepaalde gedragingen passen bij het leeftijdsniveau, wordt alles daarin afgemeten, ook al kan het kind al veel meer (aan): ‘Kijk eens hoe netjes ze die plaatjes kleurt, ze heeft daar nog echt plezier in. Ze mag dan kunnen lezen, maar het is toch goed dat ze dit gewoon meedoet…’ (Janson, 1993).

Het is uiterst belangrijk dat ouders en opvoeders de aanwezigheid van de verschillende leeftijden in één kind niet uit het oog verliezen en er goed op reageren. Er zijn geen kant-en-klare oplossingen, maar het weten dat één kind verschillende leeftijden kan herbergen, geeft al een beter begrip (Bongiovanni, www.antraciet.com, 2009).

### 2.1.2 Verbaal en performaal

Niet alleen bij asynchroniteit is er sprake van een scheve groei in de ontwikkeling. Er kan zich ook een groot verschil ontwikkelen tussen het verbale en performale gebied, wat regelmatig bij hoogbegaafde kinderen voorkomt. Dit disharmonische profiel wordt een v/p-kloof genoemd.

Het verbale gebied betreft alles wat met taal te maken heeft, zoals praten, lezen, spreken, luisteren en logisch redeneren. Het performale heeft alles te maken met ruimtelijk inzicht, aanleg voor wiskunde, probleemoplossend vermogen en het aanvoelen van sociale relaties. Bij een intelligentietest worden deze twee verschillende kanten onderzocht, namelijk verbaal (V) en performaal (P) (Toorenburg, 2005). De kloof kan gevolgen hebben voor de ontwikkeling van het kind, maar het feit van een v/p-kloof is geen reden tot zorg (Bongiovanni, www.antraciet.com, 2009).

Bij twee derde van de hoogbegaafde kinderen die getest zijn op verbaal- en performaal gebied, zijn de V- en P scores ongeveer gelijk. Er is dan geen sprake van een v/p-kloof, maar van een ‘harmonisch profiel’ (Toorenburg, 2005). Als het verbale sterker is dan het performale, kan een leerling zich verbaal goed uiten en zal daarom hoog worden ingeschat door de omgeving. Er is dan sprake van een V/p-kloof. Zelf ziet hij echter vooral de beperkingen op het performale vlak en voelt zich daarom vaak ‘dom’. Sociaal is hij niet en er gebeurt veel op het sociale vlak dat hij niet heeft zien aankomen of niet kan begrijpen. Dit roept onzekerheid op, wat de leerling probeert te verbergen achter verbaal geweld. Ook ongewenst gedrag en de neiging om ‘op te scheppen’ zijn veel voorkomende vormen van verstopgedrag (Bongiovanni, www.antraciet.com, 2009). Als je performaal sterker bent dan verbaal, is er sprake van een P/v-kloof (Toorenburg, 2005). Dit levert dan minder grote problemen op omdat het kind sociaal veel kan aanvoelen (Bongiovanni, www.antraciet.com, 2009).

## 2.2. Kenmerken van hoogbegaafden

### 2.2.1 Vergelijking betts en neihart met andere literatuur

Er zijn veel lijsten met kenmerken van hoogbegaafdheid, welke veel overeenkomsten bevatten maar ook veel verschillen. Waarschijnlijk komt dit doordat hoogbegaafde kinderen onderling net zoveel van elkaar verschillen als ‘gewone’ kinderen. Zulke lijsten met kenmerken zijn dus niet direct geschikt als basis voor de aanpassingen van het onderwijs: die moeten worden bepaald op grond van de eigenschappen van het hoogbegaafde kind zelf (Algra, 2009). Wij vinden het belangrijk dat leerkrachten wel de belangrijkste kenmerken van hoogbegaafde kinderen kennen en hun onderwijs daar ook op aanpassen. Op die manier wordt er tegemoet gekomen aan de behoeften van hoogbegaafde kinderen. Betts en Neihart hebben in hun model de onderwijsaanpassingen gekoppeld aan de kenmerken van hoogbegaafde kenmerken. Zij hebben echter, zoals eerder genoemd, hoogbegaafde kinderen onderverdeeld in verschillende profielen met verschillende kenmerken. Wij willen in de literatuur onderzoeken welke van deze kenmerken terug te vinden zijn in andere literatuur over hoogbegaafde kinderen. Het gevaar van ‘kenmerkenlijstjes’ is dat verschillende eigenschappen niet in samenhang gebruikt worden. Daarnaast leiden deze lijstjes vaak tot een redenering als: ‘Hoogbegaafde kinderen hebben de kenmerken a, b en c. Dit kind heeft kenmerk a en c, dus is het hoogbegaafd’. Dat het kind deze kenmerken heeft, wil nog niet zeggen dat het hoogbegaafd is, de kenmerken kunnen ook verwijzen naar heel andere oorzaken (Janson, 1993).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Kenmerk** | **Andere literatuur** |
| **Succesvolle leerling** | Perfectionistisch | * De leerling stelt zichzelf hoge einddoelen en is gefocust op het perfecte resultaat, waardoor hij weinig plezier heeft in het proces (Algra, 2009). * Jonge, hoogbegaafde kinderen worden vaak beschreven als perfectionistisch: zij hebben veel zelfkritiek, stellen hoge eisen aan zichzelf en willen graag ‘de beste’ zijn (P. Span, 2001). * Een hoogbegaafde leerling is op een gezonde manier perfectionistisch ingesteld (Gerven, 2007). |
| Presteert en haalt goede cijfers | * Hoogbegaafde kinderen zijn snel door de oefenstof heen en hebben weinig tot geen herhaling nodig. Afhankelijk van het onderwijsaanbod haalt de hoogbegaafde leerling wel of geen hoge cijfers (Algra, 2009). |
| Afhankelijk/zoekt bevestiging van leerkracht en is faalangstig | * Faalangst kan een gevolg zijn van het perfectionisme van het hoogbegaafde kind of van gebrek aan ervaring met verliezen en fouten maken. ‘Als je niet zeker weet dat je het perfect kunt, kun je er beter niet aan beginnen’ (Algra, 2009) * Als het leerstofaanbod voor een hoogbegaafd kind niet aangepast wordt, kan het met minimale inzet heel hoge cijfers halen. Het kind doet zo weinig faalervaringen op in vergelijking met leeftijdsgenoten, waardoor het niet met faalervaringen leert omgaan. Zo kan faalangst ontwikkeld worden op latere leeftijd (P. Span, 2001). |
| Wordt een consument van kennis | * Hoogbegaafde kinderen hebben grote interesse en een sterk geheugen in combinatie met het kunnen toepassen van oude kennis op nieuwe situaties, dit maakt dat hun kennis snel blijft groeien (Algra, 2009). * Hoogbegaafde kinderen hebben het vermogen om een grote hoeveelheid kennis snel op te nemen en te onthouden (James T. Webb, 2005). |
| Kiest veilige activiteiten/vermijdt risico | * De onderpresteerder vermijdt nieuwe activiteiten om mislukking te voorkomen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Als een leerkracht met veel lawaai extra werk, wat ook nog eens veel moeilijker is, aanbiedt, kiest de hoogbegaafde leerling voor de veiligste weg en dus voor aanpassing. Hij maakt hetzelfde werk als de rest van de klas omdat hij niet het risico wil lopen, buiten de groep te komen (Gerven, 2007). |
| Gaat niet buiten het boekje | Er zijn geen citaten in de literatuur gevonden die direct overeenkomen met dit kenmerk. Het past wel goed bij het aanpassingspatroon wat veel hoogbegaafde kinderen aannemen. Dit kenmerk wordt wellicht anders omschreven in andere literatuur, maar het wordt wel degelijk herkend door andere schrijvers op dit gebied. |
| Accepterend en conformerend | * De neiging tot aanpassen binnen een groep is voor veel mensen groot, hoogbegaafde mensen zijn daarop geen uitzondering, ze willen ergens ‘bij horen’ (Gerven, 2007). * Hoogbegaafde kinderen kunnen zich op veel verschillende gebieden aanpassen: aan het tempo van de les, aan wat de leerkracht graag van ze ziet, aanpassen om niet lastig te zijn, aanpassen om maar niemand boos te maken et cetera (Toorenburg, 2005). |
| **Uitdagende leerling** | Creativiteit | * Creativiteit kan op verschillende manieren ingevuld worden; in de zin van iets nieuws maken, uit verschillende bronnen een nieuw idee laten ontstaan en expressie (Algra, 2009). * Hoogbegaafde kinderen hebben vaak een levendige verbeelding en zijn creatief (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Een hoogbegaafde leerling komt met creatieve en originele oplossingen (Gerven, 2007). * Hoogbegaafde leerlingen denken creatief (Toorenburg, 2005). |
| Daagt de leerkracht uit  en kan conflicten oproepen | * Als de hoogbegaafde leerling niet voldoende uitdaging krijgt, gaat hij zelf uitdagingen bedenken om bij de les te blijven. Dit zijn meestal geen uitdagingen die de leerkracht waardeert (Algra, 2009). * Als het kind mee moet doen met het reguliere programma in de klas, kan het zich gaan vervelen en zijn leermotivatie kwijtraken. Deze situatie kan het kind proberen te ontvluchten door zich provocerend op te stellen (P. Span, 2001). |
| Stelt regels ter discussie | * Hoogbegaafde leerlingen stellen veel waarom- en hoe-vragen naar gedragsregels. Dit is vaak niet bedoeld als verzet, maar om mee te denken (Algra, 2009). * Hoogbegaafde kinderen hebben vaak een afkeer van bestaande ‘beleefdheidsformules’ en ‘sociale regels’. Zij vinden het lastig om netjes in het paadje lopen (Rossen, 2009). * Een hoogbegaafde leerling heeft meestal veel interesse in het ‘waarom iets mag of kan’. Als hij het ‘waarom’ begrijpt, zal hij het ook willen toepassen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). |
| Houdt van discussie | * Hoogbegaafde kinderen kunnen eindeloos doorvragen, zij willen overal het fijne van weten (Rossen, 2009). * Een hoogbegaafd kind vraagt eindeloos ‘waarom’ en is zeer volhardend (Toorenburg, 2005). |
| Erg volhoudend in interessegebieden (passies) | * Een hoogbegaafd kind heeft vaak een passie voor één of meerdere onderwerpen uit wetenschap of maatschappij (Algra, 2009). * Een hoogbegaafde leerling begrijpt en onthoudt zaken heel goed wanneer hij geïnteresseerd is (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Hoogbegaafde kinderen hebben een grote spanningsboog met betrekking tot interessegebieden (James T. Webb, 2005). |
| Wisselende stemmingen | * Emotionele labiliteit bij hoogbegaafde kinderen wordt vaak als sociaal-emotionele achterstand gezien, maar is meestal een gevolg van te weinig uitdaging of het zich niet thuis voelen in de klas (Algra, 2009). * Een hoogbegaafde leerling kan ontmoedigd en depressief raken, vaak komt dit door perfectionisme en het niet begrepen worden door anderen. Ook kunnen zij erg ongeduldig overkomen omdat zij anderen ‘traag’ vinden (James T. Webb, 2005). |
| Houdt van activiteit | * Deze leerlingen houden niet van ‘drill and practice’, van instampen of inprenten (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Een hoogbegaafde leerling kan gefrustreerd raken door gebrek aan activiteit en heeft telkens opnieuw stimulans nodig. Dit kan gezien worden als hyperactiviteit (James T. Webb, 2005). |
| Kan een slechte zelfcontrole hebben | * De leerling is snel afgeleid en heeft moeite met taakgericht werken (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Een hoogbegaafde onderpresteerder is snel afgeleid en impulsief (Gerven, 2007). |
| Corrigeert leerkracht | In de literatuur zijn geen voorbeelden/citaten gevonden dat hoogbegaafde leerlingen leerkrachten corrigeren. Wel wordt genoemd dat zij vraagtekens hebben bij onderwijsmethodes en leerkrachtgedrag (James T. Webb, 2005). Dit gegeven, in combinatie met het eerlijk en direct zijn, zal kunnen leiden tot het corrigeren van de leerkracht. |
| Is eerlijk en direct | * Hoogbegaafde kinderen hebben vaak een sterk rechtvaardigheidsgevoel. Zij zijn al jong bezig met ordenen, ook in hun sociale leven. Daarom hechten zij veel waarde aan regels. Zij willen deze regels graag gehandhaafd zien, als anderen zich niet aan de regels houden, kunnen er conflicten ontstaan. Dit komt vooral veel voor op jonge leeftijd omdat jonge kinderen zich minder aan gemaakte afspraken als ‘ik kom vanmiddag bij jou spelen’ houden, dan oudere kinderen. Aan de andere kant zullen hoogbegaafde kinderen iemand tot het uiterste verdedigen als hij onterecht ergens de schuld van krijgt (Rossen, 2009). Het is wel belangrijk om op te merken dat hoogbegaafde kinderen van andere kinderen verlangen dat zij dezelfde regels volgen als zij, ook al hebben ze die regels zelf ‘bedacht’ (Rossen, 2009). * Een hoogbegaafd kind hecht veel waarde aan gelijkwaardigheid en waarheid (James T. Webb, 2005). |
| Komt op voor eigen opvattingen/overtuigingen | * Hoogbegaafde leerlingen die geaccepteerd en gezien worden door de omgeving, komen meestal op voor hun eigen opvattingen en ideeën (Toorenburg, 2005). * Een hoogbegaafde leerling heeft een sterke wil, bedenkt ingewikkelde regels of systemen waardoor hij als bazig, brutaal of overheersend gezien kan worden, kan koppig overkomen en kan de inbreng van ouders, leerkrachten of klasgenoten zomaar verwerpen (James T. Webb, 2005). |
| Competitief ingesteld | In de bestudeerde literatuur wordt dit kenmerk niet genoemd. Wel kunnen we dit afleiden uit een combinatie van andere kenmerken: als een leerling een sterke eigen wil heeft, duidelijk voor zijn eigen opvattingen uitkomt, zich niet snel aan anderen onderwerpt en dingen perfect wil doen kan hij competitief overkomen. |
| **Onderduikende leerling** | Wil geen ander werk doen dan medeleerlingen en wil geen uitzonderingspositie ervaren | * Een deel van de hoogbegaafde kinderen past zich aan de ‘groepsnorm’ aan. Zij willen geen ander werk doen dan de rest van de klas, omdat de kans bestaat dat ze een uitzonderingspositie gaan innemen (P. Span, 2001). Dit worden relatieve onderpresteerders genoemd, zij presteren wel onder hun niveau, maar niet lager dan de rest van de klas (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Kinderen zijn al vroeg geneigd om zich aan te passen in de klas, daarmee kunnen zij waardering ‘verdienen’ van de leerkracht en klasgenoten (Janson, 1993). |
| Heeft (vrijwel) geen band met de leerkracht en de groep | * De leerling wijst pogingen van de leerkracht af om hem te leren gedragen volgens de groepsnormen en heeft weinig of geen vrienden en vriendinnen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Hoogbegaafde kinderen die onderpresteren staan vaak afwijzend en onverschillig tegenover school (Gerven, 2007). * Veel hoogbegaafde kinderen zijn vaak liever alleen omdat de rest van de groep hen niet begrijpt omdat ze andere interesses hebben of op hun eigen manier spelen (Toorenburg, 2005). |
| Wijst uitdagingen af | * Hoogbegaafde kinderen zijn bang om nieuwe uitdagingen aan te gaan, dit komt voor uit de angst voor een mislukking (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Wanneer een hoogbegaafd kind zichzelf (te) hoge doelen stelt, kan het hard aankomen als hij faalt. Dit kan als gevolg hebben dat het niet meer aan een opdracht begint wanneer er kans op fouten bestaan (P. Span, 2001). |
| Zoekt sociale acceptatie | * Hoogbegaafde kinderen passen zich aan om niet gepest te worden, om begrepen te worden en om erbij te horen (Toorenburg, 2005). * Hoogbegaafde leerlingen zijn erg gevoelig, zij hebben naast een hoog empathisch vermogen een sterkte behoefte om door anderen geaccepteerd te worden (James T. Webb, 2005). |
| Verandert geregeld van vriendschappen/peers | In de literatuur zijn geen citaten of teksten gevonden die verwijzen naar dit kenmerk. |
| Onzeker over welke kant hij/zij zelf op wil | In de literatuur zijn geen duidelijke citaten of teksten gevonden die overeenkomen met dit kenmerk. Uit eerder genoemde kenmerken is dit kenmerk wel af te leiden. Als een hoogbegaafde leerling onderpresteert, zich niet geaccepteerd voelt en zich aanpast, loopt hij grote kans zelf niet meer te weten welke kant hij op wil, omdat hij zich misschien wel jarenlang heeft aangepast. |
| **Drop-out** | Vaak creatief | Dit kenmerk is eerder genoemd bij de uitdagende leerling. |
| Presteert matig tot slecht | * Een hoogbegaafd kind kan fouten maken in opdrachten, die onder zijn beheersingsniveau liggen omdat het zich niet voldoende concentreert op de opdracht. Het kind leert niet wat leren is (P. Span, 2001). * In de praktijk zien we dat hoogbegaafde onderpresteerders zich slecht kunnen concentreren en dat hun werkhouding veel te wensen overlaat, waardoor hun prestaties laag zijn (Gerven, 2007). |
| Is bereid te werken voor een relatie | * Hoogbegaafde leerlingen kunnen gevoelig zijn voor verwachtingen van anderen binnen een relatie (Algra, 2009). |
| Isoleert en verwaarloost zichzelf | * Onderpresteerders geven blijk van negatieve zelfwaardering door zich sociaal terug te trekken (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). * Een hoogbegaafd kind wat onderpresteert, kan zichzelf terugtrekken, zijn spontaniteit verliezen en last krijgen van depressieve gevoelens (Toorenburg, 2005). |
| Bekritiseert zichzelf en anderen | * Hoogbegaafde kinderen zijn kritisch naar zichzelf, maar ook naar anderen: klasgenoten, ouders en leerkrachten. Ze eisen dat iedereen zich correct en volgens de afspraken gedraagt en ze hebben en hekel aan hypocrisie, ergens omheen draaien en gesjoemel (Rossen, 2009). * Hoogbegaafde kinderen beschikken over een groot, kritisch denkvermogen. Zij zijn kritisch op zichzelf en evalueert het gedrag van anderen (James T. Webb, 2005). |
| Zoekt buitenschoolse uitdaging in activiteiten die zijn interesse hebben | * Een hoogbegaafde leerling ontwikkelt thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten die zijn interesse hebben (Gerven, 2007). * Er zijn veel voorbeelden van hoogbegaafde leerlingen die op school matig of laag presteren, maar buiten school op verschillende gebieden uitzonderlijk uitblinken; zij kunnen bijvoorbeeld zeer goed componeren of bouwen de meeste ingewikkelde constructies van technisch lego (Zanten, 1997). |
| Creëert crisissen en verstoort situaties | * Hoogbegaafde leerlingen die zich willen aanpassen aan de rest en daardoor onderpresteren, kunnen zich heel ongelukkig voelen waardoor zij op het plein veel ruzie kunnen maken, veel duwen en botsen, met spullen gaan gooien of heel hard stampen en herrie maken (Toorenburg, 2005). * Hoogbegaafde leerlingen kunnen verstorend of angstig gedrag vertonen (Groebbé, 2011). |
| Zoekt spanning (*Thrill seeking)* | In andere literatuur is geen informatie gevonden over het zoeken naar spanning door hoogbegaafde kinderen. Een conclusie die gemaakt kan worden is dat de hoogbegaafde leerling op school niet (genoeg) wordt uitgedaagd, waardoor hij dit tekort aan uitdaging opvult met spanning en uitdaging. |
| Neemt onregelmatig deel aan onderwijs | * Als hoogbegaafde kinderen onderpresteren, raken ze in een negatieve spiraal, dit wordt steeds erger waardoor ze zelfs psychische en lichamelijk klachten kunnen krijgen. Hierdoor willen ze vaak het liefst thuis blijven (Toorenburg, 2005). * Wanneer een hoogbegaafd kind niet op zijn niveau wordt aangesproken bestaat de kans dat het na een tijdje probleemgedrag gaat vertonen, het wil bijvoorbeeld niet meer naar school (Groebbé, 2011). |
| Maakt taken niet af | * Als een hoogbegaafde leerling lange tijd onderwijs onder zijn niveau krijgt aangeboden, ontwikkelt hij geen goede leer- en werkstrategieën. Dat betekent dat hij, wanneer hij in hogere groepen complexe taken krijgt aangeboden, geen idee heeft hoe hij dat aan moet pakken en meestal wel enthousiast begint maar al snel vastloopt vanwege zijn gebrekkig taakoverzicht (Gerven, 2007). * Doordat sommige hoogbegaafde kinderen weinig motivatie hebben, maken zij opdrachten en taken niet af (Groebbé, 2011). |
| **Leer- of gedragsproblemen** | Heeft een goed probleemoplossend vermogen. | * Hoogbegaafde kinderen hebben meestal een goed probleemoplossend vermogen; doordat zij complexe situaties snel kunnen analyseren, kunnen zij mogelijke oplossingen goed overzien (Algra, 2009). * Een hoogbegaafde leerling kan creatief omgaan met problemen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). |
| Lijkt in sommige aspecten van het sociaal-emotioneel functioneren jonger. | * Van veel hoogbegaafde kinderen wordt gezegd dat zij een sociaal-emotionele achterstand hebben; meestal is dit emotionele labiliteit als gevolg van te weinig uitdaging of het zich niet thuis voelen in de klas (Algra, 2009). * De omgeving signaleert bij hoogbegaafde kinderen vaak een zwakke sociaal-emotionele ontwikkeling (Zanten, 1997). |
| Kan storend zijn en niet bij de les | * Als er te weinig uitdaging is raken deze kinderen gefrustreerd en gaan ze zeuren en vervelend doen (Rossen, 2009). * Een hoogbegaafde onderpresteerder kan lastig en onaangepast gedrag vertonen (Toorenburg, 2005). |
| Legt makkelijk contacten | Dit kenmerk wordt niet nadrukkelijk genoemd in vergelijkbare literatuur. Wel worden sociaal inzicht (Toorenburg, 2005) en sociale competentie genoemd als kenmerken van hoogbegaafde kinderen. Dat hoeft niet direct in te houden dat zij gemakkelijk contact leggen. Dit kan ook een kenmerk zijn van de gedragsstoornis. |
| Houdt van nieuwigheid en complexiteit | * Hoogbegaafde kinderen houden van nieuwe ideeën, hebben zelf nieuwe ideeën die zij uit verschillende bronnen samenstellen en willen complexe taken helemaal afronden (Algra, 2009). * Een mogelijk kenmerk van een hoogbegaafde leerling is dat het graag zaken organiseert en mogelijkheden zoekt om structuur en orde aan te brengen (James T. Webb, 2005). |
| Denkt in concepten/ideeën | * Een kenmerk van hoogbegaafde kinderen is out-of-the-box denken (Algra, 2009). * Hoogbegaafde kinderen hebben de neiging om dingen op een andere manier dan anderen te doen, zij handelen volgens experimenten en ideeën (James T. Webb, 2005). |
| Gedragsproblemen | Waarschijnlijk komt dit voort uit de gedragsstoornis. |
| Is vaak chaotisch | * Sommige hoogbegaafde kinderen zijn erg vergeetachtig of chaotisch. Het lijkt alsof ze niet luisteren, terwijl zij dat wel doen (Toorenburg, 2005). * Hoogbegaafde kinderen kunnen chaotisch overkomen; dit komt vaak door frustratie over tijdgebrek en omdat anderen verwachten dat zij altijd alles kunnen (James T. Webb, 2005). |
| (Relatief) trage informatieverwerking | Vermoedelijk komt deze trage informatieverwerking voort uit de gedragsstoornis van het hoogbegaafde kind. |
| Kan moeite hebben met de omgang in begaafde peergroup | Dit kenmerk wordt niet gevonden in vergelijkbare literatuur. |
| **Zelfstandige leerling** | Creativiteit | Dit kenmerk is eerder genoemd bij de uitdagende leerling |
| Kan doelgericht SMART werken/ ontwikkelt eigen doelen | * Hoogbegaafde leerlingen kunnen goed werken met lange termijn doelen (Algra, 2009). * Hoogbegaafde leerlingen kunnen in hun werk zeer doelgericht en volhardend zijn (James T. Webb, 2005). |
| Werkt zelfstandig en zonder bevestiging | * Hulp van volwassenen sluit vaak niet aan bij het denkniveau van het kind, maar ook ergernis en gedoe daarover zorgt ervoor dat ze het liever alleen oplossen. Ook kan samenwerken met anderen leiden tot frustraties omdat zij veel minder hoge eisen stellen aan zichzelf (Algra, 2009). * Hoogbegaafde mensen beschikken over een groot doorzettingsvermogen en hebben behoefte aan een hoge mate van autonomie (Gerven, 2007). * Een hoogbegaafd kind is uit zichzelf voor het werk op school gemotiveerd (Toorenburg, 2005). |
| Veerkrachtig en flexibel. | * Hoogbegaafde kinderen kunnen ontzettend snel heen en weer switchen tussen verschillende opdrachten of taken (Algra, 2009). * Deze kinderen zijn over het algemeen heel energiek, zij tonen veel initiatief, zij kunnen moeilijk een seconde verliezen en kunnen dan ook geen moment werkloos toezien en afwachten (Rossen, 2009). * Hoogbegaafde leerlingen hebben veel energie: ze zijn alert, geestdriftig en hebben perioden van intense inspanning (James T. Webb, 2005). |
| Sterk zelfsturend, werkt enthousiast voor passies. | * Hoogbegaafde leerlingen hebben vaak een passie voor een bepaald thema/onderwerp, waardoor zij erg betrokken zijn als ze hieraan werken (Algra, 2009). * Hoogbegaafde kinderen hebben een goede werkhouding en zijn intrinsiek gemotiveerd (Groebbé, 2011). |
| Produceert kennis | * Een hoogbegaafde leerling kan snel oorzaak-gevolg verbanden leggen, wat hem nieuwe informatie verschaft (James T. Webb, 2005). * Een hoogbegaafde leerling kan conclusies trekken uit zelf gelegde dwarsverbanden, waardoor hij vaak verrassende inzichten krijgt (Algra, 2009). |
| Goede sociale vaardigheden | * Een kenmerk van hoogbegaafde mensen is dat zij sociaal competent zijn (Gerven, 2007). |
| Beschikt over zelfinzicht en zelfacceptie | * Een hoogbegaafde leerling beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie (Gerven, 2007). * Een kenmerk van een hoogbegaafd kind is dat het goed in staat is zichzelf te beoordelen (Toorenburg, 2005). * Hoogbegaafde kinderen zijn vaak onafhankelijk, ze werken graag zelfstandig en vertrouwen op zichzelf (James T. Webb, 2005). |
| Komt op voor eigen opvattingen | Dit kenmerk is al eerder genoemd bij de uitdagende leerling. |

### 2.2.2 Meer kenmerken van hoogbegaafde leerlingen

In de literatuur zijn echter nog meer en soms ook specifiekere kenmerken te vinden over hoogbegaafde kinderen, het zijn er teveel om ze hier allemaal te benoemen. In vrijwel alle bestudeerde literatuur komen de volgende kenmerken naar voren: hoogbegaafde leerlingen hebben een goed geheugen, een grote weethonger en leerbehoefte, zijn snel van begrip, een brede kennis en interesse en een groot probleemoplossend vermogen. Ook hebben zij een hekel aan herhaling, hebben ze een groot analytisch inzicht en zijn ze taalvaardig. Daarnaast zijn er ook enkele tegenstrijdigheden te vinden in de literatuur, die hieronder beschreven worden.

#### Sociaal of niet?

In sommige literatuur worden hoogbegaafde kinderen sociaal-competent genoemd (Gerven, 2007), terwijl andere literatuur aangeeft dat ze door hun ontwikkelingsvoorsprong door leeftijdsgenoten niet begrepen worden, waardoor zij teleurgesteld raken en terughoudend worden in het maken en leggen van contacten (P. Span, 2001). De vraag is dan of zij wel sociaal-competent zijn richting ouderen. Doordat veel hoogbegaafde kinderen een sterk rechtvaardigheidsgevoel hebben, wijzen zij hun ouders er gerust op dat ze bijvoorbeeld overdrijven als ze in een bepaalde situatie een verhaal iets mooier willen vertellen. Zij komen dan niet tactisch over en plaatsen hun ouders voor gênante situaties (Rossen, 2009). We kunnen ons wederom afvragen of deze kinderen wel of niet sociaal-competent zijn, maar dat hun rechtvaardigheidsgevoel een veel grotere rol speelt. Het lijkt dat in de meeste gevallen hoogbegaafde kinderen ook op sociaal-emotioneel gebied een voorsprong hebben op hun leeftijdsgenoten. Uit onderzoek is gebleken dat hoogbegaafde kinderen in vergelijking met andere kinderen, hogere vriendschapsverwachtingen hebben en in hogere mate sociaal competent gedrag vertonen. Sommige kinderen worden als emotioneel begaafd gezien: zij hebben begrip voor eigen emoties, een hoog inlevingsvermogen, zij zijn zeer gevoelig voor stemmingen en non-verbaal gedrag, zij hebben inzicht in complexe emotionele situaties, ze hebben hekel aan geweld, ze zijn trouw en ze maken zich zorgen over veel dingen (Groebbé, 2011). Uit bovenstaande gegevens kunnen we afleiden dat er geen eenduidigheid is over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen. Doordat hoogbegaafde kinderen snel van begrip zijn, complexe situaties (ook op sociaal gebied) snel kunnen analyseren en een scherp observatievermogen hebben (Algra, 2009), kan het zo zijn dat hoogbegaafde kinderen wel goed inzicht hebben in anderen en in situaties op sociaal-emotioneel gebied, maar dat zij door anderen niet begrepen worden en daardoor niet als sociaal competent worden gezien, omdat zij juist in hogere mate sociaal competent zijn. Deze visie wordt versterkt door andere literatuur waar beschreven wordt dat het ontbreken van sociaal gedrag bij hoogbegaafde kinderen meestal komt door een verkeerde beeldvorming: dingen sneller, beter of op een andere manier doen, heeft nou eenmaal tot gevolg dat samenwerken moeilijk is (Janson, 1993).

#### Intuïtief

Een kenmerk van hoogbegaafde kinderen wat in veel literatuur voorkomt, is dat zij intuïtieve denkers zijn (Gerven, 2007) en anderen scherp observeren (James T. Webb, 2005). Zij voelen dingen haarfijn aan en trekken daaruit ook snel conclusies. Als anderen aan hen vragen hoe zij zo snel tot een bepaalde conclusie gekomen zijn, kunnen zij reageren met ‘dat weet ik gewoon’, omdat zij dingen aanvoelen en daarnaast ook grote denksprongen maken in hun hoofd en snel verbanden kunnen leggen (Algra, 2009), terwijl ze zelf amper kunnen verklaren hoe zij zo snel tot een conclusie komen. Hoogbegaafde kinderen hebben anderen snel door als zij zich anders voordoen dan ze zich voelen (Toorenburg, 2005). Omdat dit kenmerk in bijna alle bestudeerde literatuur genoemd wordt, kunnen wij de conclusie trekken dat veel hoogbegaafde kinderen intuïtieve denkers zijn. Een valkuil van dit intuïtieve denken is dat het snel kunnen doorzien van reacties en emoties van anderen in combinatie met een sterke betrokkenheid bij taken, waardoor anderen gemotiveerd worden, kan leiden tot anderen naar de hand zetten (Janson, 1993).

#### Wendy Lammers van Toorenburg

Opvallend is de visie van Wendy Lammers van Toorenburg, die een eigen praktijk heeft voor de begeleiding van hoogbegaafde kinderen. Zij noemt, naast veel kenmerken die in de andere literatuur ook te vinden zijn, als kenmerk van hoogbegaafde kinderen dat ze naast hoog intuïtief ook hoog sensitief zijn: ze hebben snel last van lawaai, licht of warmte, harde en boze stemmen. Zij kunnen erg schrikken als er bijvoorbeeld iets op de grond valt, ze kunnen heel moe worden van lawaai in de klas en hebben soms de behoefte om gewoon even helemaal alleen te zijn (Toorenburg, 2005). Als ander kenmerk noemt zij dat hoogbegaafde kinderen vaak chaotisch en vergeetachtig zijn, terwijl in andere literatuur sterk naar voren komt dat zij ordenen, structuur aanbrengen en zelf plannen van aanpak bedenken. Hierbij geldt voor hen: ‘eenmaal gehoord, gezien of gelezen, wordt iets niet snel vergeten’. Dit heeft ook betrekking op afspraken, beloftes en gebeurtenissen (Algra, 2009). Dit lijkt tegenstrijdig, maar uit het gegeven dat hoogbegaafde kinderen zeer snel van begrip zijn, leerstof snel verwerken en grote denksprongen maken (Groebbé, 2011), kunnen we afleiden dat het in hun hoofd heel chaotisch kan zijn omdat de informatie over elkaar heen buitelt en snel verwerkt wordt. Als we dit combineren met de creativiteit en het probleemoplossend vermogen van het kind (Janson, 1993), kan dit tot de conclusie leiden dat zij zelf oplossingen bedenken om alle informatie en ideeën die binnen komen in de juiste banen te leiden en daar zelf een structuur in aan te brengen. Het laatste opvallende kenmerk wat Wendy Lammers van Toorenburg noemt, is dat hoogbegaafde kinderen veel dingen letterlijk nemen, of ‘anders horen’ dan bijvoorbeeld ouders of leerkrachten bedoelen. Ook noemt zij dat hoogbegaafde kinderen spreekwoorden soms letterlijk nemen. In de meeste literatuur, ook in haar eigen boeken, wordt geschreven dat hoogbegaafde kinderen situaties snel doorhebben en snel aanvoelen hoe mensen zijn. De vraag is dan of hoogbegaafde kinderen wel goed aanvoelen hoe mensen zich voelen als zij zich anders voordoen, maar misschien vatten zij praktische vragen die niet concreet gesteld worden heel letterlijk op, waardoor zij de bedoeling achter de vraag niet begrijpen. Dit laatst genoemde is in strijd met het kenmerk dat hoogbegaafden zelf veel spelen met taal (Algra, 2009).

#### Hoogbegaafdheid in combinatie met gedragsstoornissen

Hoogbegaafdheid komt voor in combinatie met gedragsstoornissen als ADHD, autisme, angst, depressie en agressie. Het is wel belangrijk om op te merken dat kenmerken van deze stoornissen ook voort kunnen komen uit het feit dat het hoogbegaafde kind zich niet begrepen voelt door zijn omgeving (Algra, 2009). Wij gaan dit punt niet verder uitwerken, omdat er uit de literatuur blijkt dat kenmerken van bijvoorbeeld autisme en hoogbegaafdheid erg veel op elkaar lijken, daarnaast willen we ook ruimte laten voor de eigenheid van hoogbegaafde kinderen. Net als ieder kind heeft een hoogbegaafd kind ook een eigen karakter en een eigen persoonlijkheid en hebben wij niet als doel het gedrag van hoogbegaafde kinderen tot in de puntjes verklaren.

## 2.3 Onderpresteerders

Lang niet alle hoogbegaafde leerlingen komen op school tot hoge prestaties. Veel hoogbegaafde leerlingen zullen in meer of mindere mate onderpresteren. Het onderpresteren wordt onderverdeeld in absoluut onderpresteren en relatief onderpresteren. Bij een absolute onderpresteerder zijn de cijfers onvoldoende en wordt er onder het gemiddelde niveau van zijn klas gepresteerd (Algra, 2009). De oorzaken van deze vorm van onderpresteren kunnen zowel binnen als buiten de school liggen (P. Span, 2001).

Relatieve onderpresteerders behalen resultaten die goed zijn in vergelijking met het gemiddelde van de klas. De resultaten blijven achter bij het niveau dat ze op grond van hun intelligentie zouden kunnen halen. Er zit meer in, maar het komt er (bewust) niet uit (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Deze kinderen passen zich aan de groepsnorm aan, zij willen met hun schoolprestaties geen uitzonderingspositie innemen. Deze kinderen zijn wel in staat om in een andere leeromgeving hun leergedrag te veranderen. In de schoolsituatie waarbij een beroep gedaan wordt op hun creatieve en probleemoplossend denken, ‘verraden’ deze kinderen zichzelf. Bij deze taken kunnen zij niet inschatten waar bij hun groepsgenoten ‘de lat ligt’ en reageren zij zoals zij zijn. De kinderen kunnen profijt hebben van mogelijkheden als verrijken, versnellen en de samenwerking met ontwikkelingsgelijken (P. Span, 2001). Zolang de prestatie op of boven de verwachting van de leerkracht is, wordt meestal niet gesproken van onderpresteren. Dit is een vorm van relatief onderpresteren, wat vaak niet gezien wordt (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).

Onderpresteren komt relatief vaker voor bij hoogbegaafde leerlingen dan bij gemiddeld of laagbegaafde leerlingen. Dit is te verklaren doordat het verschil tussen wat een leerling zou kunnen en wat een leerling laat zien al snel groter is, dan bij een gemiddeld begaafde leerling. De leerkracht moet zich in het basisonderwijs noodzakelijkerwijs richten op het gemiddelde niveau. De samenstelling van de meeste groepen brengt ook een sociaal probleem met zich mee. Kinderen voelen zich het prettigst bij anderen, die wat betreft oriëntatie en belangstellingssfeer goed bij hen aansluiten. Uit deze groep kiezen zij dan ook hun vrienden en vriendinnen, de zogenaamde ‘peers’. Hoogbegaafde kinderen wijken ook in dit opzicht vaak af van de groep en voelen zich eenzaam. Het is een natuurlijke aandrang om bij de groep te willen horen, je te willen aanpassen zodat je niet opvalt en de kans loopt om buitengesloten of zelfs gepest te worden. Voor veel hoogbegaafde kinderen betekent dat, dat ze hun gedrag en schoolprestaties willen aanpassen en daardoor kunnen gaan onderpresteren (Saskia Bruyn, 2009).

Het onderpresteren wordt veroorzaakt door meerdere factoren. Door omgevingsfactoren zoals de sociale plaats in de klas die een leerling inneemt en zijn relatie met de leerkracht, maar ook door het leerstofaanbod en de manier waarop instructie wordt gegeven. Ook de leerling zelf, de leerkracht en de ouders spelen een belangrijke rol in het proces (Gerven, 2007). Onderpresteerders hebben vaak een negatieve houding ten opzichte van school. Deze negatieve houding kan het gevolg zijn van teleurstelling in de school, omdat de school niet heeft aangesloten bij de onderwijsbehoeften van het kind (P. Span, 2001).

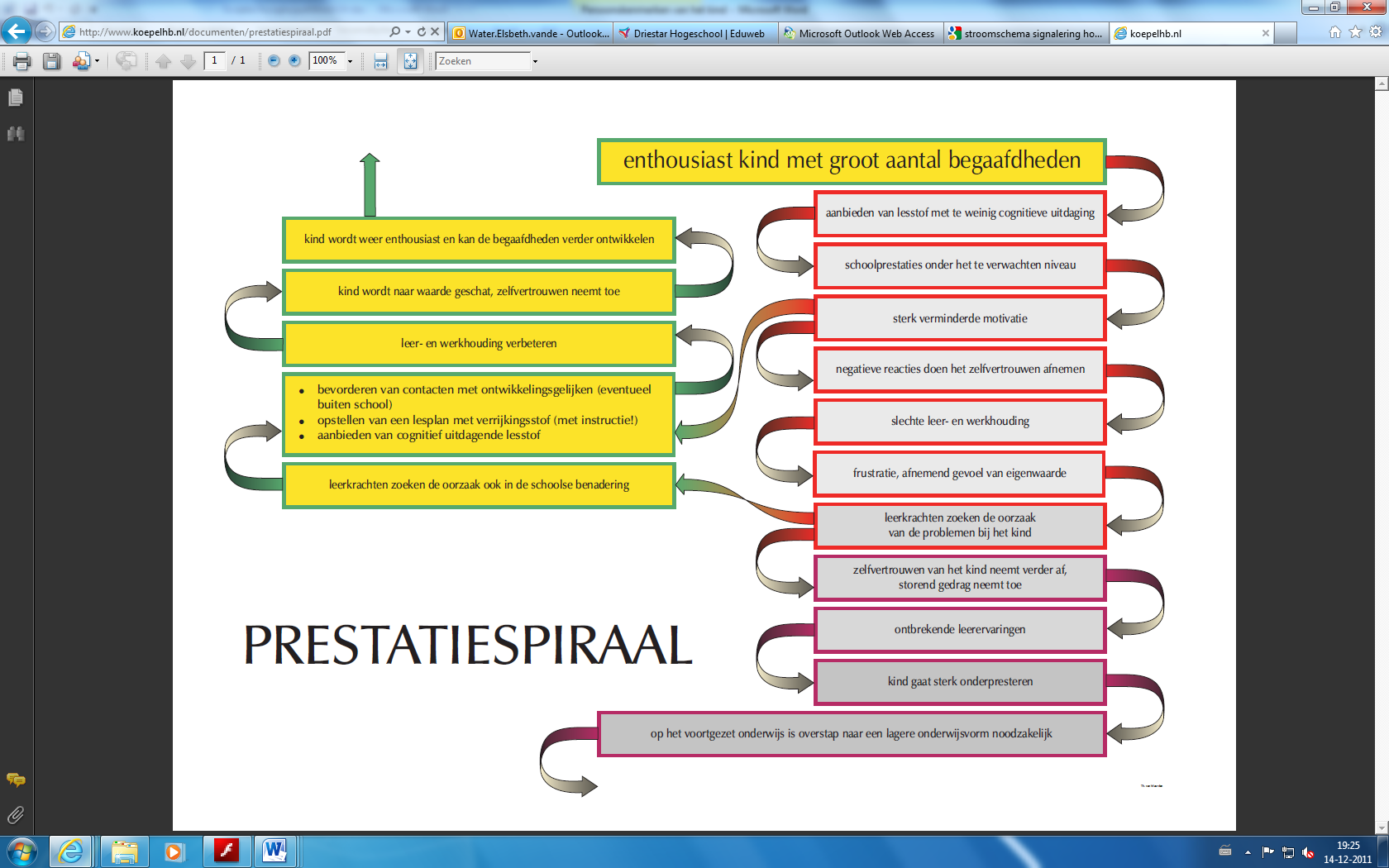
Het is erg belangrijk dat de leerkracht het onderpresteren signaleert. Als leraren hoogbegaafde kinderen niet signaleren en van deze kinderen gewone aanpassingen aan de groep eisen, werkt de leerkracht het onderpresteren in de hand. De leerlingen gaan daarmee voorbij aan hun hoge intellectuele capaciteiten. (P. Span, 2001) Voor een leerkracht is het belangrijk en praktisch om te weten waaraan je een onderpresteerder kunt herkennen. P. Span heeft dit weergegeven in negatieve en positieve kenmerken (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).

‘Negatieve’ kenmerken:

* heeft slechte toets- en proefwerkresultaten
* presteert beneden het groepsniveau bij een of meer van de vakken rekenen, taal en lezen
* het huiswerk is vaak niet af en matig van kwaliteit
* is voortdurend ontevreden over verrichte werkzaamheden
* vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen)
* geeft blijk van negatieve zelfwaardering (door agressief gedrag of door zich sociaal terug te trekken)
* doet niet graag mee aan groepsactiviteiten
* stelt zich onrealistische doelen: te hoog of te laag
* is snel afgeleid, heeft moeite met taakgericht werken
* staat onverschillig of afwijzend tegenover school
* wijst pogingen van de leraar af om hem te leren zich te gedragen volgens de groepsnormen
* heeft weinig of geen vriendjes of vriendinnetjes

‘Positieve’ kenmerken:

* begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is
* heeft een groot verschil in kwaliteit tussen mondeling en schriftelijk werk
* heeft een uitzonderlijk grote kennis van feiten
* heeft een levendige verbeelding en is creatief
* werkt thuis verder aan zelfgekozen schoolprojecten
* heeft veel gebieden van belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken
* is sensitief in zijn waarneming van zichzelf en anderen

Hoe meer kenmerken aan een leerling toegekend kunnen worden, des te groter is de kans dat de leerkracht te maken heeft met een onderpresterende leerling. Bij de Prestatiespiraal is goed te zien hoe de motivatie en prestaties van kinderen langzaam verminderen. Gelukkig toont het ook dat er mogelijkheden zijn om in te grijpen in de neerwaartse spiraal (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).

Figuur 2.1 – De prestatiespiraal

## 2.4 Samenvatting en conclusie

Bij de signalering van hoogbegaafdheid speelt de leerkracht een belangrijke rol. Veel hoogbegaafde kinderen passen zich aan aan hun omgeving, waardoor dit lastig te signaleren is. Er is dan sprake van onderpresteren, er zit wel meer in, maar het komt er niet uit. Een belangrijk aspect bij de signalering is asynchroniteit, waarbij de emotionele leeftijd achter loopt en de intellectuele leeftijd voorloopt op de kalenderleeftijd. Dit is tegenstrijdig met het feit dat hoogbegaafde kinderen sociaal competent genoemd worden. Hieruit blijkt dat de sociaal-emotionele ontwikkeling bij ieder hoogbegaafd kind anders verloopt. Ook is het belangrijk dat er gelet wordt op een eventueel aanwezige v/p kloof. Hierbij kan er een scheefgroei ontstaan tussen het performale gebied (wat alles te maken heeft met ruimtelijk inzicht) en het verbale gebied (wat alles te maken heeft met taal). Uiteindelijk is de signalering van hoogbegaafdheid niet het doel. Waar het wel om gaat, is dat er een rijke leeromgeving is ingericht, waarin talenten worden aangesproken en zichtbaar kunnen worden.

Het model van Betts en Neihart onderscheidt verschillende types hoogbegaafde kinderen. Er is in het model wel duidelijk verschil te zien tussen de verschillende types, toch zijn er ook veel overeenkomsten. Uit de literatuur blijkt dat de uitdagende leerling, de onderduikende leerling en de succesvolle leerling relatieve onderpresteerders genoemd kunnen worden. De drop-out kan gezien worden als een absolute onderpresteerder. De zelfstandige kan gezien worden als een succesvolle hoogbegaafde die zijn hoogbegaafdheid accepteert. Onze mening is dat de verdeling in de verschillende profielen niet veel toevoegt. Wij zouden zelf voor de verdeling succesvolle hoogbegaafden – onderpresteerders kiezen. De kenmerken zijn echter wel bruikbaar in de praktijk. Het is belangrijk dat bij de signalering de kenmerken van hoogbegaafde kinderen in een verband worden gezien, als een kind enkele kenmerken van de lijst heeft, hoeft het niet direct hoogbegaafd te zijn. Er is geen duidelijke lijst met kenmerken, de literatuur die erover geschreven is, spreekt elkaar soms tegen. Belangrijk is dat er oog is voor de eigenheid van het kind, niet al het gedrag van een kind moet je willen verklaren.

# Hoofdstuk 3 – Hoe kun je hoogbegaafde leerlingen begeleiden?

In de voorgaande hoofdstukken is ingegaan op hoogbegaafdheid en het signaleren daarvan. Alleen signalering is echter niet voldoende. Wanneer eenmaal is vastgesteld dat er een of meerdere hoogbegaafde leerlingen binnen een school aanwezig zijn, is het van belang om voor deze kinderen het reguliere onderwijsaanbod aan te passen aan de behoeften en mogelijkheden van het hoogbegaafde kind.

Voordat we kijken naar deze mogelijkheden is het noodzakelijk de leerstijl van het hoogbegaafde kind in kaart te brengen. Daarna behandelen we de verschillende begeleidingsmogelijkheden voor het hoogbegaafde kind op cognitief en sociaal- emotioneel gebied.

## 3.1 leerstijl van de hoogbegaafde leerling

### 3.1.1 Visueel en abstract denken

Sinds het eind van de jaren ’70 heeft het onderzoek naar de werking van de hersenen een aantal nieuwe inzichten over intelligentie opgeleverd, die in verband staan met verschillen tussen de rechter- en linker hersenhelft. Bekend was dat iedereen beide hersenhelften gebruikt. Uit onderzoek is gebleken dat sommige mensen de ene hersenhelft meer gebruiken dan de andere. Als één hersenhelft dominant is, heeft dit verband met kenmerkende verschillen in de denkstijl van een persoon, in het probleemoplossend vermogen, prestaties en intelligentie (James T. Webb, 2005).Personen waarbij de linker hersenhelft dominant is, geven de voorkeur aan verbale uitleg. Zij zijn meer gericht op logische processen, analyse, feiten, details en organisatie. Personen met een uitgesproken dominantie van de rechter hersenhelft geven de voorkeur aan visuele verklaring en gebruiken beelden om dingen te onthouden (James T. Webb, 2005). Zij leren ook het makkelijkst door zelf veel verschillende dingen over één onderwerp te ontdekken. Dat noemen we associatief leren. Voor deze hoogbegaafden is het belangrijk dat ze de lesstof voor zich zien, verschillen ontdekken en associatief leren (Toorenburg, 2005). De meeste hoogbegaafde kinderen gebruiken beide hersenhelften evenveel, daarom zijn ze (vaak) in staat succesvol te functioneren. Hoogbegaafde kinderen die vooral hun rechter hersenhelft gebruiken, missen delen van de verbale instructie: ze zijn nog bezig met de vertaalslag terwijl de leraar ondertussen verder praat. Bovendien wordt hun creativiteit op school minder sterk gewaardeerd dan prestaties op het gebied van taal, rekenen en topografie (Algra, 2009). Veel hoogbegaafde kinderen hebben problemen met automatiseren; rekentafels en woordrijen leren zijn hiervan bekende voorbeelden. Door hun snelle denken en sterke geheugen is automatiseren voor hen ook weinig functioneel. Bovendien leren de meesten associatief, wat een probleem vormt bij rijtjes leren (James T. Webb, 2005).

### 3.1.2 Top-down denken

In de praktijk blijkt dat veel hoogbegaafde kinderen een voorkeur hebben om meerdere dingen tegelijk te bestuderen, terwijl in het onderwijs een beroep gedaan wordt op een andere leerstijl, waarbij een onderwerp in bepaalde volgorde bestudeerd moet worden (Molen, 2005). Deze voorkeur wordt in de pedagogiek het top-down denken genoemd. Dit is een eigenschap van hoogbegaafde mensen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Het is een bepaalde manier van denken waarbij gelijk het grote geheel, het totaalplaatje, geschetst wordt (Boer, 2011 ).

Top-down denken is:

* denken vanaf bovenaf
* vanuit het geheel naar de delen
* vanuit een doel naar de actie
* vanuit een kader naar de verschillende elementen
* vanuit het totaal naar de onderdelen
* van overzicht naar details
* van het waarom naar het hoe
* van een jaarprogramma naar een weekprogramma, naar een dagprogramma

De top-down denker denkt vanuit het geheel naar de delen, hij wil dus een overzicht hebben van het geheel voordat hij de losse onderdelen voor zichzelf een plaats kan geven. De top-down denker heeft behoefte aan uitleg waarbij we hem vertellen waartoe de leerstof dient. De zin van het leren op school hangt voor de hoogbegaafde leerling nauw samen met de toepasbaarheid van het geleerde. Pas wanneer helder en duidelijk is welke functie het leren heeft, is de hoogbegaafde leerling in staat de leerstof in zijn eigen manier van werken te integreren (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). De gemiddelde leerling maakt gebruik van het bottom-up denken. Zij stapelen hun kennis op kennis die ze al eerder opgebouwd hadden, zij bouwen verder op wat ze al weten. De hoogbegaafde top-down denker gaat dus het verschil zien met een bottom-up denker en zien dat zij een uitzondering zijn (Bongiovanni, Beter, best, buitenbeentje, 2009).

*Topdownlezers beginnen achter in een boek bij de conclusies.  
Als ze het niet eens zijn met de conclusies, stoppen ze.  
Als ze het eens zijn met de conclusies, stoppen ze.  
Als ze de conclusies niet begrijpen, dan gaan ze bladeren.*

Arie van Kessel

## 3.2 de begeleiding op cognitief gebied

Als gevolg van te weinig uitdagende leerstof in de basisschoolperiode kan een hoogbegaafde leerling onvoldoende leerstrategieën ontwikkelen. Het is daarom belangrijk dat de leerling op een juiste wijze begeleidt wordt, dit kan op verschillende manieren.

### 3.2.1 Compacten

Compacten is een vorm van differentiatie in het leerstofaanbod, dat maakt dat er verschillen gaan ontstaan tussen de leerlingen in de manier waarop ze het reguliere leerstofaanbod verwerken. Het leerstofaanbod wordt afgestemd op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen. De hoogbegaafde leerling heeft minder behoefte aan instructie, nauwelijks behoefte aan herhalingsstof en oefenstof, kan grotere leerstappen nemen en heeft een hoog werktempo (Gerven, 2007). Compacten is een goede manier om ongemotiveerde en onderpresterende leerlingen gemotiveerd te houden (Algra, 2009).

#### 3.2.1.1 Instructiefase

Bij het geven van instructie en het presenteren van nieuwe leerstof kan de leerkracht rekening houden met de verschillen tussen leerlingen in hun behoefte aan instructie. De instructie die de leerkracht normaal gesproken geeft, sluit niet aan bij de leereigenschappen van hoogbegaafde kinderen. Dit komt naar voren in het Three-times problem (Gerven, 2007). In een normale groep is het gebruikelijk dat de leraar drie keer dezelfde dingen zegt. De eerste keer wordt de voorkennis van de kinderen geactiveerd en wordt de nieuwe leerstof geïntroduceerd. Deze leerstof wordt onder begeleiding mondeling geoefend en tot slot vat de leraar de nieuwe stof samen. Het hoogbegaafde kind begrijpt de nieuwe leerstof bij de eerste aanbieding al. Om verveling te vermijden tijdens het luisteren naar de herhaling, ontwikkelt het een speciale techniek: het traint zich om de eerste keer zeer goed te luisteren en luistert niet meer naar de in-oefening en de samenvatting. Doordat het niet meer luistert loopt het kind het risico een gedeelte van de vervolginstructie te missen. Voor de leerkracht is het verwarrend dat een ‘slimme’ leerling na zo’n gestructureerde instructie de stof niet beheerst (P. Span, 2001). Bij hoogbegaafde leerlingen is het belangrijk om direct het nieuwe element in de leerstof te presenteren, zodat de aandacht van de leerling niet weg dwaalt (P. Span, 2001). Bij nieuwe elementen in de leerstof heeft de hoogbegaafde leerling over het algemeen wel behoefte aan instructie. Als er klassikaal gewerkt moet worden aan een taak kan de leerkracht ervoor kiezen een korte klassikale instructie te geven, daarna kunnen hoogbegaafde leerlingen in principe zelf aan het werk (Gerven, 2007).

#### 3.2.1.2 Verwerkingsfase

Zoals al eerder aangeven, hebben hoogbegaafde leerlingen veel minder behoefte aan oefenstof dan leerlingen met een gemiddeld intelligentieniveau. Het is belangrijk dat de leerkracht voorafgaand aan de verwerkingsfase een selectie maakt uit de aangeboden oefenstof. Leerlingen kunnen vaak ook voor een deel zelf aangeven met welke elementen zij nog willen oefenen, of ze kunnen zelf aangeven wanneer ze het gevoel hebben dat ze een bepaald onderdeel van de leerstof voldoende beheersen. De praktijk laat zien dat veel leerkrachten gebruik maken van het principe van tempodifferentiatie. Bij deze manier van werken zijn hoogbegaafde leerlingen nog steeds een groot deel van de tijd bezig met oefenstof die ze eigenlijk helemaal niet nodig hebben. Zo worden hoogbegaafde kinderen gewoon geacht de methodeles helemaal te maken. Er blijft zo weinig tijd over voor vervangende leerstof op hun eigen niveau (Gerven, 2007). Om effectief te werken en de hoogbegaafde kinderen op eigen niveau te laten functioneren is het voor de leerkracht een mogelijkheid om van alle te maken opdrachten de 20% moeilijkste opgaven met een ster te markeren. Alle leerlingen in de klas krijgen de gelegenheid om, als ze dat willen, de met een ster gemarkeerde opdracht als eerste te doen. Als ze die goed maken (netjes en met maximaal één fout), hoeven ze de rest van de oefeningen niet te doen en kunnen ze aan de slag met verrijkingsmateriaal (Algra, 2009).

#### 3.2.1.3 Bespreekfase

De leerkracht kan voor het nabespreken van het werk in grote lijnen dezelfde opzet kiezen als in de instructiefase. Het werk dat door alle leerlingen gemaakt is, kan hij klassikaal nabespreken. De rest van het werk kan hij met een gedeelte van de groep nabespreken, terwijl de hoogbegaafde leerlingen bezig zijn met hun aanvullende programma. Bij hoogbegaafde leerlingen is het erg belangrijk dat de leerkracht tijdens het nabespreken van het gemaakte werk vooral aandacht besteedt aan de manier waarop de leerling tot een antwoord gekomen is, omdat zij vaak een orginele werkwijze hebben. Om te bepalen hoeveel je moet compacten is het belangrijk vast te stellen hoe groot de didactische voorsprong is. Zo kun je vast stellen welke leerstof je kunt schrappen (Gerven, 2007). Een algemene graadmeter voor het bepalen welke stof moet worden aangepast is : leerstof die foutloos is en in een redelijk hoog tempo kan worden gemaakt, is voor deze leerling te gemakkelijk. Deze stof had kunnen worden overgeslagen (Algra, 2009). Door de leerling een vervangend onderwijsaanbod aan te bieden, voorkom je dat de leerling in de methode niet vooruit gaat lopen op de rest van de groep (Gerven, 2007). Het is namelijk niet de bedoeling dat kinderen vooruit gaan werken, ze zouden binnen de kortste keren door de hele stof van de basisschool heen zijn. Het is ook niet de bedoeling dat kinderen in de vrijgekomen tijd werken aan hun zwakkere vakken. Ze werken aan hetzelfde vak als de klas, alleen met andere lesstof. Werken aan hun zwakke kanten hoeven ze alleen te doen wanneer de hele klas met dat specifieke thema bezig is. Anders wordt compacten voor leerlingen opnieuw een straf en motiveert het hen niet om te werken (Algra, 2009). We kunnen duidelijk weergeven wat er wel en niet aangeboden moet worden in het onderwijsaanbod voor hoogbegaafde kinderen:

**Niet aanbieden:**

* Klassikale instructie met kleine denkstappen en herhalingen (Algra, 2009)
* Herhalingsoefeningen en opdrachten gericht op reproductie van kennis (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011)

**Wel aanbieden:**

* Introductie van nieuwe en moeilijke elementen in de leerstof (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011)
* Interactieve lessen en groepsgerichte activiteiten
* Opdrachten met een probleemgericht karakter, gericht op inzicht
* Verrijkingsstof uit de methode (Gerven, 2007)

### 3.2.2 Verrijken

De tijd die vrijkomt door het compacten van de leerstof wordt ingevuld met verrijkingsstof. Door het aanbieden van verrijkingsmateriaal kunnen hoogbegaafde leerlingen op hun niveau worden aangesproken (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).

In het verrijkingswerk moet veel uitdaging zitten en het werk moet moeilijk zijn (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Volgens hoogbegaafde kinderen moet de leerkracht inzien dat een uitdaging niet per definitie inhoud ‘moeilijker’ of ‘meer’, maar dat geldt: ‘Hoe meer verschillende dingen tegelijk, hoe complexer en leuker’ (Boer, 2011 ). Door verrijken moeten de gedachten van de hoogbegaafde leerling rijker worden (Toorenburg, 2005). Een valkuil is dat er verrijkingsstof gegeven wordt die ‘meer van hetzelfde’ biedt (Gerven, 2007). Dit is echter niet de bedoeling. Er is dan sprake van verbreding van de leerstof. Voor hoogbegaafde leerling is dit funest. Zij zullen zich gaan vervelen, de leerstof vormt geen uitdaging meer, waardoor de leermotivatie zal afnemen (Westerveld, 2000).

Het verrijkingswerk moet zo moeilijk zijn, dat begaafde leerlingen het net niet zelfstandig kunnen oplossen. Bij zo’n uitdagende opdracht komen ze er samen met de leraar en de medeleerlingen, wel uit. Verrijkingstaken moeten bovendien open zijn, zodat er meerdere manieren zijn om tot een oplossing te komen. Bij voorkeur hebben de taken te maken met meerdere kennisgebieden, zodat dit aansluit bij het top-down denken van de leerling (zie 3.1.2). Belangrijk is dat verrijkingstaken worden afgesloten met een eindproduct. Dit laat de klasgenoten zien waar hoogbegaafde leerlingen mee bezig zijn geweest. Het eindproduct geeft de leerkracht de mogelijkheid om in te gaan en door te vragen naar de oplossingsgerichte werkwijze van de leerling (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).

Kinderen leren van moeilijke leerstof hoe ze moeten leren. Voor hoogbegaafde leerlingen moet de lesstof dus moeilijker zijn om ze te ‘leren leren’. Ook neemt hun zelfvertrouwen toe als ze heel moeilijke lesstof, met een beetje hulp van de leerkracht, hebben kunnen maken. Doordat ze met hun gewone werk zo snel klaar zijn, hebben ze nooit geleerd lang achter elkaar door te werken. Ze hebben gewoon geen ‘zitvlees’ ontwikkeld. Dat moet worden geleerd, samen met anderen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). De taak moet omvangrijk en ingewikkeld zijn zodat leerling moeten gaan nadenken over de manier waarop ze het werk kunnen aanpakken (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Zo zullen ook de hoogbegaafde kinderen zich moet leren inspannen en een bepaald doorzettingsvermogen moeten ontwikkelen (Zanten, 1997). Verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafde kinderen moet dus voldoen aan de volgende kenmerken:

* Moeilijk en uitdagend (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011)
* Bevat open vraagstellingen
* Bevat opdrachten met een probleemgericht karakter
* Maakt meerdere oplossingsstrategieën mogelijk
* Doet beroep op creativiteit
* Overstijgt het didactisch niveau van de leerlingen (Gerven, 2007)
* Gericht op een eindproduct (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011)

#### plusklas

Bij het verrijken kan er ook voor gekozen worden om dit niet in de eigen klas aan te bieden, maar in een plusklas of verrijkingsgroep (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Hierbij komen hoogbegaafde leerlingen uit de hele school, of van verschillende scholen uit de regio, gedurende één of meerder lesuren per week bij elkaar in een aparte groep om aan een eigen programma te werken. Het is hierbij belangrijk dat er duidelijke uitgangspunten, leerdoelen en instroomeisen aan verbonden zijn, zodat de hoogbegaafde kinderen echt op hun niveau aan de slag kunnen (Gerven, 2007). In de plusklas wordt niet alleen tegemoetgekomen aan de behoefte van hoogbegaafde leerlingen, ook de onderlinge erkenning en herkenning kan hier tot stand komen. Hierdoor kunnen de hoogbegaafde leerlingen zich minder geïsoleerd voelen en kunnen zij zich thuis voelen tussen deze ‘peers’ (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Ook is er in de plusklas gelegenheid om bijzondere aandacht te besteden aan eventuele sociaal-emotionele problemen bij hoogbegaafde leerlingen (Groebbé, 2011)(zie 3.3).

### 3.2.3 Versnellen

Versnellen hoeft niet altijd te betekenen dat het kind een klas overslaat. Een school kan ook twee leerjaren in één jaar aanbieden (Vos, 2002). Deze manier van vervroegde doorstroming wordt gekozen in die gevallen waarbij de leerling een sociaal-emotionele voorsprong heeft op zijn huidige groep, maar de didactische voorsprong niet zodanig is dat de leerling moeiteloos kan doorstromen in het volgende leerjaar (Gerven, 2007). Een klas overslaan wordt door scholen meestal niet aangemoedigd. Vaak wordt daarbij als reden de sociaal- emotionele ontwikkeling aangevoerd: het kind zou sociaal- emotioneel beter aansluiten bij kinderen van dezelfde leeftijd en daarom beter af zijn als het bij de leeftijdsgenootjes in de klas blijft (Vos, 2002). Als we de voor- en nadelen opsommen blijkt echter dat de sociaal-emotionele ontwikkeling ten positieve of negatieve mee kan werken.

Voordelen van versnellen:

* Het kind gaat met meer interesse en enthousiasme naar school.
* Leerling functioneert beter op cognitief en sociaal gebied (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).
* Het omgaan met wat oudere kinderen is voor sommige hoogbegaafde kinderen een pluspunt.
* Versnellen kan uitval als gevolg van onderpresteren voorkomen (Vos, 2002).

Nadelen van versnellen:

* De school kan het kind onvoldoende begeleiding bieden.
* Klasgenoten reageren negatief op het jongere kind.
* Het hoogbegaafde kind gaat zich op den duur weer vervelen, omdat er geen verrijking aangeboden wordt.
* Het kind is sociaal-emotioneel toch niet voldoende rijp en ontwikkelt mogelijk sociale problemen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).
* De kans bestaat dat de lichamelijke verschillen met andere kinderen opvallen naarmate het kind ouder wordt (Vos, 2002).

De term ‘de leerling versnelt’ kan als onterecht worden gezien. De leerling gaat immers niet versnellen, maar gewoon in eigen tempo aan het werk. De leerstof en het onderwijs moeten versnellen, niet de leerling (Toorenburg, 2005).

Versnellen blijft een onzeker proces, waarvan je de uitkomst niet van tevoren kunt weten (Vos, 2002). Belangrijk is dat we de voor- en nadelen goed met elkaar afwegen, voordat we besluiten een leerling te laten versnellen. Het is daarbij belangrijk dat we het welbevinden van het kind in het oog houden. Het blijft belangrijk te weten dat alleen versnellen geen voldoende aanpassing van het onderwijs voor hoogbegaafde kinderen is. De leerstof zal nog steeds aangepast moeten worden door middel van compacten en verrijken (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011) (zie 3.2.1 en 3.2.2).

### 3.2.4 Leonardo- onderwijs

De Leonardoschool is bestemd voor hoogbegaafde kinderen met een IQ van 130 en hoger. Zo’n 20% wordt besteed aan de reguliere vakken, deze worden in compacte vorm aangeboden. De rest van de tijd wordt besteed aan verbreding en verdieping, met vakken als Engels, Spaans en schaken. In de zogenaamde ‘Leonardotijd’ kiezen de leerlingen zelf een onderwerp waar ze een onderzoek over opzetten. Ook in deze vorm van onderwijs is het belangrijk dat de hoogbegaafde kinderen ‘leren leren’. De opdrachten die zij krijgen zijn hier op gericht. Ook leren de kinderen reflecteren op hun eigen gedrag en hun relatie met hun omgeving (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Dit is een belangrijk element in deze vorm van onderwijs. Kinderen lopen het risico dat hun zelfbeeld omlaag gaat, omdat zij nu tussen ontwikkelingsgelijken zitten en dus niet meer ‘de beste’ zijn (Algra, 2009). Het Leonardo concept is nog volop in ontwikkeling. Leerkrachten moeten leren om top-down les te geven en hun methodes anders in te zetten (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011).

## 3.3 Begeleiding op Sociaal-emotioneel gebied

Over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen zijn veel verschillende meningen. Uit onderzoek is gebleken dat hoogbegaafde kinderen met een IQ lager dan 145 is over het algemeen geen afwijkende ontwikkeling doormaken op sociaal-emotioneel gebied. Naast hun intellectuele voorsprong, blijken zij op sociaal-emotioneel gebied ook voor te lopen op hun leeftijdsgenoten, waardoor ze weinig problemen hebben (Gerven, 2007). Anton Bongiovanni daarentegen stelt dat de meeste hoogbegaafde kinderen een asynchrone ontwikkeling doormaken (zie par. 2.1.1) en dat deze kinderen begrip en begeleiding nodig hebben om zich evenwichtig te kunnen ontwikkelen (Brenk, 2010). Uit onderzoek naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen is gebleken dat zij hoger scoren op sociale vaardigheid, uitdrukkingsvaardigheid en zelfvertrouwen. Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat zij in hun sociaal-emotionele ontwikkeling voorlopen op leeftijdsgenoten, maar dat zij door de leeftijdsgenoten niet begrepen worden omdat ze antwoorden en reacties verwachten waar de leeftijdsgenoten nog niet aan toe zijn, wat als gevolg kan hebben dat het kind zich ‘anders’ voelt en een negatief zelfbeeld ontwikkelt (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Uit bovenstaande tekst blijkt dat er ook op dit gebied geen eenduidigheid is, daarom kiezen wij ervoor om eerst naar de eigenheid van ieder hoogbegaafd kind te kijken en daarna naar de manier van begeleiding. Het beoordelen van de sociale competentie van een kind is niet eenvoudig. Sommigen noemen gedrag sociaal competent als een kind op dezelfde manier reageert als zijn leeftijdsgenoten, de meesten zijn er echter van overtuigd dat de omgeving van invloed is op het gedrag van het kind. Het is namelijk mogelijk dat een omgeving het sociaal-emotionele gedrag van bepaalde kinderen stimuleert en dat van andere kinderen juist afremt (zie figuur 1.1 en figuur 1.2). Naast dat de omgeving invloed heeft op het sociaal-emotioneel functioneren van het kind, geeft iedereen een eigen interpretatie aan het gedrag van het kind. Afhankelijk van leerling én leerkracht, kunnen hoogbegaafde leerlingen heel verschillend worden ervaren (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Daarom zijn wij van mening: Wanneer we in een klas uitgaan van verschillen tussen kinderen en ze als volkomen natuurlijk beschouwen waar niks mis mee is, maar waar je zelfs gebruik van kunt maken, ontstaat er een situatie waarin ieder in zijn waarde wordt gelaten en wordt geaccepteerd zoals hij is (Dijkstra, 2000). Hierbij is de rol van de leerkracht van groot belang. Een belangrijke taak van de leerkracht is het onderwijs zo te organiseren dat het bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen (Joop Berding en Theo Cappon, 2006). Uit de houding van de leerkracht moet blijken dat de leerstof die de hoogbegaafde leerling maakt, net zo belangrijk is als de reguliere stof die het overgrote deel van de klas maakt, zodat het kind zich niet anders voelt dan de rest. Ook is het in de interactie tussen de leerkracht en een hoogbegaafde leerling van belang dat de leerkracht een positieve houding heeft ten opzichte van hoogbegaafdheid. Dit houdt in dat de leerkracht niet alleen voldoende kennis heeft over hoogbegaafdheid, maar dat hij op basis van deze kennis ook een open houding weet aan te nemen richting het hoogbegaafde kind. Leerkrachten kunnen namelijk, onbewust of bewust, een hoogbegaafde leerling als bedreigend ervaren, terwijl de leerling alleen maar een positieve bijdrage aan het klimaat of leerproces wil geven. Als de leerkracht naar de leerling uitstraalt dat hij zichzelf mag zijn, zal dit een positief effect hebben op het zelfbeeld en op de prestaties van de leerling (Gerven, 2007).

Hieronder zullen we beschrijven op welke punten van het sociaal-emotioneel functioneren de hoogbegaafde leerling geholpen kan worden. De indeling van deze punten hebben we ontleend aan een artikel van Bongiovanni, omdat hij vooral aandacht heeft voor een goede ontwikkeling van het sociaal-emotionele functioneren van hoogbegaafde kinderen.

### 3.3.1 Uiten van emoties en gevoelens

Hoogbegaafde kinderen hebben vaak problemen waarmee andere kinderen nauwelijks in aanraking komen. Doordat hoogbegaafde kinderen een ander denktempo hebben dan hun klasgenoten en zaken dieper uitspitten, kunnen zij tegen boosheid aanlopen omdat andere kinderen hun ideeën niet begrijpen, ze kunnen zich schuldig voelen omdat het contact met klasgenoten niet soepel verloopt en ze kunnen zich geïrriteerd voelen omdat iets niet snel genoeg gaat. Als deze problemen niet herkend of begrepen worden door de omgeving, is de kans groot dat het hoogbegaafde kind zijn emoties en gevoelens niet meer gaat uiten (Rossen, 2009). Doordat hoogbegaafde kinderen over buitengewone vaardigheden beschikken kunnen zij ‘beter’ lijken dan de rest. Het komt regelmatig voor dat mensen uit de omgeving van het kind hier met boosheid, sarcasme of kritiek op reageren. Hoogbegaafde kinderen voelen dit haarscherp aan en naast dat ze zich al anders voelen, krijgen ze gevoelens als onzekerheid en moedeloosheid (James T. Webb, 2005). Hoogbegaafde kinderen zijn gebaat bij begrip en een luisterend oor van anderen. Probeer de gedachtegang van het hoogbegaafde kind te achterhalen en neem deze gedachte vooral serieus. Maak de emoties van het hoogbegaafde kind bespreekbaar en geef aan dat deze emoties bij het leven horen (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Dat is echter niet gemakkelijk: soms hebben hoogbegaafde kinderen sterke, blijvende gevoelens, die door de ouders of leerkracht niet begrepen worden. Belangrijk is om dan niet te gaan vertellen tegen het kind hoe het wel moet, maar dat er een oplossing gezocht moet worden en dat je begrijpt dat dat heel moeilijk is. Geef geen kant en klare oplossingen, een kind gelooft pas in een oplossing als hij er zelf achter staat (James T. Webb, 2005).

### 3.3.2 Zelfbeeld

Veel hoogbegaafde kinderen hebben een laag zelfbeeld, ze voelen zich anders dan de rest en als contacten met klasgenoten dan niet prettig verlopen trekken ze de ‘schuld’ naar zich toe: ‘Het ligt vast aan mij’ (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Door dit negatieve zelfbeeld kunnen de kinderen in een sociaal isolement terechtkomen. Een andere oorzaak van een negatief zelfbeeld kan zijn dat het nooit geleerd heeft iets te bereiken door er veel moeite voor te doen. Door contact met ontwikkelingsgelijken, de zogenoemde ‘peers’, kan dit zelfbeeld veranderen als ze ontdekken dat er veel meer mensen zijn zoals zij (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Daarom is het goed als hoogbegaafde leerlingen binnen een school regelmatig samen aan activiteiten of projecten mogen werken. Naast het contact met ontwikkelingsgelijken is het belangrijk dat de leerkracht een veilige klimaat in de klas creëert waarin de sociale acceptatie van de leerlingen, ook van de hoogbegaafde leerling, centraal staat (Gerven, 2007). Het opdoen van faalervaringen op school draagt ook bij een reëel zelfbeeld van het kind. Als het kind altijd alles kan en goed doet, zal het moeilijk om kunnen gaan met tegenslagen en faalervaringen. Daarom is het belangrijk dat de leerstof soms net iets te moeilijk is (P. Span, 2001). Een leerkracht heeft grote invloed op het zelfbeeld van de leerlingen, hoe positiever de verwachtingen van de leerkracht naar de hoogbegaafde leerling zijn, hoe beter de resultaten zijn (P. Span, 2001). Daarnaast is belangrijk dat de hoogbegaafde leerling merkt dat hij (h)erkend wordt, dit kan bijdragen aan een positief zelfbeeld (Gerven, 2007).

### 3.3.3 Inzicht in eigen functioneren

Het komt vaak voor dat hoogbegaafde kinderen eigengereid, kritisch en zeer gedreven zijn (Rossen, 2009). Dit kan er bij mensen uit de omgeving toe leiden dat zij het hoogbegaafde kind als eigenwijs, betweterig en irritant ervaren. Soms komt het voor dat hoogbegaafde kinderen ‘koketteren’ met hun hoge intelligentie, dit kan verschillende oorzaken hebben: gebrek aan ontwikkelingsgelijken, een positief zelfbeeld overeind moeten houden door het eenzame gevoel dat ze anders zijn, een reactie op pesterijen of omdat ze hun ouders zien pronken met de intelligentie van hun kind (Algra, 2009). De kritische houding van een hoogbegaafde leerling, kan samen met zijn eerlijkheid (Toorenburg, 2005) ertoe leiden dat hij alles wat hem opvalt en wat hij denkt, zegt tegen zijn leerkracht en medeleerlingen. Bij anderen kan dit leiden tot onbegrip en irritatie (Janson, 1993). De kritische houding en de eerlijkheid van een hoogbegaafd kind zijn positief, het is echter wel belangrijk dat hij begrijpt waarom zijn omgeving negatief op hem reageert. De ouder of leerkracht van het hoogbegaafde kind moet het kind leren dat hij niet als persoon wordt afgewezen, maar op zijn gedrag. De begeleider kan het kind aan de hand van voorbeelden het inzicht geven dat de reacties van de omgeving vaak voortkomen uit machteloosheid, omdat zij niet aan de eisen of verwachtingen van het hoogbegaafde kind kunnen voldoen (Rossen, 2009).

### 3.3.4 Taakgerichtheid

Een hoge intelligentie betekent lang niet altijd dat een hoogbegaafd kind op school succesvol is. Als een kind niet genoeg uitgedaagd wordt op school of juist te hoge verwachtingen aan zichzelf stelt of bang is dat het toch niet zal lukken, zal hij snel afhaken bij taken (Algra, 2009). Het is belangrijk dat er hoge taakeisen aan het kind gesteld worden en er moet aangesloten worden op de aanwezige voorkennis. Dit lijkt niet de beste manier te zijn voor faalangstige en perfectionistische kinderen, toch is dat een vereiste waarbij wel de nadruk gelegd wordt op de leerkracht die ondersteuning, sturing en controle biedt, die duidelijke eisen stelt, kleine stappen maakt en realistische feedback geeft (P. Span, 2001). Bepaal, voordat een hoogbegaafde leerling aan een opdracht begint, wat zijn eigen verwachting ten aanzien van zijn werk is. Legt hij de lat te hoog of juist te laag? Geef als leerkracht duidelijk aan wat je van hem verwacht en benoem het proces, is het voldoende, goed of juist niet? (Winebrenner, 2001) Beloon alleen opdrachten die werkelijk goed zijn, als een opdracht goed wordt beloont terwijl de opdracht onder het niveau van de leerling is, draagt het niet bij aan een reëel zelfbeeld van de leerling (Gerven, 2007). Dit komt ook naar voren in andere literatuur: *Net als andere kinderen hebben ook hoogbegaafde kinderen behoefte aan complimenten die echt iets betekenen* (Algra, 2009)*.*

### 3.3.5 Vertrouwen

Bij de sociale ontwikkeling van kinderen horen vriendschapsverwachtingen en opvattingen over trouw en loyaliteit (Gerven, 2007). Hoogbegaafde kinderen hebben hun eigen opvattingen over vriendschappen, daarnaast zijn zij erg kritisch op zichzelf en op anderen. Als anderen niet aan hun (vriendschaps)verwachtingen voldoen, kunnen zij erg ontmoedigd raken en het vertrouwen in de ander verliezen (James T. Webb, 2005). Hoogbegaafde kinderen stellen aan hun vrienden vaak hoge eisen waaraan de ander niet kan voldoen, het hoogbegaafde kind raakt verward waarna de vriendschap vaak stuk loopt (Stichting Koepel Hoogbegaafdheid, 2011). Daarnaast kan het hoogbegaafde kind het vertrouwen in zichzelf verliezen: ‘andere kinderen hebben wel vrienden, maar ik ben anders en daarom heb ik geen vrienden’ (James T. Webb, 2005). Als een hoogbegaafd kind zijn vertrouwen in zijn omgeving verliest, is het van groot belang dat hij een ‘vertrouwenspersoon’ heeft. Dit kan een ouder, een leerkracht of een goede vriend zijn. Bij deze persoon moet het kind zich thuis voelen, zijn gevoelens kunnen uiten en zich begrepen voelen. Deze persoon kan het hoogbegaafde kind leren om de verschillen te zien tussen zijn eigen vriendschapsverwachtingen en die van leeftijdsgenootjes en er mee leren omgaan (James T. Webb, 2005).

### 3.3.6 Inzicht in sociale structuren

Hoogbegaafde kinderen zijn vaak onafhankelijk en vertrouwen op zichzelf, daarnaast kunnen zij inbreng van klasgenoten verwerpen omdat zij hun eigen ideeën of strategieën beter vinden (James T. Webb, 2005). Dit leidt in veel gevallen tot het niet willen of niet kunnen samenwerken. Regelmatig komt het in de literatuur naar voren dat hoogbegaafde kinderen scherp observeren (James T. Webb, 2005), haarfijn aanvoelen wat anderen bedoelen (Toorenburg, 2005), maar dat zij wel ‘alles zeggen wat ze denken’ en dat zij de reacties van anderen dan niet begrijpen. Dit komt waarschijnlijk door de hoge waarde die zij hechten aan hun eigen meningen en overtuigingen. Belangrijk is dat deze kinderen leren om samen te werken met anderen en hun eigen ideeën en meningen opzij kunnen schuiven of aan kunnen passen, maar ook dat zij hun gedrag aan signalen van anderen kunnen aanpassen (Bongiovanni, Beter, best, buitenbeentje, 2009).

## 3.4 Samenvatting en conclusie

De leerstijl van hoogbegaafde kinderen zit anders in elkaar als dat van de gemiddelde leerlingen. Het is niet zo dat een hoogbegaafd kind alleen sneller denkt en zaken sneller begrijpt. Het heeft een andere manier van denken, van leren omgaan met de wereld. Dit noemen we top-down denken. De meeste hoogbegaafde kinderen zijn visueel en auditief ingesteld, het kan ook zo zijn dat een hoogbegaafd kind alleen auditief of alleen visueel is ingesteld. Het is belangrijk dat je hier als leerkracht rekening mee houdt. Want wat nu als een leerling in beelden denkt, terwijl door de leerkracht in woorden onderwezen wordt?

Er zijn verschillende manieren om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden. De leerstof moet compact worden, de herhalings- en oefenstof wordt eruit gehaald waardoor meer tijd vrij komt voor verrijkingsstof. Deze verrijkingsstof is moeilijk en uitdagend voor de hoogbegaafde leerling en doet een beroep op hun probleemoplossend vermogen. Hierdoor ontwikkelt het hoogbegaafde kind een eigen leerstrategie. Deze verrijkingsstof kan in een reguliere klas, in een plusklas of op een Leonardoschool worden aangeboden. Met het versnellen van de leerstof en het versnellen van het basisschooltraject wordt meestal voorzichtig omgegaan, omdat dit aan moet sluiten bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling.

Er is groot verschil bij hoogbegaafde kinderen onderling hoe ver zij op sociaal-emotioneel gebied ontwikkelt zijn. De omgeving speelt bij deze sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijke rol. In een positief klimaat, waar het kind gezien wordt zoals hij is, zal het kind zichzelf accepteren. In een negatief klimaat is de kans groot dat het hoogbegaafde kind zich terugtrekt, zich anders gaat voelen en een negatief zelfbeeld ontwikkelt, met alle gevolgen van dien. Hoogbegaafde kinderen kunnen op verschillende punten in hun sociaal-emotionele ontwikkeling geholpen en begeleid worden. Belangrijk blijft: Hét aangepaste programma voor hoogbegaafde kinderen, ook op sociaal-emotioneel gebied is nog niet gevonden en zal waarschijnlijk ook nooit gevonden vonden. Kijk per kind hoe het zich voelt en wat het nodig heeft (Algra, 2009).

**Deel 2 – Praktijkonderzoek**

# Methode van onderzoek

## Type onderzoek

Tijdens ons onderzoek hebben we gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksstrategieën. We zijn begonnen met een theoretisch onderzoek. Vervolgens hebben we dit onderzoek verder uitgewerkt in de praktijk. We hebben een combinatie van een implementatie- en een evaluatieonderzoek gebruikt. Het implementatieonderzoek bestaat uit een klein deel van de enquête, we onderzoeken daar of er op iedere school ruimte is voor hoogbegaafde leerlingen om zelf een onderwerp te kiezen en te presenteren. Het grootste gedeelte van ons praktijkonderzoek bestaat uit een evaluatieonderzoek. We doen onderzoek naar het welbevinden van hoogbegaafde kinderen in verschillende vormen van onderwijs.

## Object van onderzoek

Het object van ons onderzoek zijn vijf basisscholen, verspreid in Midden-Nederland. Drie van deze scholen hebben een plusklas voor hoogbegaafde kinderen, de andere twee scholen zijn Leonardoscholen. We richten ons onderzoek op kinderen in de leeftijd van zes t/m twaalf jaar. Dit doen we omdat bij kinderen die jonger zijn dan zes jaar meestal nog geen onderzoek heeft plaatsgevonden naar hoogbegaafdheid.

## Meetinstrumenten

Als meetinstrument hebben wij een enquête opgesteld met een twintigtal stellingen. De kinderen kunnen deze stellingen beantwoorden met ja of nee. Hier hebben wij bewust voor gekozen om heldere uitkomsten te krijgen. De vragenlijst hebben wij zelf opgesteld omdat wij ons richten op verschillende onderdelen: het welbevinden van het kind, het leerkrachtgedrag, de werkwijze op school en de behoeften van het kind. We hebben gebruik gemaakt van enkele vragen uit een bestaande vragenlijst over het welbevinden van kinderen (Boek: Ik en hoogbegaafdheid, Nathalie van Kordelaar). De overige vragen hebben wij gebaseerd op de literatuur die we gebruikt hebben voor ons theoretisch onderzoek. Bij de laatste vraag moeten de kinderen op een schaal van 1 t/m 10 aangeven hoe zij het op school vinden.

## Methode van gegevensverzameling

Wij verzamelen op verschillende manieren onze gegevens

* We wonen drie keer een les in een plusklas bij om een beeld te krijgen op welke manier hier onderwijs wordt gegeven.
* We nemen een enquête af onder 132 leerlingen.
* We doen onderzoek in de literatuur om de enquête op te stellen en om te weten welke vormen van onderwijs er voor hoogbegaafde kinderen zijn.

## Methode van data-analyse

De leerlingen die de enquête ingevuld hebben, hadden bij de eerste vraag enkele keuzemogelijkheden m.b.t. de leerroute die zij volgen. Zij konden meerdere antwoorden aankruisen. Hieronder zijn de opties te lezen waaruit zij konden kiezen:

* Ik heb een klas overgeslagen
* Ik maak minder werk uit de gewone lesboeken, ik krijg extra stof wat wel bij de gewone les hoort
* Ik maak minder werk uit de gewone lesboeken en verdiep me in andere onderwerpen
* Ik ga (een paar keer in de week) naar een plusklas
* Ik zit op een Leonardoschool of een hoogbegaafdenschool

We kijken per leerroute naar de uitslagen van de enquête. Op deze manier krijgen we een beeld van het welbevinden van de kinderen bij verschillende leerroutes. De vragen van de enquête zijn gericht op het welbevinden van en het onderwijsaanbod voor de hoogbegaafde leerling. Omdat er bij ieder onderdeel meerdere vragen horen, willen wij de uitslagen ook op deze manier verwerken. Wij nemen bijvoorbeeld het gemiddelde van vraag 4 t/m 7 en trekken daar onze conclusies uit. De uitslagen van de enquête worden weergegeven in cirkeldiagrammen. De positieve uitkomst wordt in groen weergegeven, de negatieve uitkomst in rood.

Voor de uitslagen van verschillende onderdelen per leerroute, staan alle uitslagen van iedere vraag per leerroute in een tabel weergegeven. Boven de tabel staat de mogelijkheid die deze leerling gekozen hebben, daarnaast is zichtbaar hoeveel geënquêteerde leerlingen voor deze optie gekozen hebben (bijvoorbeeld N=51). In de tabel zijn sommige uitslagen groen gedrukt. Dit houdt in dat dit antwoord op de vraag positief is.

# Resultaten

## Onderdeel A: Versnellen

### Enqueteuitslag

#### Vraag 1: Ik heb een klas overgeslagen **n=26**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | percentage ja % | percentage nee  % | |
| 2. Ik vind het fijn in de klas waarin ik nu zit | 100 | | 0 |
| 3. De leerkracht begrijpt mij | 100 | | 0 |
| 4. Ik heb vrienden in deze klas | 100 | | 0 |
| 5. Ik denk dat andere kinderen mij aardig vinden | 100 | | 0 |
| 6. Ik word wel gepest in de klas | 15,4 | | 84,6 |
| 7. Ik voel me anders dan de rest van de kinderen | 26,9 | | 73,1 |
| 8. Ik vind mezelf slim | 70,8 | | 29,2 |
| 9. Ik maak me ongerust over dingen | 34,6 | | 65,4 |
| 10. Als ik problemen heb op school, weet ik waardoor dat komt | 57,7 | | 42,3 |
| 11. Ik verveel mij in de klas | 23,1 | | 76,9 |
| 12. Ik vind de lessen op school interessant | 84,6 | | 15, 4 |
| 13. Voor moeilijke opdrachten doe ik mijn best | 92,3 | | 7,7 |
| 14. Meestal heb ik plezier in het werk wat ik op school doe | 92,3 | | 7,7 |
| 15. Andere kinderen begrijpen wat ik bedoel wanneer ik iets uitleg | 92,3 | | 7,7 |
| 16. Ik vind dat ik genoeg leer van mijn juf/ meester | 96,2 | | 3,8 |
| 17. Ik ga graag zelf aan het werk zonder uitleg van de juf/meester | 57,7 | | 42,3 |
| 18a. Ik presenteer in de klas over dingen die ik ontdekt heb | 23,1 | | 76,9 |
| 18b. Ik vind het leuk/zou het leuk vinden om te presenteren in de klas | 73,1 | | 26,9 |
| 19a. Er is gelegenheid om een eigen onderwerp te kiezen om daar meer  over te leren | 73,1 | | 26,9 |
| 19b. Ik vind het leuk om zelf onderwerpen te kiezen | 96,2 | | 3,8 |
| 20a. Ik werk vaak samen met klasgenoten | 80,8 | | 19,2 |
| 20b. Ik zou graag samen willen werken met klasgenoten | 80,8 | | 19,2 |
| 21. Gemiddelde cijfer: 8,5 |  | |  |

## Onderdeel B: Compacten en verbreden

### Enqueteuitslag

#### Vraag 1:ik maak minder werk uit de gewone lesboeken, ik krijg extra stof wat wel bij de gewone les hoort **n=46**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | percentage ja % | percentage nee  % | |
| 2. Ik vind het fijn in de klas waarin ik nu zit | 93,5 | | 6,5 |
| 3. De leerkracht begrijpt mij | 95,7 | | 4,3 |
| 4. Ik heb vrienden in deze klas | 97,8 | | 2,2 |
| 5. Ik denk dat andere kinderen mij aardig vinden | 91,3 | | 8,7 |
| 6. Ik word wel gepest in de klas | 23,9 | | 76,1 |
| 7. Ik voel me anders dan de rest van de kinderen | 50 | | 50 |
| 8. Ik vind mezelf slim | 82,6 | | 17,4 |
| 9. Ik maak me ongerust over dingen | 37 | | 63 |
| 10. Als ik problemen heb op school, weet ik waardoor dat komt | 63 | | 37 |
| 11. Ik verveel mij in de klas | 34,8 | | 65,2 |
| 12. Ik vind de lessen op school interessant | 63 | | 37 |
| 13. Voor moeilijke opdrachten doe ik mijn best | 93,6 | | 6,4 |
| 14. Meestal heb ik plezier in het werk wat ik op school doe | 73,9 | | 26,1 |
| 15. Andere kinderen begrijpen wat ik bedoel wanneer ik iets uitleg | 85,4 | | 14,6 |
| 16. Ik vind dat ik genoeg leer van mijn juf/ meester | 93,5 | | 6,5 |
| 17. Ik ga graag zelf aan het werk zonder uitleg van de juf/meester | 77,3 | | 22,7 |
| 18a. Ik presenteer in de klas over dingen die ik ontdekt heb | 19,6 | | 80,4 |
| 18b. Ik vind het leuk/zou het leuk vinden om te presenteren in de klas | 65 | | 35 |
| 19a. Er is gelegenheid om een eigen onderwerp te kiezen om daar meer  over te leren | 53,3 | | 46,7 |
| 19b. Ik vind het leuk om zelf onderwerpen te kiezen | 82,2 | | 17,8 |
| 20a. Ik werk vaak samen met klasgenoten | 64,4 | | 35,6 |
| 20b. Ik zou graag samen willen werken met klasgenoten | 68,9 | | 31,1 |
| 21. Gemiddelde cijfer: 8,0 |  | |  |

## Onderdeel C: Compacten en verrijken

### Enqueteuitslag

#### Vraag 1: ikmaakminder werk uit de gewone lesboeken en verdiep me in andere onderwerpen **n=51**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | percentage ja % | percentage nee  % | |
| 2. Ik vind het fijn in de klas waarin ik nu zit | 96 | | 4 |
| 3. De leerkracht begrijpt mij | 94,1 | | 5,9 |
| 4. Ik heb vrienden in deze klas | 100 | | 0 |
| 5. Ik denk dat andere kinderen mij aardig vinden | 98 | | 2 |
| 6. Ik word wel gepest in de klas | 15,4 | | 84,6 |
| 7. Ik voel me anders dan de rest van de kinderen | 32,7 | | 67,3 |
| 8. Ik vind mezelf slim | 89,8 | | 10,2 |
| 9. Ik maak me ongerust over dingen | 29,4 | | 70,6 |
| 10. Als ik problemen heb op school, weet ik waardoor dat komt | 58 | | 42 |
| 11. Ik verveel mij in de klas | 27,5 | | 72,5 |
| 12. Ik vind de lessen op school interessant | 68,6 | | 31,3 |
| 13. Voor moeilijke opdrachten doe ik mijn best | 96,1 | | 3,9 |
| 14. Meestal heb ik plezier in het werk wat ik op school doe | 77,1 | | 22,9 |
| 15. Andere kinderen begrijpen wat ik bedoel wanneer ik iets uitleg | 86 | | 14 |
| 16. Ik vind dat ik genoeg leer van mijn juf/ meester | 92 | | 8 |
| 17. Ik ga graag zelf aan het werk zonder uitleg van de juf/meester | 68,6 | | 31,3 |
| 18a. Ik presenteer in de klas over dingen die ik ontdekt heb | 26,5 | | 74,5 |
| 18b. Ik vind het leuk/zou het leuk vinden om te presenteren in de klas | 70,6 | | 29,4 |
| 19a. Er is gelegenheid om een eigen onderwerp te kiezen om daar meer  over te leren | 74,5 | | 25,6 |
| 19b. Ik vind het leuk om zelf onderwerpen te kiezen | 90,2 | | 9,8 |
| 20a. Ik werk vaak samen met klasgenoten | 64,7 | | 35,3 |
| 20b. Ik zou graag samen willen werken met klasgenoten | 78 | | 22 |
| 21. Gemiddelde cijfer: 8,1 |  | |  |

## Onderdeel D: Plusklas

### Enqueteuitslag

#### Vraag 1: ik ga naar een plusklas **n=68**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | percentage ja % | percentage nee  % | |
| 2. Ik vind het fijn in de klas waarin ik nu zit | 97 | | 3 |
| 3. De leerkracht begrijpt mij | 97 | | 3 |
| 4. Ik heb vrienden in deze klas | 98,5 | | 1,5 |
| 5. Ik denk dat andere kinderen mij aardig vinden | 94,2 | | 5,8 |
| 6. Ik word wel gepest in de klas | 13 | | 87 |
| 7. Ik voel me anders dan de rest van de kinderen | 37,9 | | 62,1 |
| 8. Ik vind mezelf slim | 90,5 | | 9,5 |
| 9. Ik maak me ongerust over dingen | 42,6 | | 57,4 |
| 10. Als ik problemen heb op school, weet ik waardoor dat komt | 63,2 | | 36,8 |
| 11. Ik verveel mij in de klas | 39,4 | | 60,6 |
| 12. Ik vind de lessen op school interessant | 68,6 | | 31,4 |
| 13. Voor moeilijke opdrachten doe ik mijn best | 91,2 | | 8,8 |
| 14. Meestal heb ik plezier in het werk wat ik op school doe | 80,9 | | 19,1 |
| 15. Andere kinderen begrijpen wat ik bedoel wanneer ik iets uitleg | 82,1 | | 17,9 |
| 16. Ik vind dat ik genoeg leer van mijn juf/ meester | 91 | | 9 |
| 17. Ik ga graag zelf aan het werk zonder uitleg van de juf/meester | 73,4 | | 31,3 |
| 18a. Ik presenteer in de klas over dingen die ik ontdekt heb | 32,3 | | 74,5 |
| 18b. Ik vind het leuk/zou het leuk vinden om te presenteren in de klas | 65,7 | | 34,3 |
| 19a. Er is gelegenheid om een eigen onderwerp te kiezen om daar meer  over te leren | 54,8 | | 45,2 |
| 19b. Ik vind het leuk om zelf onderwerpen te kiezen | 89,6 | | 10,4 |
| 20a. Ik werk vaak samen met klasgenoten | 57,4 | | 42,6 |
| 20b. Ik zou graag samen willen werken met klasgenoten | 71,2 | | 28,8 |
| 21. Gemiddelde cijfer: 9,0 |  | |  |

## Onderdeel E: Leonardo-onderwijs

### Enqueteuitslag

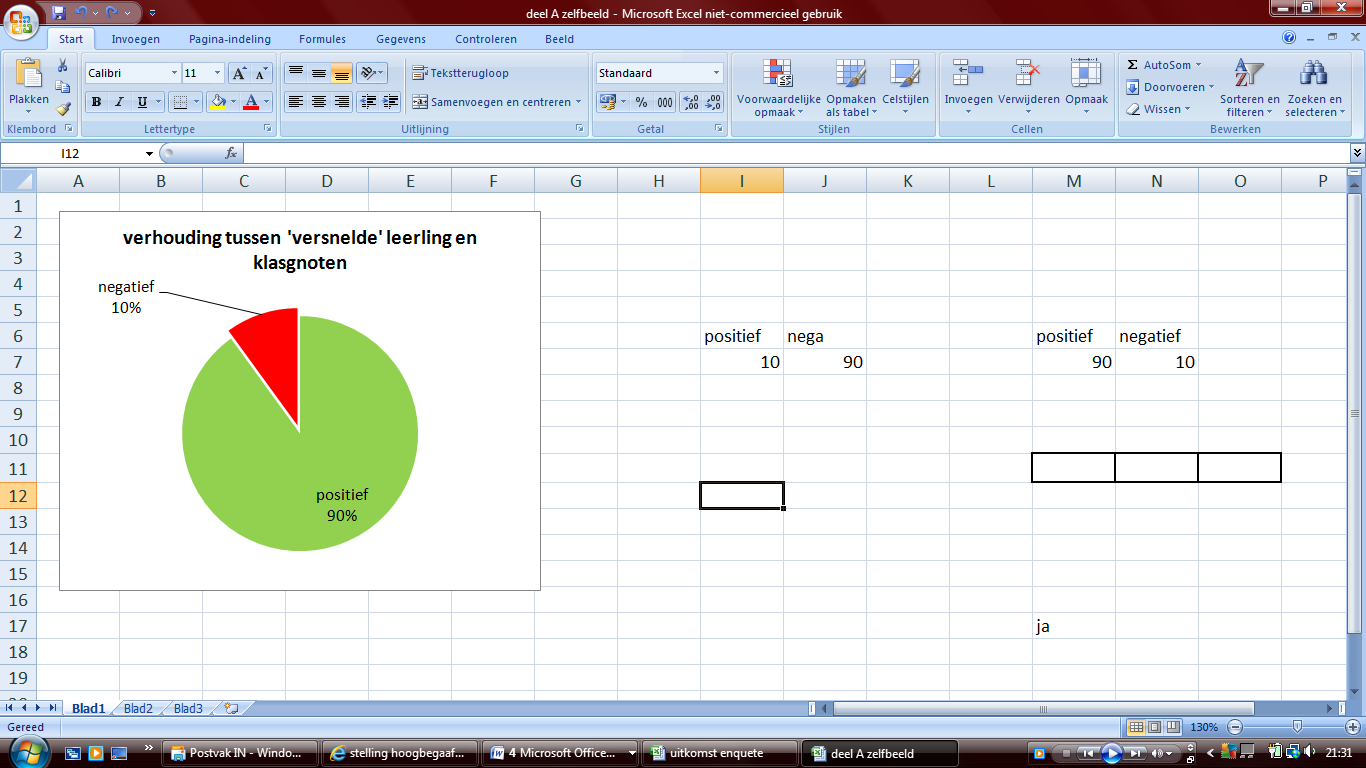
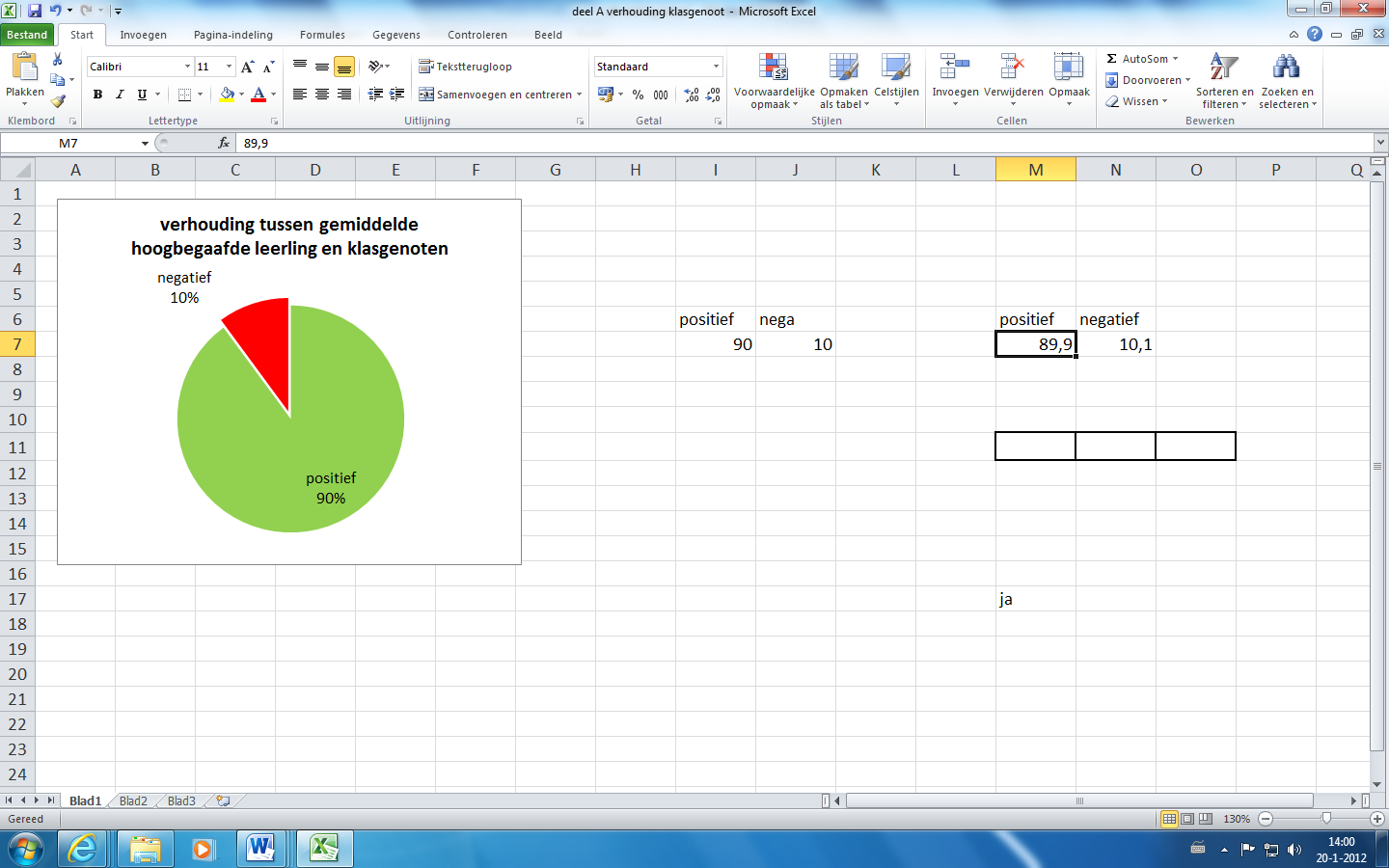
#### Vraag 1: Ik zit op een Leonardoschool/hoogbegaafdenschool **n=64**

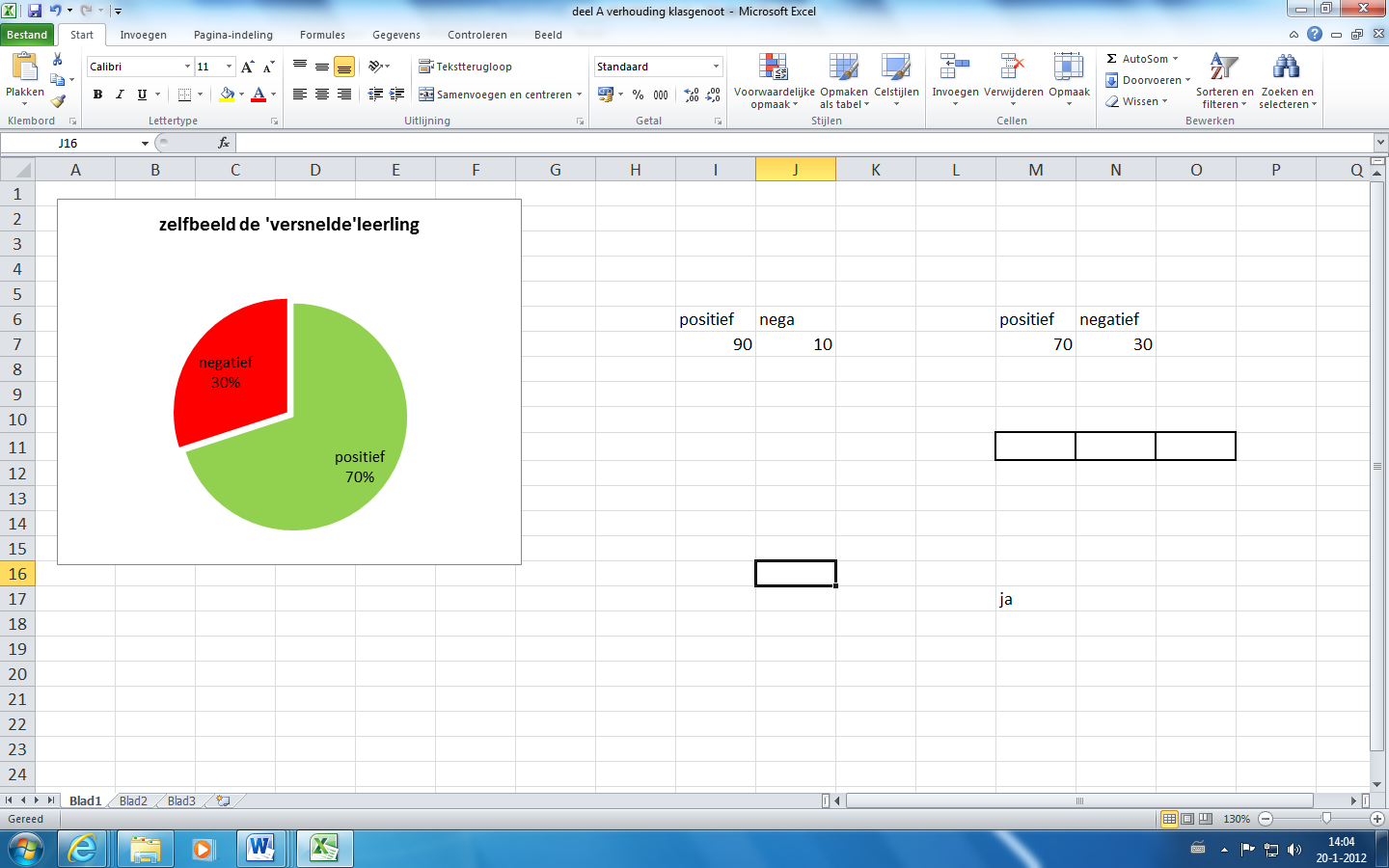
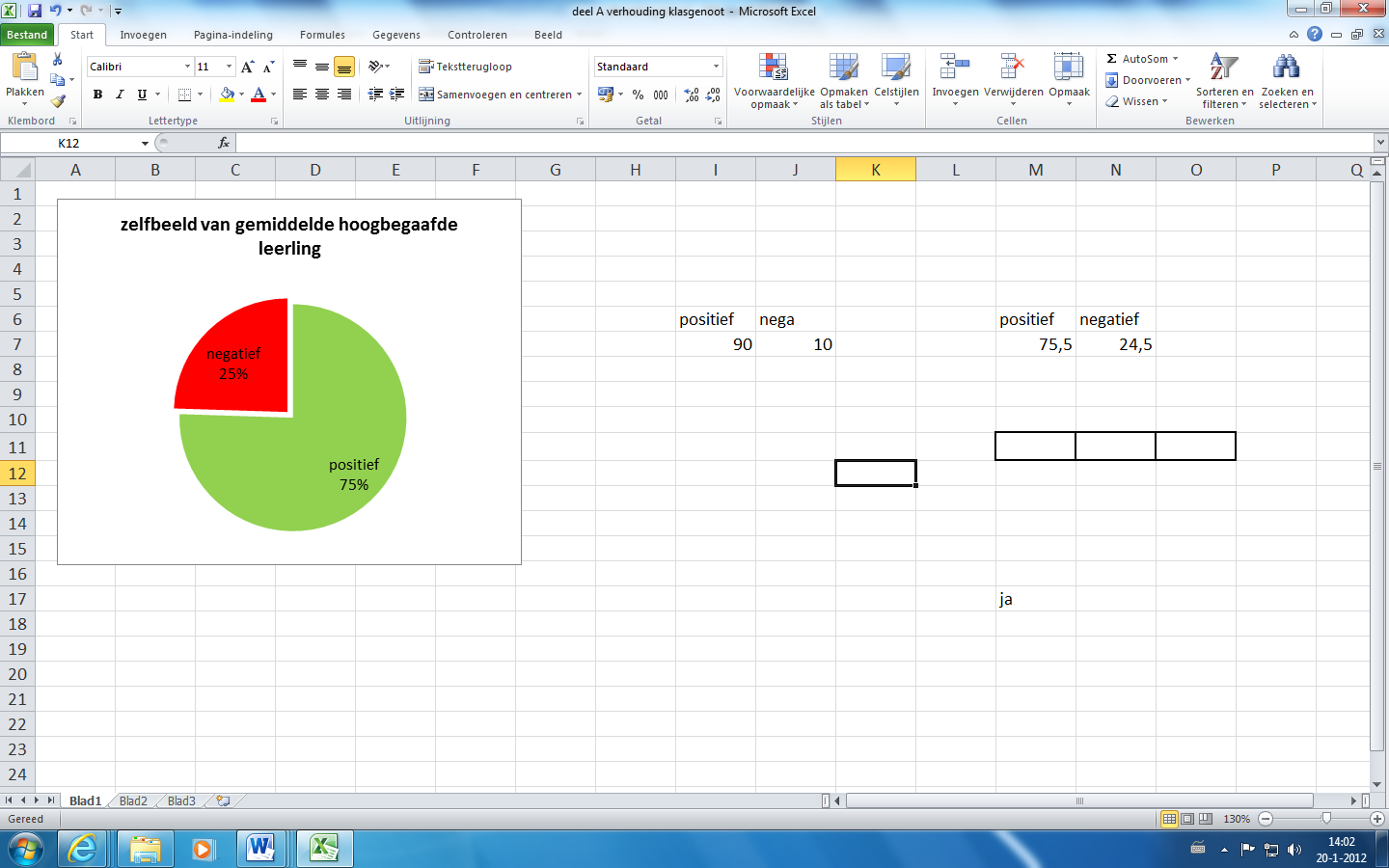
|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | percentage ja % | percentage nee  % | |
| 2. Ik vind het fijn in de klas waarin ik nu zit | 95,2 | | 4,8 |
| 3. De leerkracht begrijpt mij | 95,3 | | 4,7 |
| 4. Ik heb vrienden in deze klas | 95,2 | | 4,8 |
| 5. Ik denk dat andere kinderen mij aardig vinden | 92,1 | | 7,9 |
| 6. Ik word wel gepest in de klas | 15,9 | | 84,1 |
| 7. Ik voel me anders dan de rest van de kinderen | 23,8 | | 76,2 |
| 8. Ik vind mezelf slim | 64,5 | | 35,5 |
| 9. Ik maak me ongerust over dingen | 28,1 | | 71,9 |
| 10. Als ik problemen heb op school, weet ik waardoor dat komt | 64,5 | | 35,5 |
| 11. Ik verveel mij in de klas | 8,0 | | 92,0 |
| 12. Ik vind de lessen op school interessant | 85,5 | | 14,5 |
| 13. Voor moeilijke opdrachten doe ik mijn best | 90,5 | | 9,5 |
| 14. Meestal heb ik plezier in het werk wat ik op school doe | 90,5 | | 9,5 |
| 15. Andere kinderen begrijpen wat ik bedoel wanneer ik iets uitleg | 87,3 | | 12,7 |
| 16. Ik vind dat ik genoeg leer van mijn juf/ meester | 100 | | 0 |
| 17. Ik ga graag zelf aan het werk zonder uitleg van de juf/meester | 47,6 | | 52,4 |
| 18a. Ik presenteer in de klas over dingen die ik ontdekt heb | 27,9 | | 72,1 |
| 18b. Ik vind het leuk/zou het leuk vinden om te presenteren in de klas | 62,9 | | 37,1 |
| 19a. Er is gelegenheid om een eigen onderwerp te kiezen om daar meer  over te leren | 73,3 | | 26,7 |
| 19b. Ik vind het leuk om zelf onderwerpen te kiezen | 96,8 | | 3,2 |
| 20a. Ik werk vaak samen met klasgenoten | 72,6 | | 27,4 |
| 20b. Ik zou graag samen willen werken met klasgenoten | 78,7 | | 21,3 |
| 21. Gemiddelde cijfer: 8,3 |  | |  |

# Conclusies praktijkonderzoek

## Welbevinden ‘versnelde’ leerling in vergelijking met welbevinden gemiddelde leerling

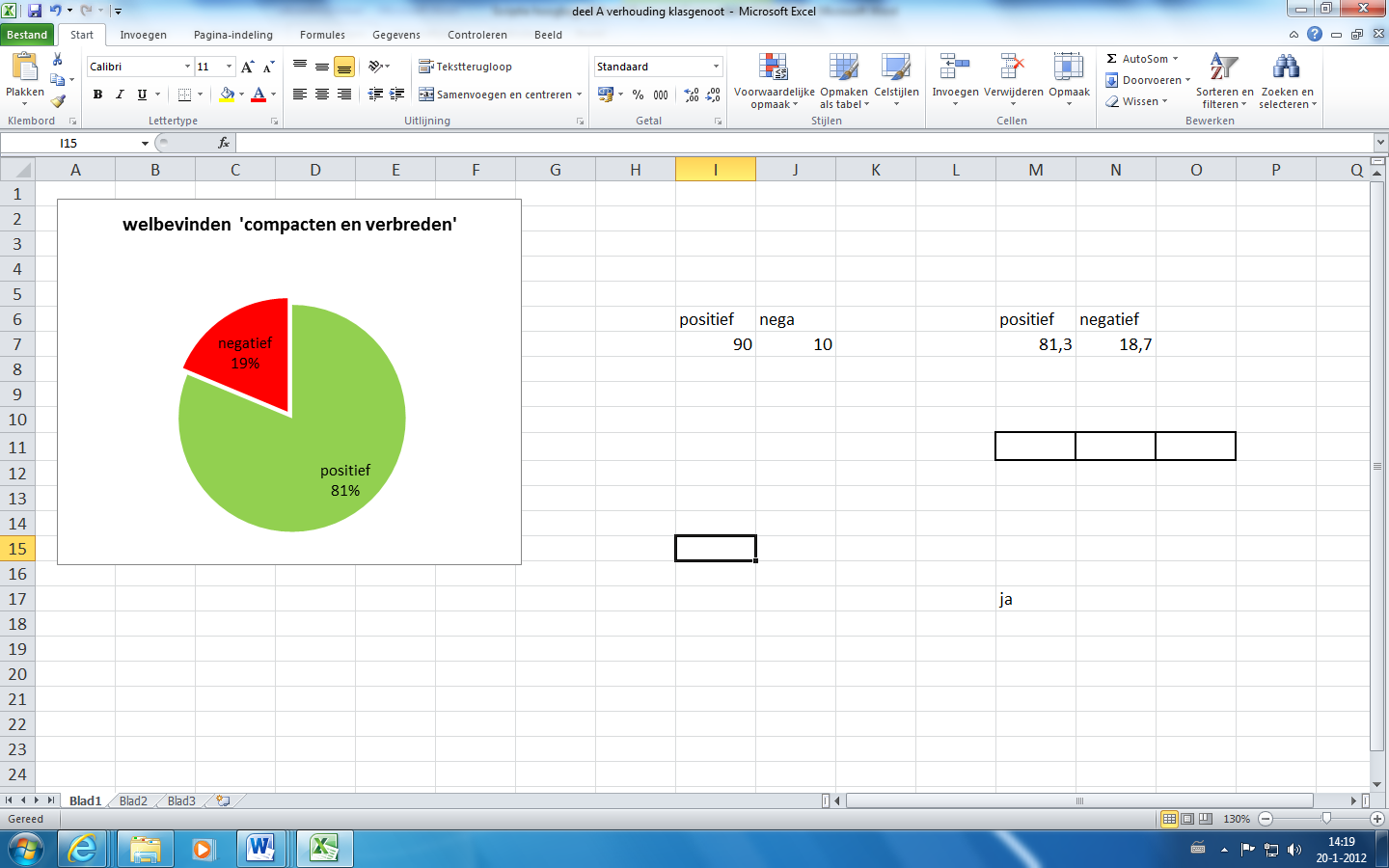
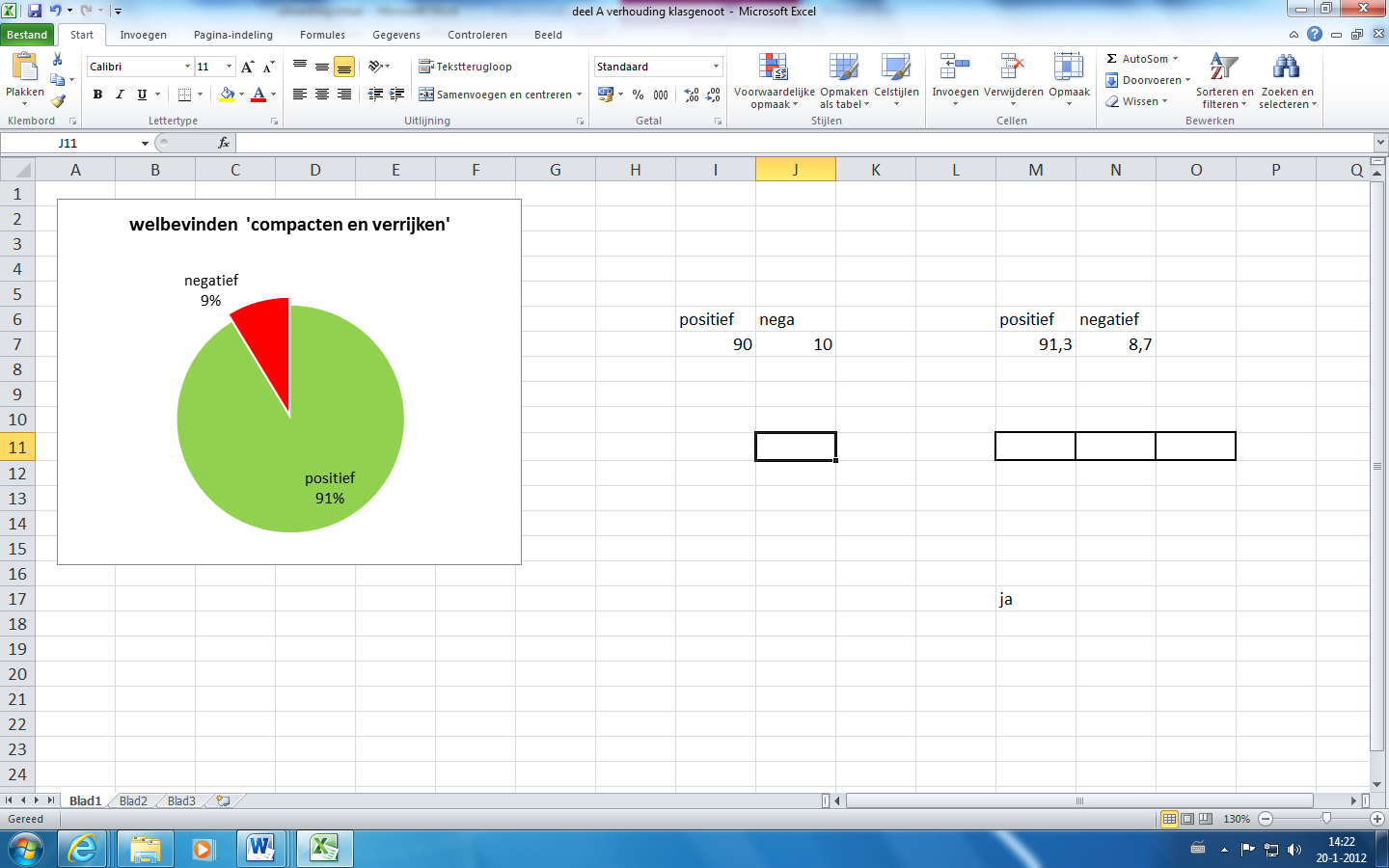
In ons literatuuronderzoek kwam de vraag naar voren of het een goede keuze is om een kind te een klas over te laten slaan, omdat dit nauw samen gaat me de kwetsbare sociaal- emotionele ontwikkeling van het kind. Om deze reden lichten we de vragen 4, 5, 6, 7 en 15 eruit omdat hierin het verband tussen leerlingen onderling naar voren komt. Hoe voelt ‘de versnelde leerling’ zich in de groep? Ook kijken we naar het zelfbeeld van de leerlingen door de uitslag van de vragen 7, 8 en 9 in een cirkeldiagram weer te geven.

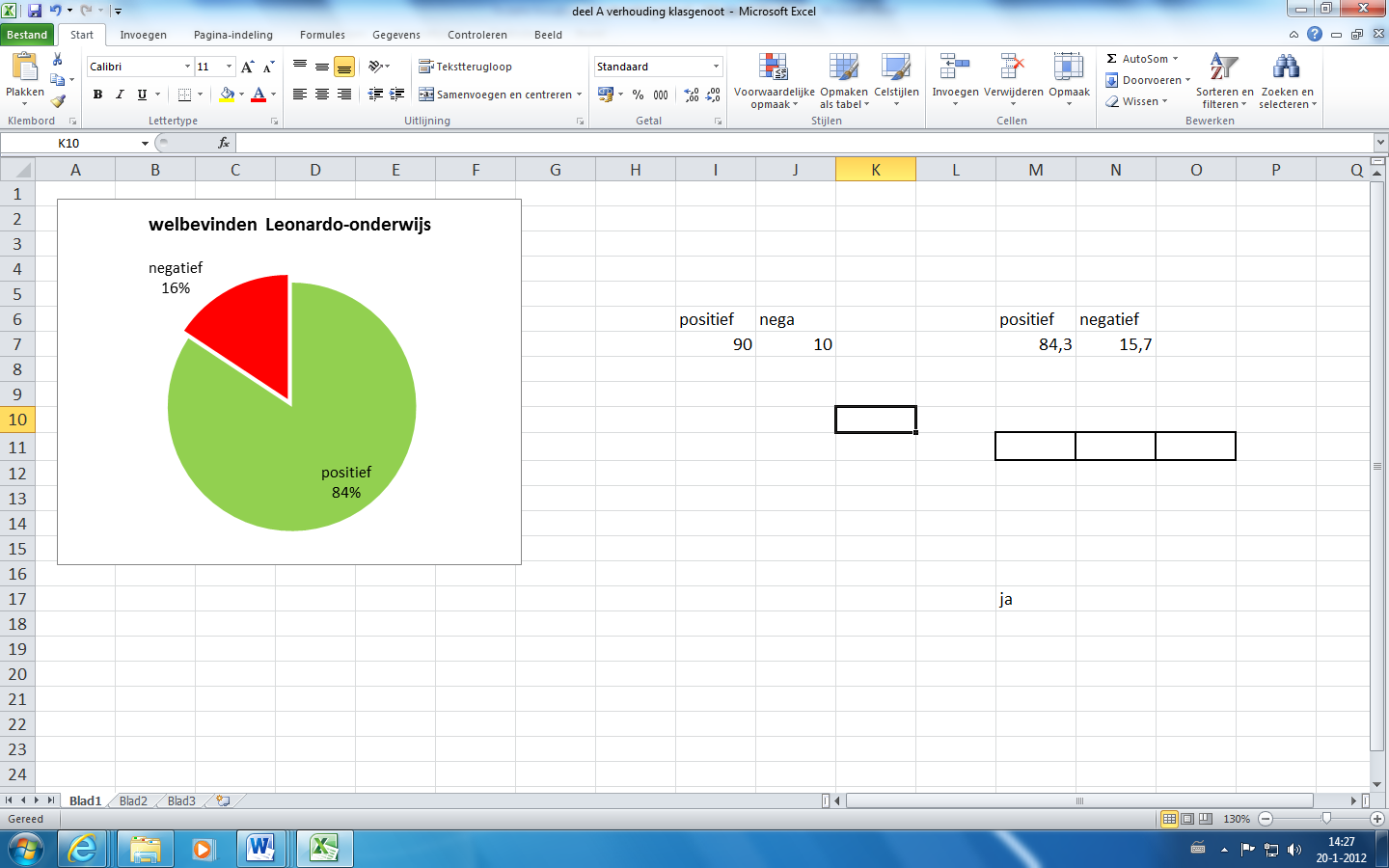
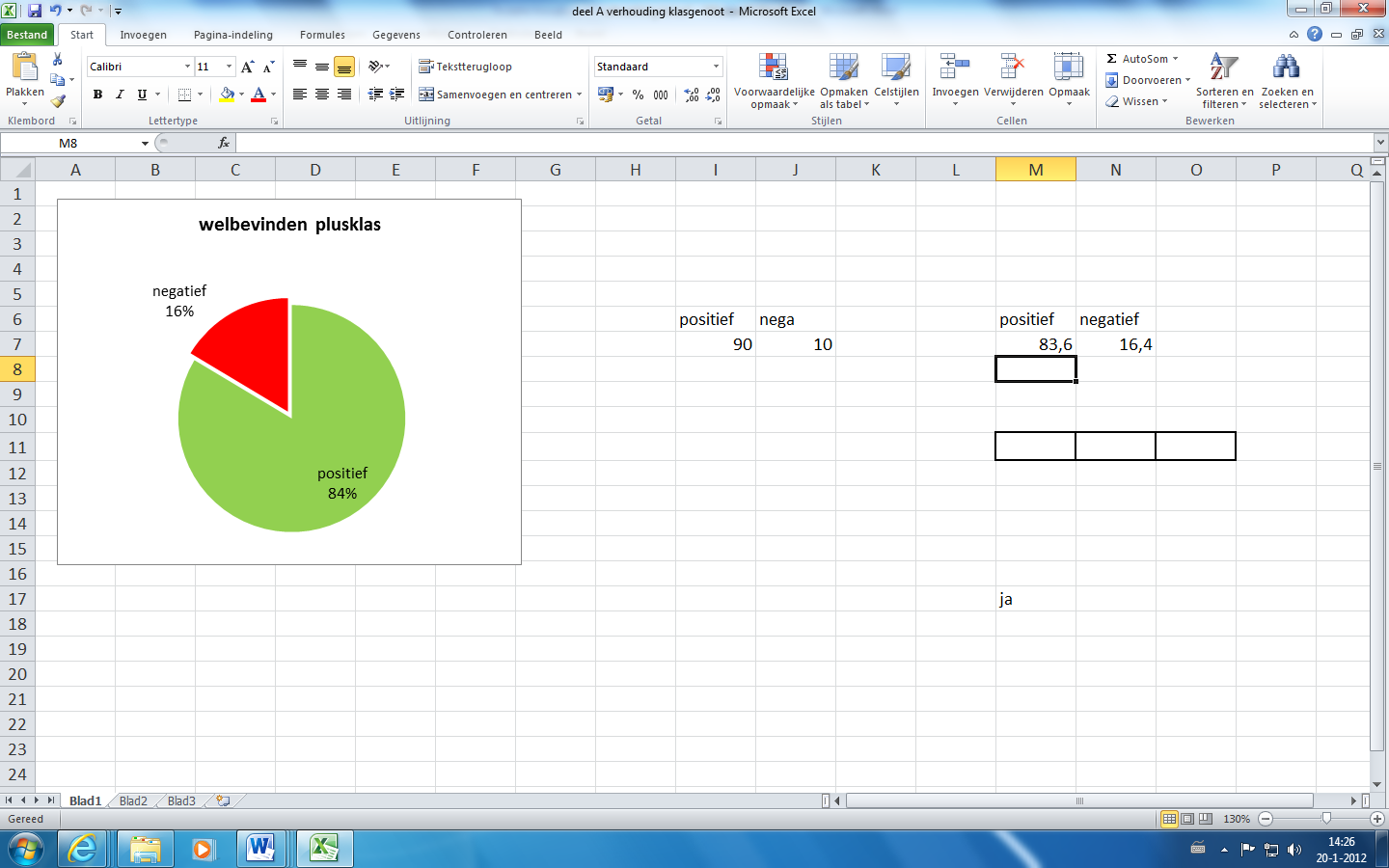




Uit bovenstaande cirkeldiagrammen kunnen we opmaken dat het zelfbeeld en de verhouding met andere kinderen van de versnelde leerling, niet of nauwelijks verschillen met die van de gemiddelde leerling. Hieruit kunnen we de conclusie trekken dat het voor een hoogbegaafde leerling meestal geen negatieve uitwerking heeft als hij een klas overslaat.

## Welbevinden leerling per leerroute

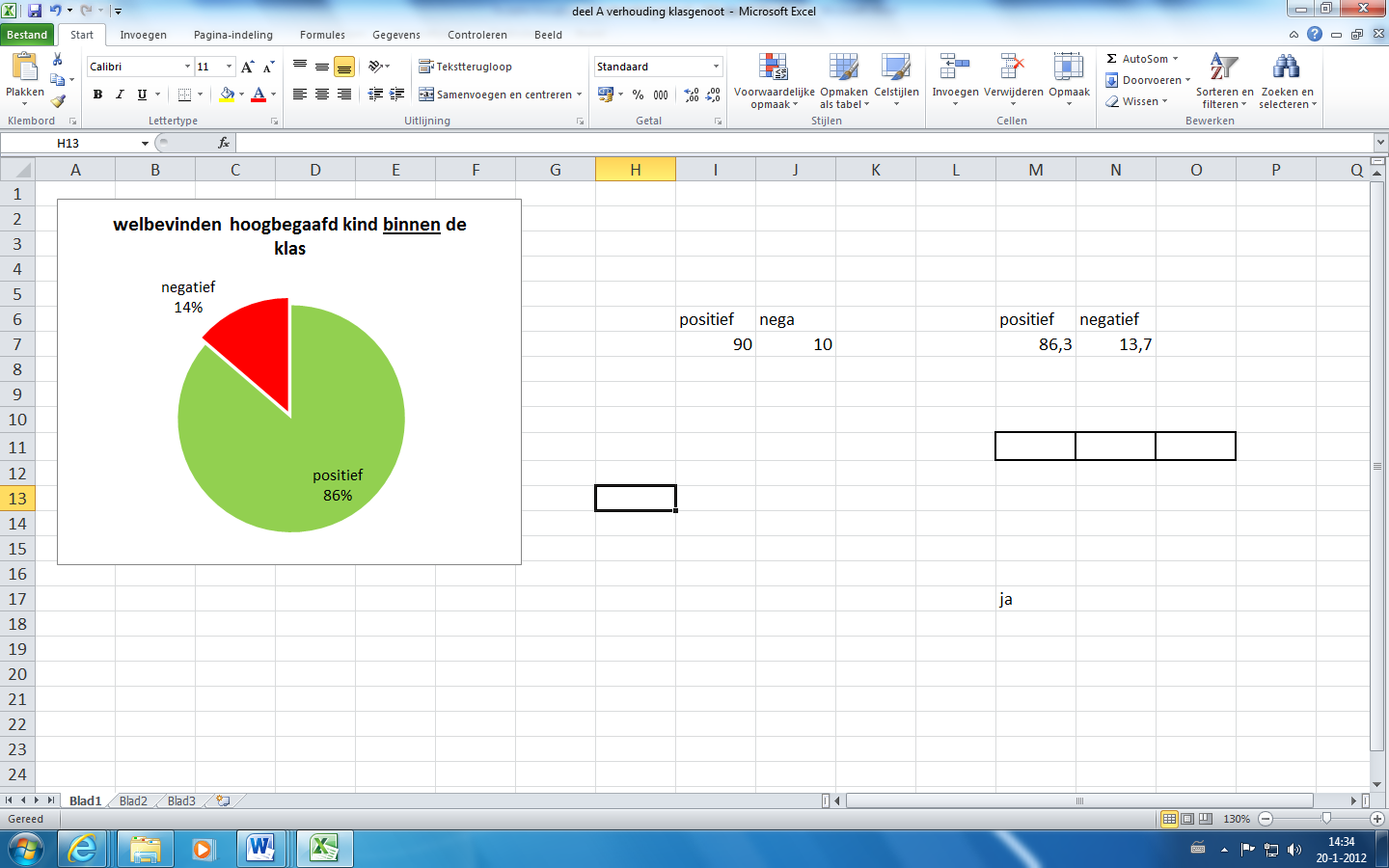
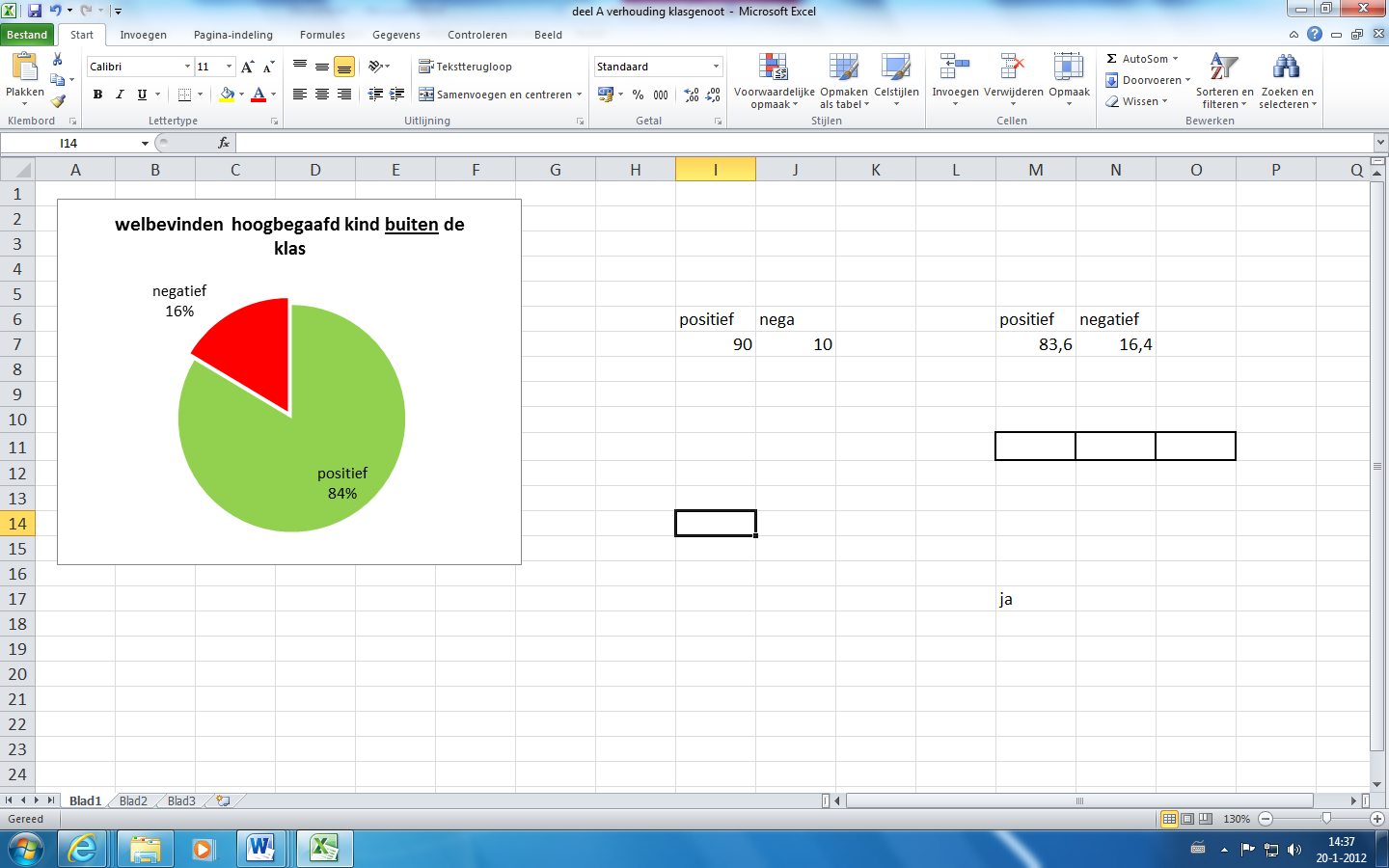
Het doel van ons onderzoek was het vinden van de leerroute die het best bij een hoogbegaafde leerling past. De leerlingen die de enquête hebben ingevuld, moesten aangeven welke leerroute zij volgden (vraag 1). De uitslagen van de vragen 2 t/m 9 geven een beeld van het welbevinden van de leerling. Op deze manier kunnen wij kijken of er verschil is tussen de verschillende leerroutes wat betreft het welbevinden van de leerlingen. Per leerroute is het gemiddelde van het welbevinden van de leerlingen weergegeven. Boven de cirkeldiagrammen staat weergegeven om welke leerroute het gaat. De bovenste twee leerroutes vinden plaats binnen een klas in het reguliere basisonderwijs. De onderste twee leerroutes vinden of buiten de klas of op een andere school plaats.

****

Uit bovenstaande gegevens is af te leiden dat het welbevinden van de leerlingen bij de leerroutes ‘compacten en verbreden’, de plusklas en het Leonardo-onderwijs ongeveer gelijk is. De leerroute ‘compacten en verrijken’ scoort hoger op welbevinden. Hieruit zouden we de conclusie kunnen trekken dat de leerlingen het fijn vinden in hun eigen klas en dat zij behoefte hebben aan verrijkingsstof binnen de gewone klas.

## Vergelijking welbevinden van het hoogbegaafde kind binnen en buiten de klas

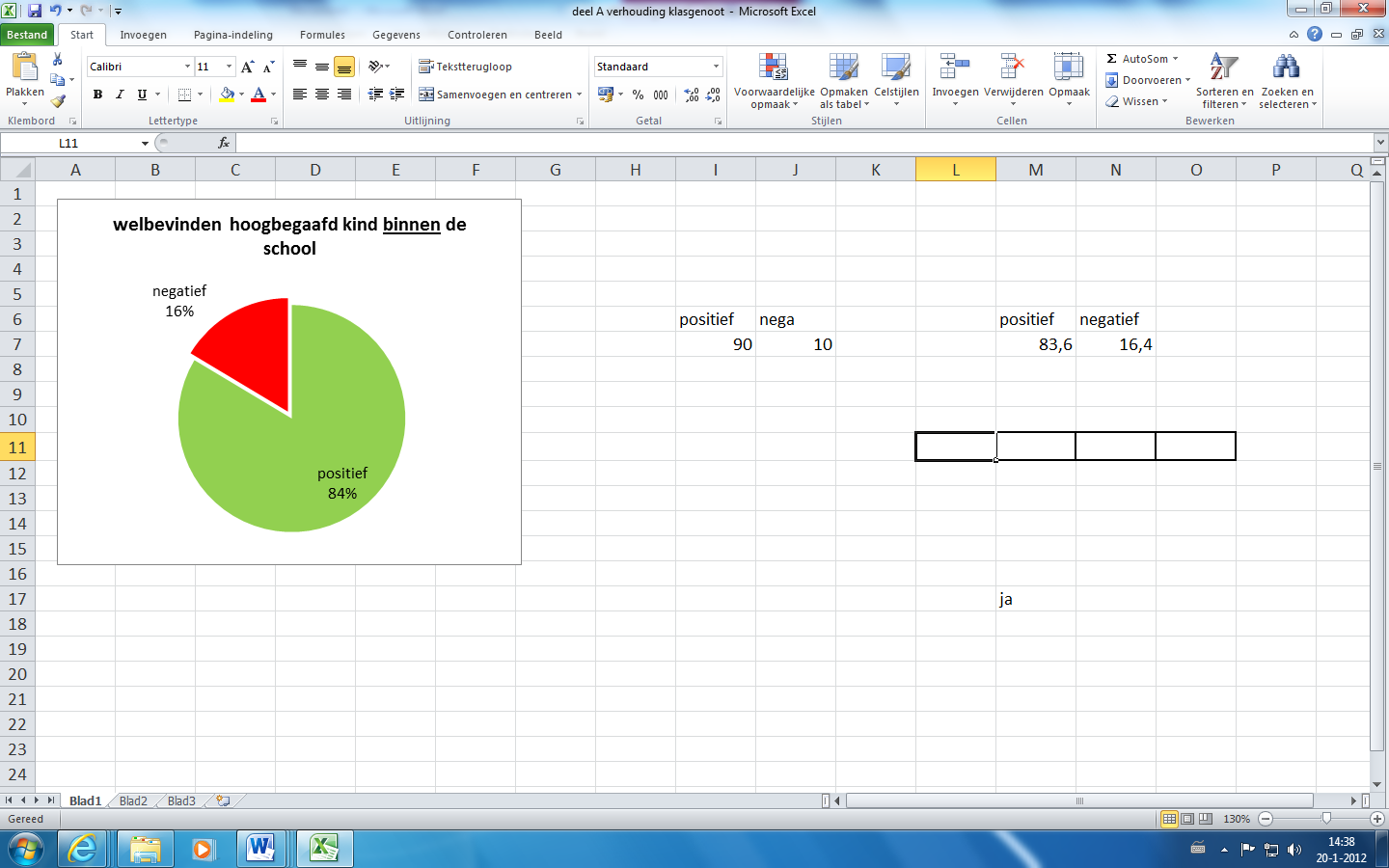
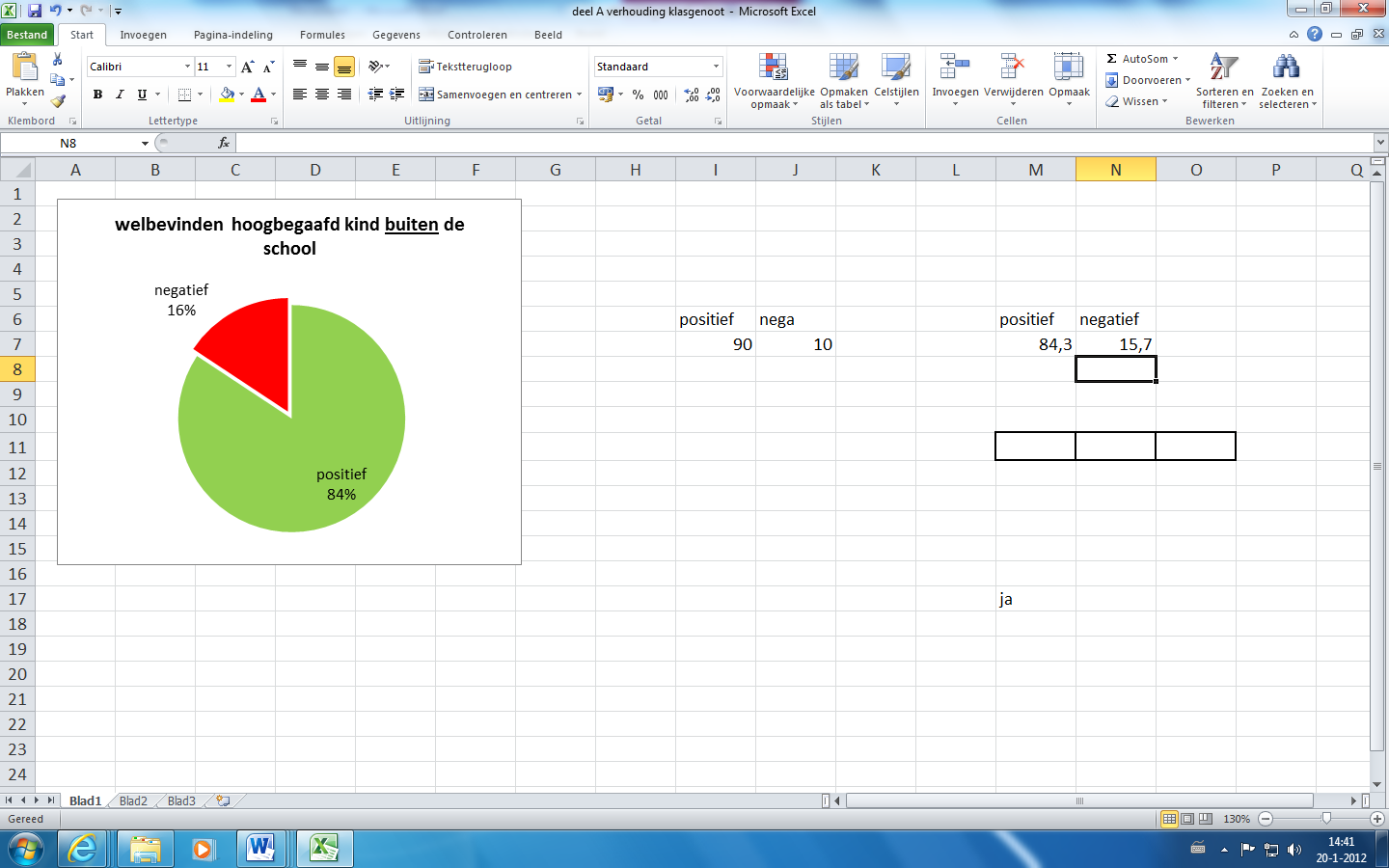
Onze hypothese was dat het voor hoogbegaafde kinderen fijn was als zij binnen hun eigen klas een aangepast leerstofaanbod zouden krijgen. Om antwoord te krijgen op onze hypothese hebben wij gekeken of het welbevinden van de hoogbegaafde leerlingen hoger is binnen of buiten de klas. Wij hebben de leerroutes ‘compacten en verbreden’ en ‘compacten en verrijken’ samengenomen omdat deze beide plaatsvinden binnen de klas. Daartegenover hebben we de plusklas gezet omdat deze leerroute buiten de klas plaatsvindt, maar wel binnen een reguliere basisschool.



In de cirkeldiagrammen is te zien dat er nauwelijks verschil is tussen het welbevinden van de hoogbegaafde leerlingen die de leerroute binnen de klas of buiten de klas volgen. Hieruit zouden we kunnen concluderen dat het voor de leerlingen weinig uitmaakt of zij binnen of buiten hun eigen klas een aangepast programma volgen. Ook zouden we uit dit onderzoek kunnen afleiden dat het voor de hoogbegaafde leerlingen aan hun welbevinden niets toe- of afdoet als zij wel of niet in een klas met hoogbegaafde leerlingen zitten.

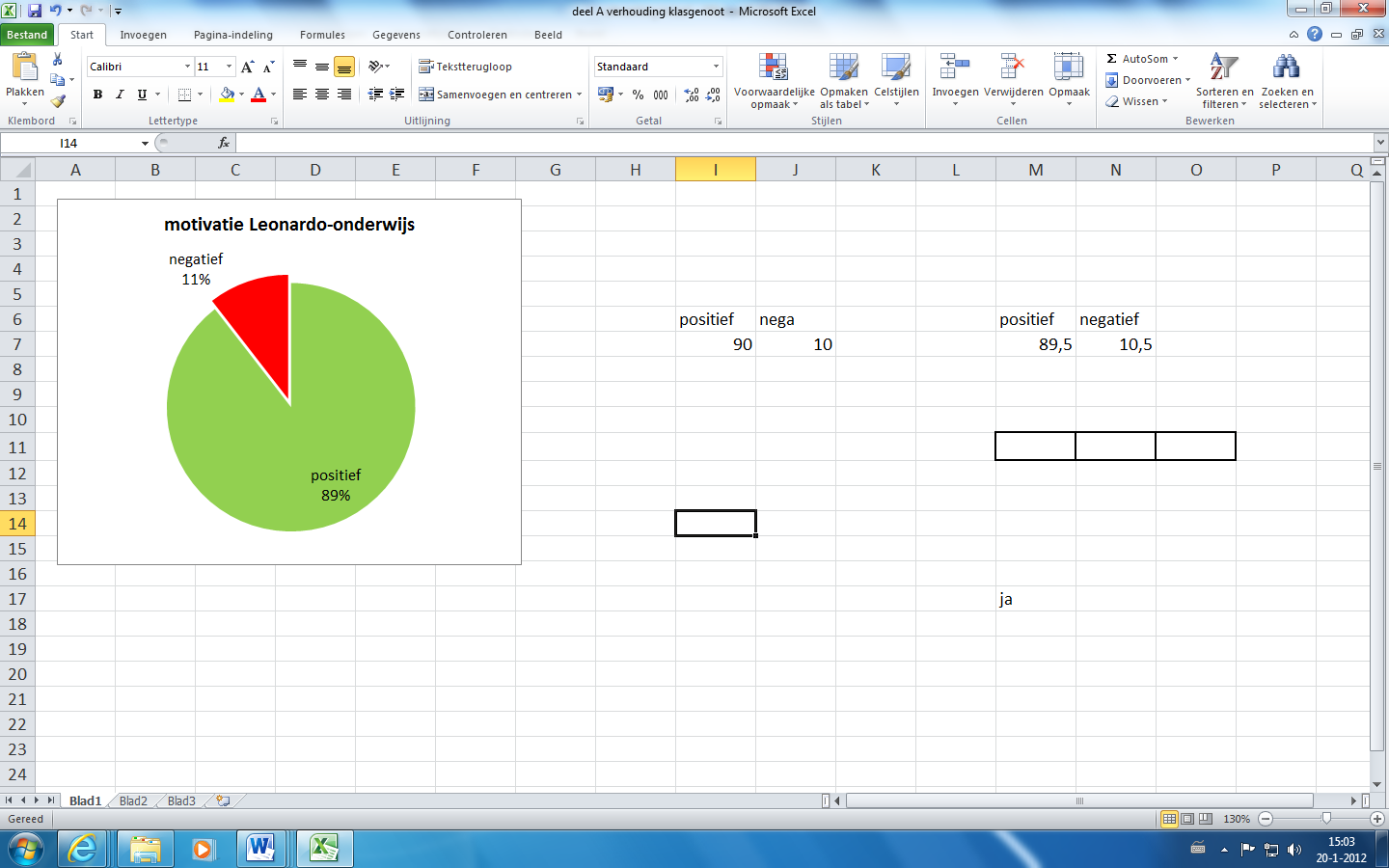
## Vergelijking welbevinden van het hoogbegaafde kind binnen en buiten de school

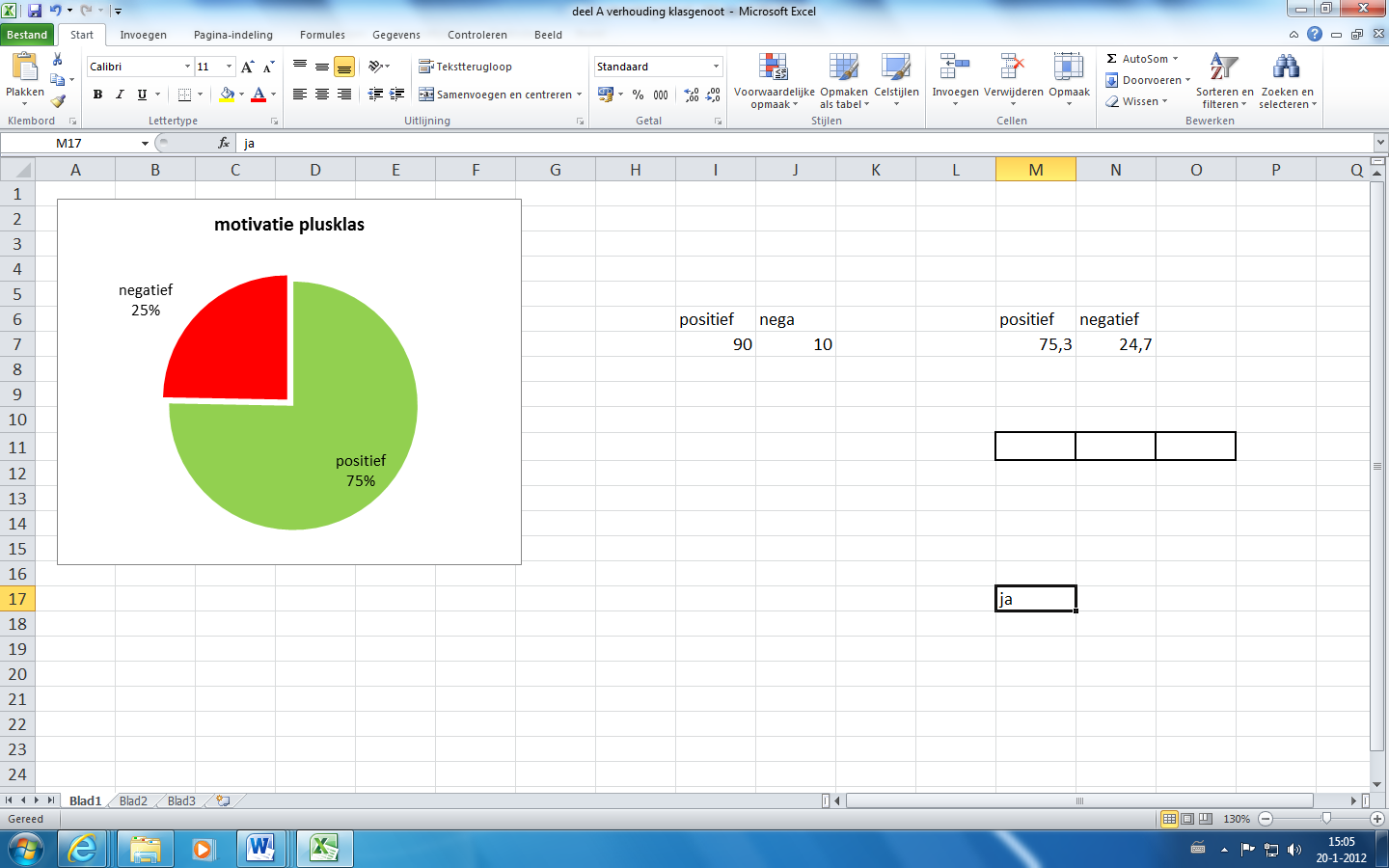
Uit ons literatuuronderzoek bleek dat hoogbegaafde leerlingen behoefte hebben aan onderwijs met ontwikkelingsgelijken. Hoogbegaafde leerlingen die in een plusklas zitten, hebben meestal een dagdeel per week les met ontwikkelingsgelijken. Hoogbegaafde leerlingen die het Leonardo-onderwijs volgen zitten iedere dag een klas met ontwikkelingsgelijken. We willen kijken naar het welbevinden van de hoogbegaafde leerlingen binnen en buiten de reguliere school, oftwel binnen de plusklas of binnen het Leonardo-onderwijs.



Uit bovenstaande resultaten kunnen we afleiden dat er geen verschil is tussen het welbevinden van hoogbegaafde kinderen in een plusklas of in het Leonardo-onderwijs. We zouden de conclusie kunnen trekken dat het welbevinden van een hoogbegaafd kind net zo hoog is als het een dag(deel) per week les krijgt met ontwikkelingsgelijken als dat het een hele week les krijgt met ontwikkelingsgelijken. Dit zou betekenen dat een hoogbegaafd kind beter naar een plusklas kan gaan, omdat ze naar een Leonardo-school vaak verder moeten reizen en omdat deze vorm van onderwijs duurder is. Ook kunnen we uit dit onderzoek afleiden dat de hoogbegaafde leerlingen binnen een plusklas het net zo naar zin hebben als hoogbegaafde leerlingen binnen het Leonardo-onderwijs.

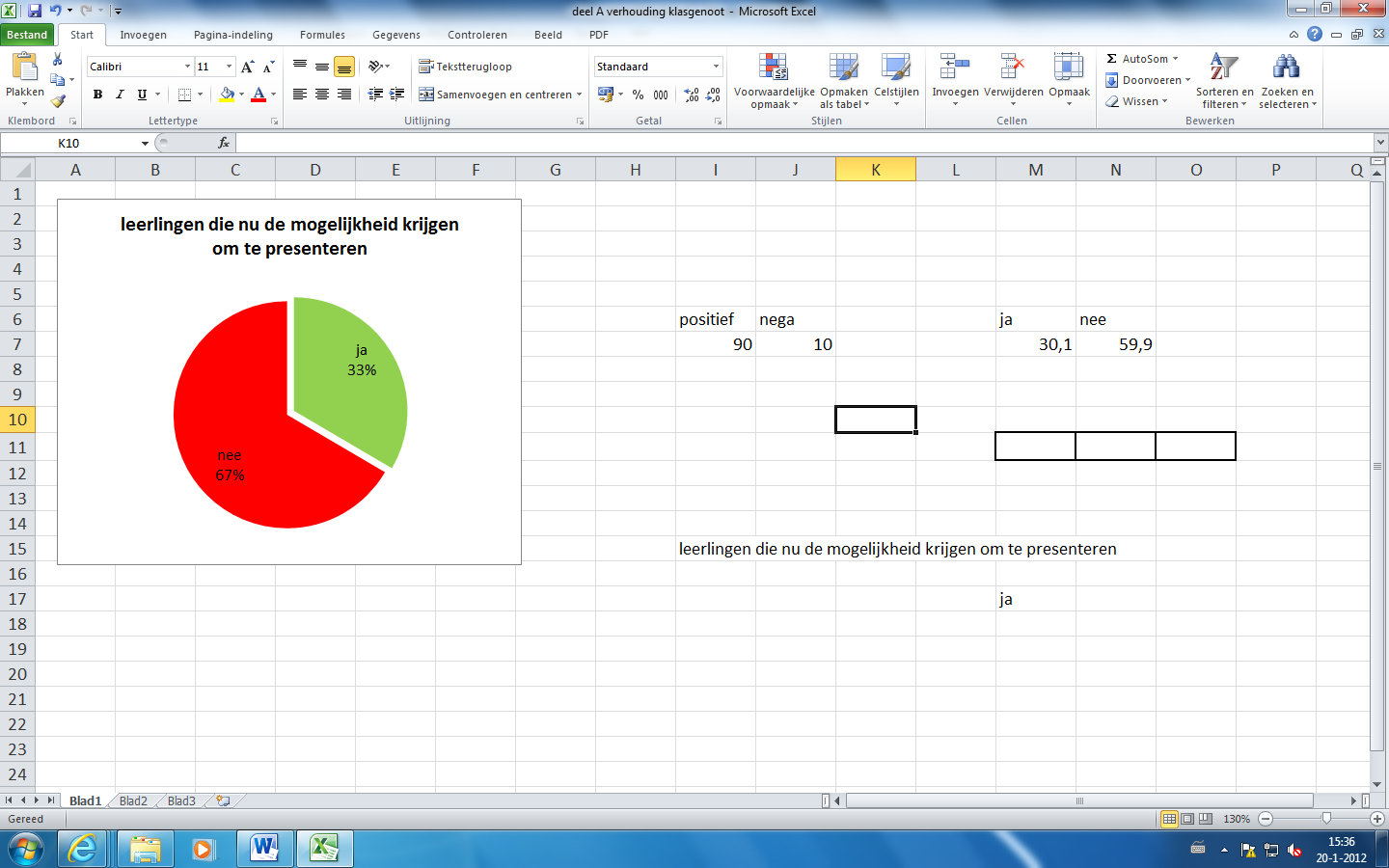
## Motivatie van leerlingen in plusklas en leonardo- onderwijs

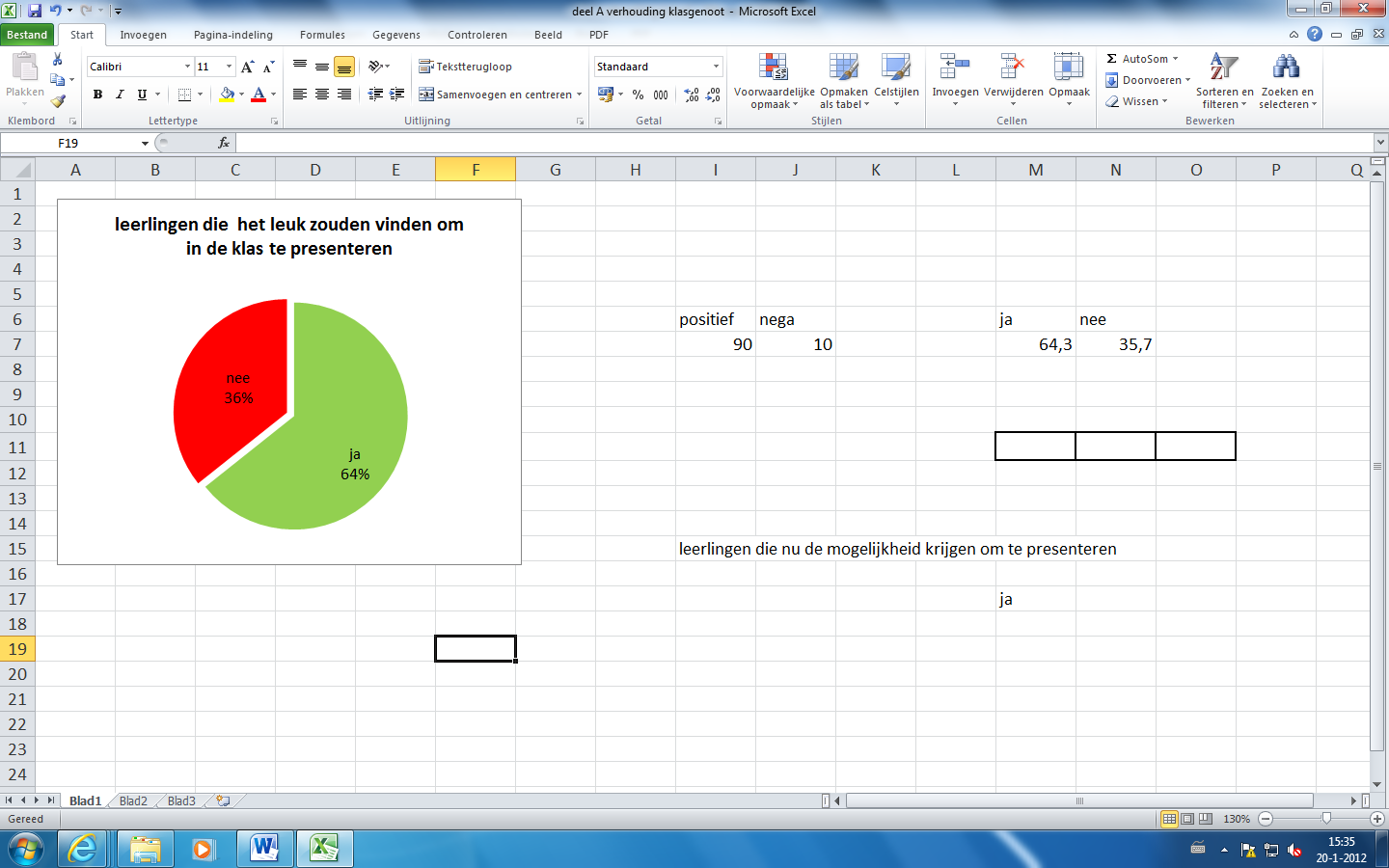
Uit ons literatuuronderzoek is gebleken dat een hoogbegaafde leerling van binnenuit gemotiveerd is. Wij willen er door ons praktijkonderzoek achterkomen of er verschil is tussen de motivatie van de leerlingen in de plusklas en de leerlingen in het Leonardo-onderwijs. We hebben het gemiddelde van de motivatie per leerroute naast elkaar gezet. Om de motivatie van de leerlingen onder wie we de enquête hebben afgenomen te meten, hebben wij het gemiddelde van de uitslagen van vraag 11 t/m 14 genomen.



Uit de bovenstaande cirkeldiagrammen kunnen we afleiden dat de motivatie van de hoogbegaafde leerlingen die Leonardo-onderwijs volgen, hoger is dan de motivatie van hoogbegaafde leerlingen in een plusklas. Zoals hierboven genoemd, worden hoogbegaafde leerlingen van binnenuit gemotiveerd. Dit is echter meestal het geval als zij uitgedaagd worden. Als we deze theorie en bovenstaande gegevens samennemen, zouden we de conclusie kunnen trekken dat hoogbegaafde leerlingen binnen het Leonardo-onderwijs meer uitgedaagd worden dan in een plusklas.

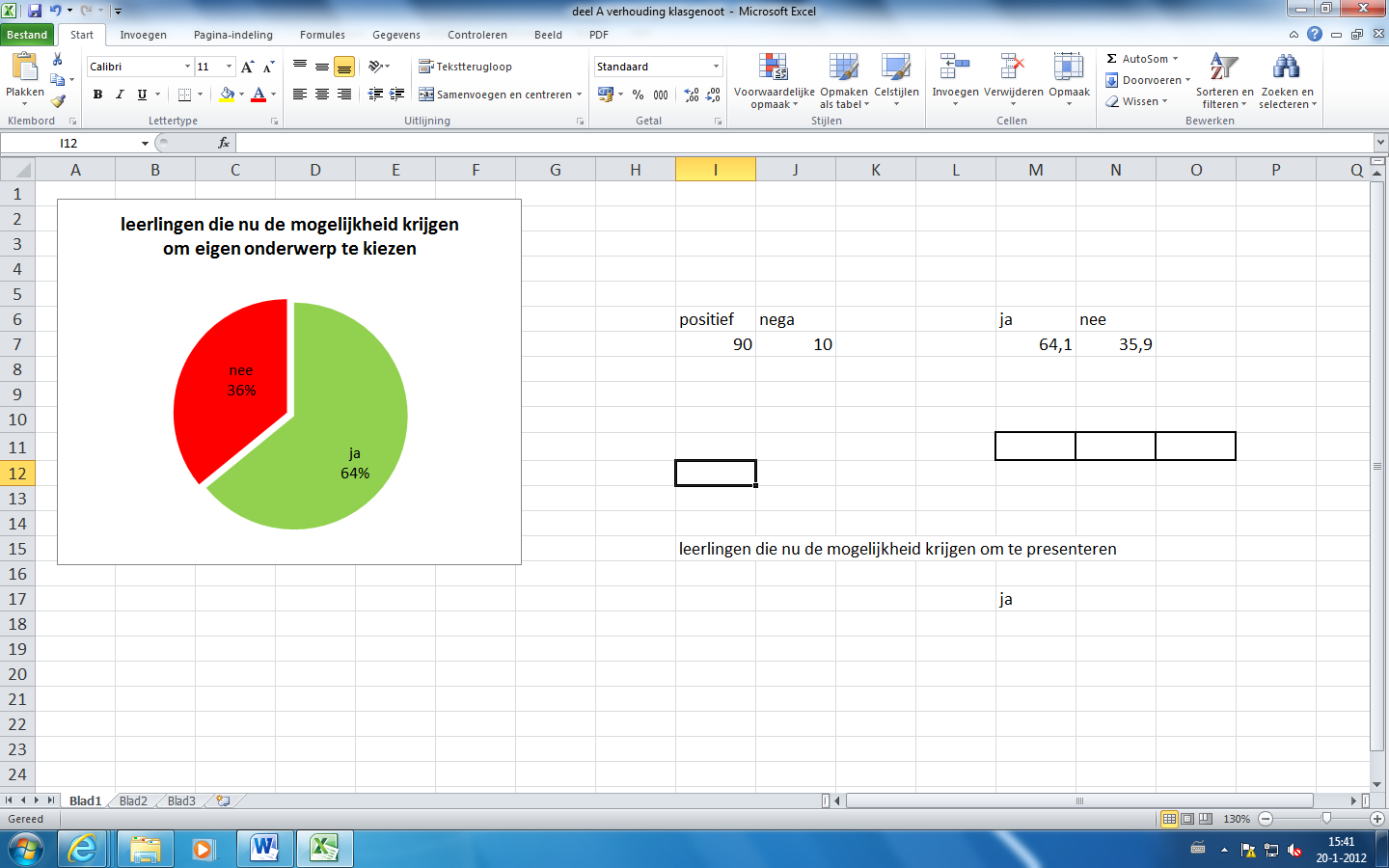
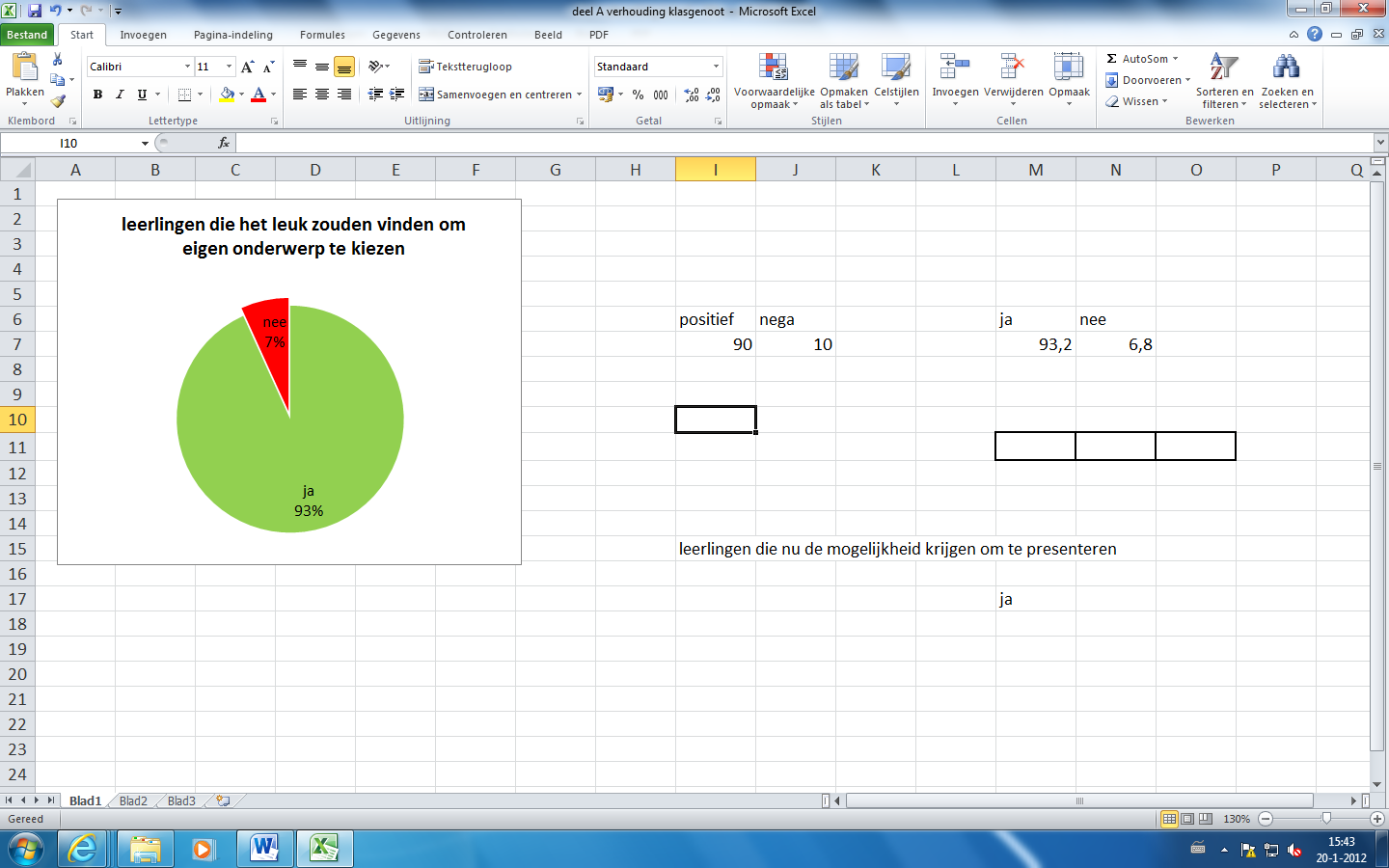
## Vergelijking tussen het aantal hoogbegaafde leerlingen dat mag en dat wil presenteren

Bij de start van ons onderzoek waren wij benieuwd naar de wensen en behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Daarom hebben wij enkele vragen in onze enquête hierop gericht. In onderstaande cirkeldiagrammen is te zien hoeveel procent van de hoogbegaafde leerlingen mag presenteren in het onderwijs wat zij nu volgen en hoeveel leerlingen graag zouden willen presenteren. De uitslagen zijn af te leiden uit vraag 18a en 18b van de enquête. We hebben hier gebruik gemaakt van alle enquêtes omdat het bij deze vraag niet uitmaakt welke leerroute de hoogbegaafde leerling volgt. Het gaat om de behoefte van de hoogbegaafde leerling.



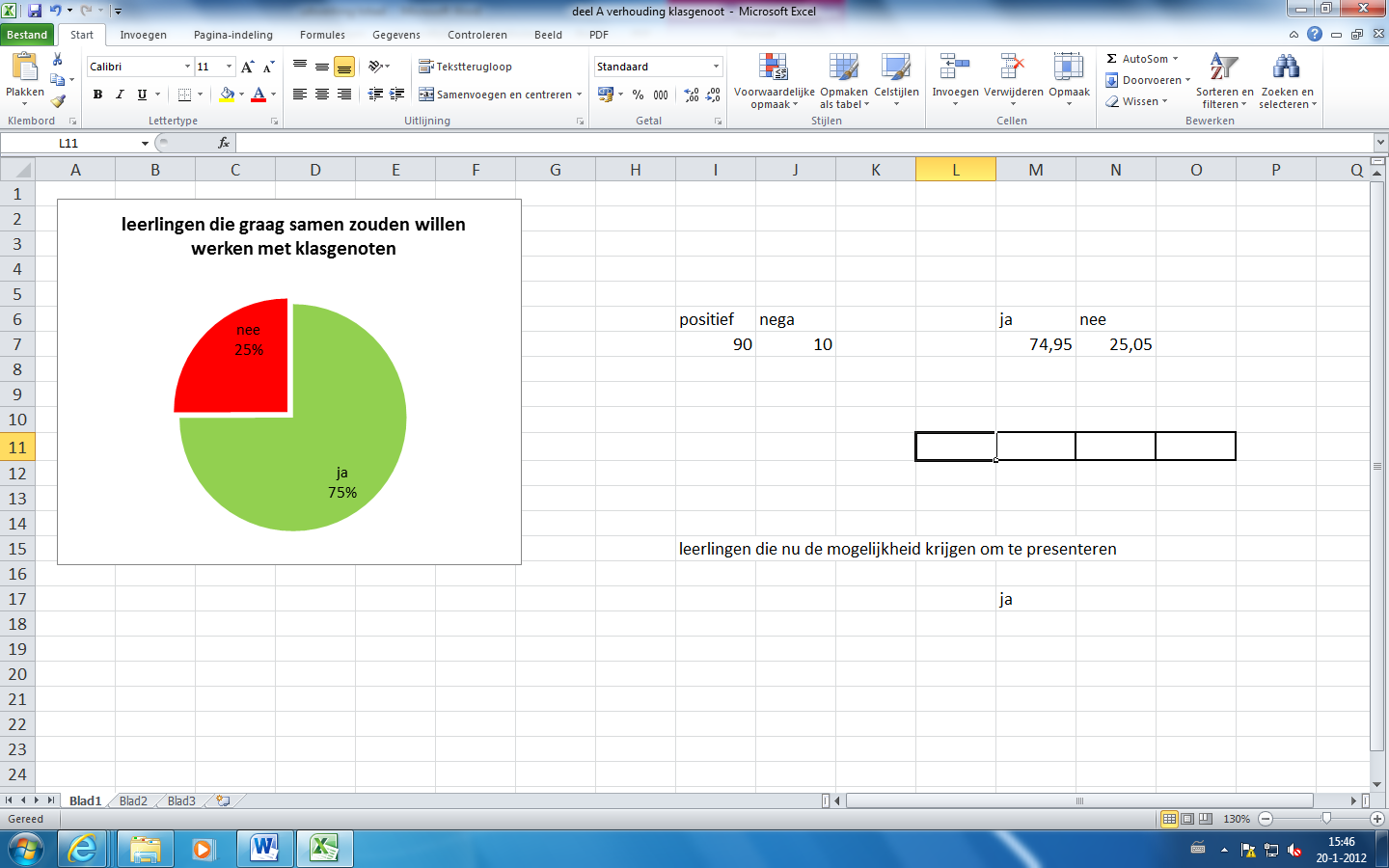
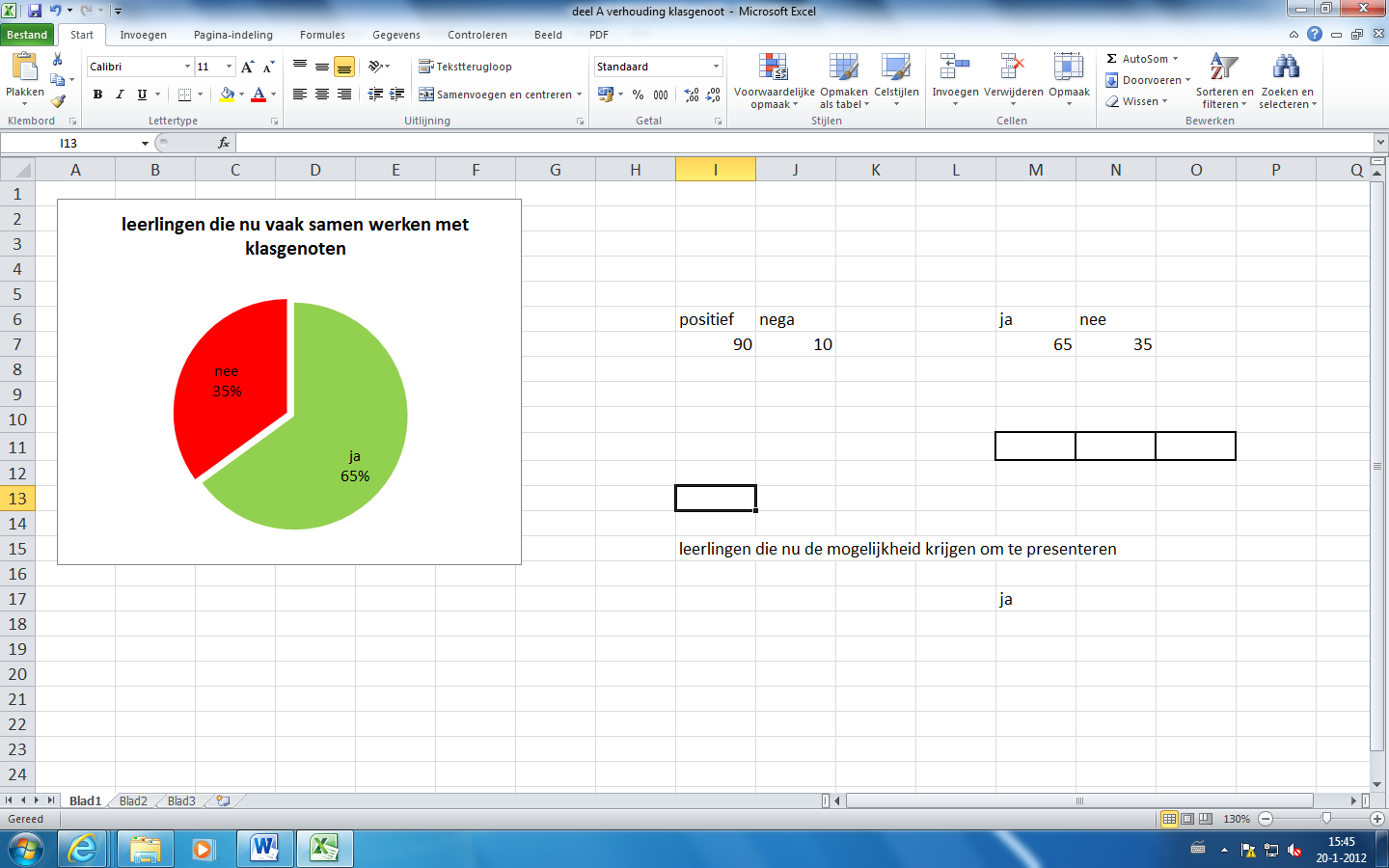
Uit de cirkeldiagrammen blijkt dat er een significant verschil is tussen het aantal leerlingen dat mag en dat wil presenteren. Ongeveer een derde van de leerlingen die meegewerkt hebben aan ons onderzoek geeft aan dat zij de mogelijkheid krijgen om te presenteren in de klas, terwijl ongeveer tweederde van de leerlingen aangeeft dat zij het leuk zouden vinden om te presenteren. Hieruit kunnen we opmaken dat er in plusklassen en op Leonardoscholen meer ruimte geboden zou kunnen worden om de leerlingen te laten presenteren.

## Vergelijking tussen het aantal hoogbegaafde leerlingen dat een eigen onderwerp mag en wil kiezen

In de literatuur die wij gebruikt hebben voor ons theoretisch gedeelte kwam naar voren dat hoogbegaafde leerlingen een grote passie hebben bij interessegebieden en dat zij vaak bijzondere interesses hebben. Wij hebben twee vragen in de enquête hierop gericht, vraag 19a en 19b. Wij wilden weten hoeveel hoogbegaafde leerlingen de ruimte krijgen om een eigen onderwerp te kiezen en hoeveel leerlingen graag een eigen onderwerp zouden willen kiezen. De uitslagen van deze vragen staan hieronder naast elkaar weergegeven.

Uit de resultaten, zoals hierboven te zien, blijkt dat twee derde van de leerlingen die de enquête hebben ingevuld de mogelijkheid krijgen om een eigen onderwerp te kiezen. Daarnaast geeft 93% van de geënquêteerde leerlingen aan dat zij graag een eigen onderwerp zouden willen kiezen. Uit ons onderzoek kunnen we de conclusie trekken dat ongeveer 30% van de leerlingen graag zelf een onderwerp zou kiezen, maar hier niet de ruimte voor krijgt. Plusklassen en Leonardoscholen zouden leerlingen (meer) de mogelijkheid kunnen geven om zelf een onderwerp te kiezen.

## Vergelijking tussen het aantal hoogbegaafde leerlingen dat vaak kan en dat graag wil samenwerken met klasgenoten

Tijdens ons theoretisch onderzoek kwam regelmatig naar voren dat hoogbegaafde leerlingen sterk hun eigen ideeën en denkbeelden kunnen hebben. Zij willen liever niet met anderen samenwerken omdat ze hun eigen ideeën dan aan de kant moeten zetten of moeten aanpassen. Wij wilden onderzoeken of leerkrachten hoogbegaafde leerlingen wel of niet vaak laten samenwerken. Wij hebben twee vragen in de enquête gericht op het samenwerken met klasgenoten, vraag 20a en 20b. In onderstaande cirkeldiagrammen is te zien hoeveel procent van de leerlingen die de enquête hebben ingevuld vaak samenwerkt en hoeveel procent graag wil samenwerken.

Uit de linkse cirkeldiagram is af te lezen dat ongeveer tweederde van de leerlingen vaak samenwerkt met klasgenoten. Hieruit kunnen we de conclusie trekken dat leerkrachten veel hoogbegaafde leerlingen vaak laten samenwerken, ook al geeft de literatuur aan dat zij dat niet graag doen. Als we hierop doorgaan, zou dat kunnen betekenen dat leerkrachten het belangrijk vinden dat hoogbegaafde leerlingen leren samenwerken. Uit de rechtse cirkeldiagram blijkt dat driekwart van de leerlingen, waaronder de enquête is afgenomen, graag samenwerkt met klasgenoten. Dit is tegenstrijdig met wat de literatuur aangeeft. We zouden hier de conclusie kunnen trekken dat deze leerlingen geleerd hebben om samen te werken en de voordelen van samenwerken inzien. Een andere conclusie zou kunnen zijn dat deze leerlingen graag samenwerken met ontwikkelingsgelijken, omdat hun ideeën ongeveer op dezelfde lijn liggen.

# Conclusie en discussie

Aan het einde van ons onderzoek willen we antwoord geven op onze probleemstelling: ‘Hoe kun je hoogbegaafde kinderen het best begeleiden op de basisschool?’ Het antwoord op deze probleemstelling willen we geven aan de hand van onze onderzoeksvragen.

## Beantwoording onderzoeksvragen

Omdat wij onze onderzoeksvragen onderverdeeld hebben in verschillende deelonderwerpen, willen wij de onderzoeksvragen aan de hand van deze deelonderwerpen beantwoorden.

### Wat is hoogbegaafdheid?

Het Triadisch model van Renzulli en Mönks geeft aan dat zes factoren een rol spelen bij hoogbegaafdheid: taakgerichtheid en volharding, creatief vermogen, hoge intellectuele vermogens, school, gezin en vrienden. Een kind is hoogbegaafd wanneer het een IQ van 130 of hoger heeft en wanneer de capaciteiten van het kind worden omgezet in prestaties. Het model van Heller is gebaseerd op het model van Renzulli en Mönks en op de theorie van Gardner die acht prestatiegebieden onderscheidt. Heller onderscheidt deze prestatiegebieden ook in zijn model. Een hoogbegaafd kind hoeft echt niet op alle gebieden uitzonderlijk hoog te scoren. Hij ziet een duidelijk verschil tussen de capaciteiten en de prestaties van de leerling. Gagné geeft aan dat hoogbegaafdheid genetisch bepaald is. Volgens Sternberg is een leerling hoogbegaafd als hij een probleemoplossend vermogen heeft, creatief kan denken en dit ook praktisch toepast. Naast deze beschrijvingen van hoogbegaafdheid, bestaat het model van Betts en Neihart. Zij onderscheiden zes verschillende types hoogbegaafde leerlingen. Uit alle modellen blijkt dat de persoonskenmerken van het kind en de omgevingsfactoren een grote rol spelen bij het wel of niet tot uiting komen van hoogbegaafdheid. Het is belangrijk om het verschil op te merken tussen hoog-intelligent en hoogbegaafd: een hoog-intelligent kind heeft een IQ van 130 of hoger, maar hij uit geen creativiteit of doorzettingsvermogen. Een hoogbegaafd kind heeft eveneens een IQ van 130 of hoger, bij hem komt de creativiteit en het doorzettingsvermogen wel tot uiting.

### Hoe herken je hoogbegaafdheid?

Het is belangrijk dat hoogbegaafdheid vroegtijdig wordt gesignaleerd bij een kind. Als dit niet gebeurt is de kans groot dat hij zich gaat aanpassen aan het gemiddelde niveau van de klas. Dit wordt onderpresteren genoemd. Er zijn twee soorten onderpresteerders. Relatieve onderpresteerders scoren ongeveer gelijk aan het gemiddelde van de klas. Absolute onderpresteerders presteren beneden het gemiddelde niveau van de klas. Er zijn verschillende procedures ontworpen om hoogbegaafde kinderen te signaleren, maar geen enkele procedure leidt tot een volledige identificatie. Asynchroniteit is een veel voorkomend fenomeen bij hoogbegaafde leerlingen. Dit houdt in dat hun intellectuele leeftijd voorloopt en hun emotionele leeftijd achterloopt op de kalenderleeftijd. In veel literatuur wordt echter gesproken over een voorsprong in de sociaal-emotionele ontwikkeling bij hoogbegaafde leerlingen. Er zijn dus verschillende opvattingen over dit onderwerp. Dit maakt het signaleren lastig. Bij de signalering kan er gelet worden op een eventuele v/p kloof, een scheefgroei tussen het verbale en het performale gebied. Betts en Neihart verdelen hoogbegaafde kinderen in zes profielen met ieder hun eigen kenmerken. Uit dit schema komt naar voren dat de meeste hoogbegaafde leerlingen onderpresteerders zijn. Er bestaat geen kant- en klare kenmerkenlijst om hoogbegaafde leerlingen te signaleren. Kenmerken die bij de meeste hoogbegaafde leerlingen voorkomen zijn: creativiteit, probleemoplossend vermogen, goed geheugen, scherp kunnen observeren en analyseren, snel verbanden kunnen leggen en daaraan conclusies verbinden. Bij de signalering is het belangrijk dat deze kenmerken in samenhang gezien worden bij het kind.

### Hoe kun je hoogbegaafde leerlingen begeleiden?

De leerstijl van de hoogbegaafde leerling is anders dan die van de gemiddelde leerling. Een hoogbegaafde leerling maakt gebruik van top-down denken, terwijl de meeste leerlingen bottom-up denken. Er zijn verschillende mogelijkheden om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden: versnellen, compacten en verrijken. Dit kan gebeuren binnen het reguliere onderwijs, maar er zijn ook plusklassen en Leonardoscholen voor hoogbegaafde leerlingen waar men ook gebruik maakt van compacten en verrijken. Hoogbegaafde kinderen kunnen op verschillende manieren begeleid worden in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Punten die daarbij aandacht vragen zijn het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en inzicht in het eigen functioneren. Ook hier is de conclusie dat er verschillende manieren van begeleiding mogelijk zijn, maar dat ieder kind zijn eigen begeleiding nodig heeft omdat hij zijn eigen ontwikkeling doormaakt.

Door het beantwoorden van de onderzoeksvragen is de conclusie op onze probleemstelling al duidelijk geworden. We vatten de conclusie kort samen: Een kind is hoogbegaafd wanneer hij een IQ van 130 of hoger heeft en dit tot uiting komt in bijzondere prestaties, waarbij hij zijn creativiteit en doorzettingsvermogen inzet. Over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de hoogbegaafde leerling wordt verschillend gedacht. Het is belangrijk om de eigenheid van ieder hoogbegaafd kind te zien en daar de manier van begeleiding op cognitief en sociaal-emotioneel gebied op af te stemmen.

## Bespreking van het onderzoek en discussie

### Hypothese verwerpen of aanemen

Voordat we aan ons onderzoek begonnen was onze verwachting dat hoogbegaafde leerlingen extra werk nodig hadden, zodat ze uitgedaagd worden. Dit is gedeeltelijk waar. Hoogbegaafde leerlingen hebben inderdaad extra werk nodig wat net boven hun niveau is. Veel basisscholen verstaan onder extra werk dezelfde stof als de middenmoot van de klas maakt, maar dan een graadje moeilijker. Dit is juist niet de bedoeling. Hoogbegaafde leerlingen hebben extra werk nodig wat totaal anders is dan de rest van de leerstof omdat ze vooral uitdaging zien in een nieuwe en complexe taak, waarop ze hun eigen oplossingsstrategieën kunnen toepassen. Daarnaast was onze hypothese dat het voor de hoogbegaafde leerling het best is als hij binnen een klas in het reguliere onderwijs een aangepast leerstofaanbod krijgt. Onze verwachting hadden wij gebaseerd op een uitgangspunt van HGW, waar men ervan uitgaat dat het voor de leerling het beste is als alles zoveel mogelijk in de reguliere klas plaatsvindt zodat de leerling niet het gevoel krijgt ‘anders’ te zijn. Dit deel van de hypothese moeten wij verwerpen. Uit de literatuur kwam duidelijk naar voren dat de hoogbegaafde leerling zich in een reguliere klas juist anders voelt dan anderen en dat hij behoefte heeft aan het contact met ontwikkelingsgelijken. Uit ons praktijkonderzoek is gebleken dat het voor de leerling weinig uitmaakt of hij een dag(deel) per week of de hele week les krijgt met ontwikkelingsgelijken. We kunnen onze hypothese dus gedeeltelijk aannemen en moeten hem gedeeltelijk verwerpen.

### Discussie onderzoek

Aan het einde gekomen van onze scriptie, willen wij terugkijken op ons onderzoek en de sterke en zwakke punten daarin. Ons literatuuronderzoek verliep goed en was erg verhelderend voor ons. Er was veel literatuur te vinden over hoogbegaafdheid en de signalering en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. De schrijvers over dit onderwerp verschilden regelmatig van mening. Door de schrijvers naast elkaar te leggen en te vergelijken, hebben wij ons een goed beeld kunnen vormen over hoogbegaafde kinderen en de verschillende manieren van mogelijke begeleiding.

Voor het praktijkgedeelte hebben wij een enquête opgesteld voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Wij hebben onze enquête gericht op verschillende gebieden: het welbevinden van hoogbegaafde kinderen, hun zelfbeeld, hun verhouding met klasgenoten, het leerstofaanbod voor deze kinderen en hun behoeften. Om deze reden moesten wij zelf een enquête opzetten waarbij we voor een deel gebruik konden maken van bestaande vragen en de overige vragen gebaseerd hebben op de literatuur. Naast het beantwoorden van de vragen met ja of nee, moesten de leerlingen ook aangeven welke leerroute zij volgen. Dit maakte het invullen van de enquête complex. De leerlingen hadden hier veel vragen over en hebben met het invullen van de vragen soms de leerroutes door elkaar gehaald. Dit maakt de uitslagen van onze enquête minder betrouwbaar. Daarnaast merkten we, aan de vragen die de leerlingen stelden over de enquête, dat zij dingen heel letterlijk nemen en hierdoor vragen misschien anders hebben ingevuld dan de bedoeling was. De mogelijkheid om verschillende leerroutes aan te kruisen maakte de verwerking van de resultaten lastig. Het kostte ons veel tijd om helder te krijgen wat we nou precies met welke vragen hadden gemeten. Door elkaar te bevragen en het in schema te brengen, konden we er toch uitkomen. Het is duidelijk dat de resultaten van ons onderzoek alleen gelden voor de hoogbegaafde leerlingen onder wie wij de enquête hebben afgenomen.

Ons onderzoek is relevant omdat we het welbevinden van de hoogbegaafde leerling in plusklassen en op leonardoscholen hebben gemeten. De leerlingen krijgen, in meerdere of mindere mate, een leerstofaanbod dat bij hen past. Het welbevinden van de leerlingen is bij de meesten positief, waaruit we kunnen afleiden dat een aangepast leerstofaanbod hen goeddoet. Deze conclusie trekken wij omdat in de literatuur naar voren kwam dat hoogbegaafde leerling een laag welbevinden hebben als zij niet genoeg uitgedaagd worden of geen leerstofaanbod krijgen dat bij hen past. Daarnaast hebben wij de wensen van de hoogbegaafde leerlingen gemeten, dit is niet afhankelijk van de leerroute die zij volgen.

### Opvallend

Tijdens onze bezoeken aan plusklassen kregen wij de kans om veel vragen te stellen aan leerkrachten. In twee van de drie plusklassen die wij bezocht hebben, werd niet meer aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen als in een gewone klas. Deze leerlingen kregen echter welke moeilijke en ingewikkelde opdrachten waarbij zij flink uitgedaagd werden. De was een positieve sfeer in deze beide klassen, de leerlingen hadden respect voor de leerkracht en deden goed mee met de les. In de derde plusklas werd juist veel meer aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen dan in een gewone klas. Hier werd aan het begin van de les lang over gesproken, de leerlingen kregen maar weinig tijd om aan de opdracht te werken. Deze leerlingen waren baldadig, luisterden vaak niet naar de leerkracht en riepen vaak door de klas. Wij vonden het opvallend dat er zo’n duidelijk verschil was tussen de klassen en vroegen ons af of dat te maken had met de verschillende manieren van lesgeven. Wij zouden hier een voorzichtige, voorlopige conclusie uit willen trekken dat hoogbegaafde leerlingen meer behoefte hebben aan uitdaging dan aan veel aandacht voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Onze mening is dat hoogbegaafde kinderen net zoveel aandacht verdienen als niet-hoogbegaafde of minderbegaafde kinderen.

## Aanbevelingen

Wij willen enkele aanbevelingen geven aan leerkrachten in het basisonderwijs. Allereerst vinden wij het belangrijk dat leerkrachten weten wat hoogbegaafdheid inhoudt en hoe je hoogbegaafde kinderen kunt herkennen, niet alleen de succesvolle hoogbegaafden maar ook de onderpresteerders. Wij zouden basisschoolteams graag aansporen om zich te verdiepen in hoogbegaafdheid, omdat veel mensen hier vaak een verkeerd beeld van hebben en daardoor hoogbegaafde kinderen niet herkennen. Daarnaast zouden wij leerkrachten willen meegeven dat het belangrijk is om deze leerlingen te laten voelen dat zij er mogen zijn en hen leren omgaan met hun intellectuele capaciteiten. Deze leerlingen hebben uitdaging nodig, zodat zo op school gemotiveerd zijn en niet in de neerwaartse spiraal van onderpresteren terecht komen. Tenslotte willen we graag aan leerkrachten meegeven dat zij een hoogbegaafd kind niet als bedreiging hoeven te zien, ook al weten ze over bepaalde onderwerpen misschien meer dan de leerkracht. Zij hebben de leerkracht juist nodig: als vertrouwenspersoon waar ze met hun vragen terecht kunnen, als begeleider op cognitief en sociaal-emotioneel gebied en als leerkracht die hen waardeert om wie ze zijn.

## Vervolgonderzoek

Tijdens ons onderzoek zijn er bij ons vragen opgekomen die het onderwerp van een vervolgonderzoek kunnen zijn. Wij willen hieronder enkele onderwerpen voor vervolgonderzoek aandragen:

- Heeft het pedagogisch klimaat van een school invloed op het gedrag en zelfbeeld van hoogbegaafde leerlingen?

- Is er verband tussen het IQ en het EQ van een hoogbegaafde leerling?

- Wat is belangrijker voor hoogbegaafde leerlingen? Begeleiding op het cognitieve of op het sociaal-emotionele gebied?

# Literatuur

Algra, H. (2009). *Ontwikkelingsvoorsprong en (hoog)begaafdheid.* Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.

Boer, E. d. (2011 ). Begrijp je me, misschien? *Talent* , 9,10 .

Bongiovanni, A. (2009). *Beter, best, buitenbeentje.*

Bongiovanni, A. (2009). *www.antraciet.com*. Opgeroepen op januari 7, 2012, van www.antraciet.com: http://www.antraciet.com/index.php?page=asynchroniteit

Brenk, M. v.-v. (2010, Mei 12). Succesvolle hoogbegaafden zijn schaars. *Terdege* , pp. 32, 33.

Derkzen, S. (2011, Oktober 5). 'Ik wou dat ik gewoon was' . *Vrij Nederland* .

Dijkstra, R. (2000). *Laat dat maar aan mij over; over de basisbehoefte competentie.* Utrecht: APS.

Gerven, S. D. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs.* Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Groebbé, L. (2011). *Denken is leuk.* Graviant Educatieve .

*Hoogbegaafd*. (sd). Opgeroepen op December 5, 2011, van www.hoogbegaafdvlaanderen.be: http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/01\_Hoogbegaafd/definities\_in\_lit.html

James T. Webb, E. A. (2005). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen.* Assen: Koninklijke van Gorcum .

Janson, F. d. (1993). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen; een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin.* Baarn: HBuitgevers.

Joop Berding en Theo Cappon. (2006). *Scholen voor het leven; de inspirerende visie van Janusz Korczak.* Amsterdam: Janusz Korczak Stichting.

Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd, als je kind (g)een einstein is.* Tielt: Uitgeverij Lannoo.

Molen, W. v. (2005). *Omgaan met hoogbegaafde kinderen in de basisschool .* Garant .

P. Span, A. d.-d. (2001). *Het testen van begaafde kinderen.*

Rossen, C. d. (2009). *Hoogbegaafde kinderen opvoeden; praktische gids voor de sociaal-emotionele begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren.* Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v. .

Saskia Bruyn, M. H. (2009). *Onderpresteren .* Amsterdam: Uitgeverij SWP .

Stichting Koepel Hoogbegaafdheid. (2011). *Slim zijn.* Purmerend: Wilco Amersfoort.

Toorenburg, W. L. (2005). *Hoogbegaafd, nou èn?* Amsterdam: Samsara Uitgeverij bv.

Vos, C. d. (2002). *Hoogbegaafd.* Houten : Unieboek .

Waarde, Z. e. (2007, Juli). Opgeroepen op December 13, 2011, van http://www.daltonplan.nl: http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Slim\_en\_sociaal.pdf

Westerveld, H. (2000). *Invloeden die de ontwikkeling van kinderen en adolescenten kunnen bedreigen.* Reed Business Information .

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted children in the regular classroom .* Minneapolis : Free Spirit Publishing .

Zanten, J. v. (1997). *Hoogbegaafde kinderen .* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

**Bijlage**

**leerlingenenquête**

Datum :

Groep :

School :

Leeftijd :

Geslacht : jongen/ meisje

Beste leerling,

Fijn dat je mee wilt werken aan onze enquête. Vul de enquête eerlijk in. De informatie wordt vertrouwelijk behandeld. Veel succes!

Rianne van Manen en Elsbeth van de Water

Als je de lesstof die in de klas behandeld wordt al kent of snapt, dan moet er iets gebeuren. Op de basisschool kun je dan verschillende routes volgen.

1. Welke route volg jij? Omcirkel één of meerdere letters.
2. Ik heb een klas overgeslagen
3. Ik maak minder werk uit de gewone lesboeken, ik krijg extra stof wat wel bij de gewone les hoort
4. Ik maak minder werk uit de gewone lesboeken en verdiep me in andere onderwerpen
5. Ik ga (een paar keer in de week) naar een plusklas
6. Ik zit op een Leonardoschool of een hoogbegaafdenschool
7. Ik vind het fijn in de klas waarin ik nu zit ja / nee
8. De leerkracht begrijpt mij ja / nee
9. Ik heb vrienden in deze klas ja / nee
10. Ik denk dat andere kinderen mij aardig vinden ja / nee
11. Ik word wel gepest in de klas ja / nee
12. Ik voel me anders dan de rest van de kinderen ja / nee
13. Ik vind mezelf slim ja / nee
14. Ik maak me ongerust over dingen ja / nee
15. Als ik problemen heb op school, weet ik waardoor dat komt ja / nee
16. Ik verveel mij in de klas ja / nee
17. Ik vind de lessen op school interessant ja / nee
18. Voor moeilijke opdrachten doe ik mijn best ja / nee
19. Meestal heb ik plezier in het werk wat ik op school doe ja/ nee
20. Andere kinderen begrijpen wat ik bedoel wanneer ik iets uitleg ja / nee
21. Ik vind dat ik genoeg leer van mijn juf/ meester ja/ nee
22. Ik ga graag zelf aan het werk zonder uitleg van de juf/meester ja / nee
23. A. Ik presenteer in de klas over dingen die ik ontdekt heb ja / nee

B. Ik vind het leuk/zou het leuk vinden om te presenteren in de klas ja / nee

1. A. Er is gelegenheid om een eigen onderwerp te kiezen om meer

over te leren ja / nee

B. Ik vind het leuk om zelf onderwerpen te kiezen ja / nee

1. A. Ik werk vaak samen met klasgenoten ja / nee

B. Ik zou graag samen willen werken met klasgenoten ja / nee

Wil je met een cijfer aangeven hoe jij het op school vindt?

*helemaal niet leuk* 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *heel erg leuk*

**Bedankt voor het invullen van deze enquête!**



|  |
| --- |
|  |